

Jorge A. Huergo

María Belén Fernández

CULTURA ESCOLAR Y CULTURA MEDIÁTICA.
INTERSECCIONES¹

2/

Tradiciones, representaciones y prácticas: Una topografía de Comunicación/Educación

¿Es posible trazar un mapa de Comunicación/Educación?. Esta pregunta se hace más compleja cuando estamos experimentando una refiguración del pensamiento social, como afirma el antropólogo Clifford Geertz; cuando *"lo que estamos viendo no es simplemente otro trazado del mapa cultural, sino una alteración de los principios mismos del mapeado"* (Geertz, 1992: 64). Sin embargo, el campo mismo de Comunicación/Educación sugiere una traza en forma transversal, un territorio confuso y desordenado, una figura provocativa. Esta misma situación, en los tiempos de alteración de los principios del trazado del mapa cultural, nos lleva a intentar una modesta topografía más que un ambicioso mapa. Los mapas siempre dan idea de un trazado más permanente y con aspiración totalitaria. En cambio, una topografía anhela ubicar referencias para recorrer un territorio más reducido, más relativo. Pero, además, una topografía no sólo delinea un territorio y sus zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, pequeñas señas para atravesar un territorio; sino que la topografía es el conjunto de esas zonas, intersticios, accidentes, honduras y elevaciones, es decir: alude al mismo territorio como seña de identidad, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía: la que delinea en un plano. En este sentido, la topografía alude a los modos de atravesar un territorio.

La propuesta, entonces, es atravesar este territorio de Comunicación/Educación como se atraviesa cualquier territorio. Y, a la vez de recorrerlo, trazar una topografía provisoria, modesta, que siempre hace referencia a la interrelación entre alguien que recorre o atraviesa y un territorio atravesado o recorrido (y por recorrer y atravesar). Como tal, este trazado posible siempre implica que quien atraviesa el territorio posee un compromiso con el mismo, con las formas de mirarlo, de delinearlo, de modificarlo, de habitarlo, de hablarlo.

PARA TRAZAR UNA TOPOGRAFÍA DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN

¹ En Huergo, J. & Fernández, M.B. *"Cultura Escolar y Cultura Mediática: Intersecciones"*. Universidad Pedagógica Nacional, ISBN 958-9007-37-5, Santa Fe de Bogotá, 2000.

En el imaginario dominante sobre Comunicación/Educación existen múltiples referencias al «¿cómo?», es decir: ¿cómo usar los medios y las nuevas tecnologías en los procesos educativos?. Sin embargo, la respuesta al «¿cómo?» no será el objeto de este trabajo, para que no quedemos atrapados en un orden de modelos, de recetas o de cálculos para la gestión, que siempre obturan las posibilidades de una reflexión crítica. La decisión por «¿cómo?» seguramente será el fruto de un proceso de diálogo instituyente entre los actores de diferentes ámbitos que abordan la vinculación entre comunicación y educación en la práctica educativa-comunicacional o en la investigación de problemas del campo. Propongo, en cambio, que giremos en torno a la idea de que cualquier propuesta de abordaje o de innovación metodológica pierde consistencia sin un planteamiento epistemológico; es decir: no podemos hablar del «¿cómo?» si no hablamos antes del «¿qué?», y también del «¿por qué?» y el «¿para qué?».

Agnes Heller ha señalado con acierto que en la modernidad (como proceso histórico-social y geopolítico, que tiene en la institución educativa uno de sus núcleos organizacionales) hay un sello distintivo: la *contradicción entre la teoría y la práctica* (Heller, 1985); contradicción que nos habita y nos configura, y que tiene varias significaciones: contradicción entre lo que se dice y lo que se hace, o entre lo que se piensa y lo que se es, o entre lo que promete la modernidad y lo que en concreto son sus realizaciones. Una contradicción que se renueva, rearticula y se vivifica en los modelos sociales tecnocráticos o neoliberales.

La pregunta por la relación teoría/práctica constituye uno de los nudos centrales de lo histórico-social que, como tal, penetra con una importante fuerza problemática en el campo pedagógico y, en especial, en este novedoso y problemático campo relacional de Comunicación/Educación. Como en otras áreas, es posible observar todavía lo mismo que señalaba Pierre Furter hace 30 años (cfr. Furter, 1970). Por un lado, la práctica como aplicación de las teorías y, además, las teorías como reflejos de teorías producidas en otros contextos socioculturales (como Europa o EE. UU.); entonces, cuando no tiene éxito la práctica no es por culpa de una teoría inadecuada, sino por culpa de la concreción práctica desajustada. Por otro lado, la práctica sin teoría, es decir, el pragmatismo, que suele carecer de una evaluación diagnóstica del contexto de realización y que consagra a la teoría como separada de la realidad, como un esfuerzo vano propio de cómodos intelectuales, y entonces opera por ensayo y error.

Más allá de la tensión, las contradicciones o los desencuentros y mutuos escamoteos entre teoría y práctica, cuando hablamos de un campo, como el de Comunicación/Educación, es posible reconocer ciertos *modos materiales de relación teoría/práctica*, que de alguna manera superan o tienden a superar esa tensión o contradicción (por la vía de determinadas acciones o proyectos). Cada práctica supone un *horizonte de pensamiento*, una «filosofía» o una «teoría» que le otorga sentido, pero que pocas veces está elaborada y explicitada como tal, sino que está operante en la práctica y operando sobre ella; es decir, es una *filosofía o teoría «muda»*, que no está dicha o explicitada,

pero que es producida culturalmente como un *campo de significación*². Toda práctica educativa o de investigación, entonces, está habitada por una teoría «muda» que, sin embargo, *habla* a través de un estilo o de una posición frente a los procesos sociales. Podemos afirmar que en la práctica hay ya una teoría o una perspectiva teórica. Pero, además, existen *modos programáticos* de relación teoría/práctica que poseen dos aristas: la primera es comprender cómo juegan la subjetividad y los marcos interpretativos en la configuración de la práctica como relación *con* e intervención *en* la «realidad» (que no es una presencia objetiva monolítica, sino que es aquello que está interiorizado en las personas y que también es definida desde los marcos subjetivos); la segunda consiste en reconocer a la práctica misma como objeto de conocimiento (teórico) en sus dimensiones de práctica social, política, institucional; un conocimiento que implica el *reconocimiento* de los sujetos de la práctica *en* la reflexión teórica.

La percepción y comprensión de las *teorías «mudas»* que operan en las prácticas contribuye decisivamente en el desenvolvimiento de cualquier *programa político-cultural*; además, esa comprensión es fundamental para preguntarnos, desde una perspectiva epistemológica, cómo abordar la cuestión del uso de los medios y las nuevas tecnologías en los microprocesos educativos o de investigación.

Vamos, entonces, a intentar organizar un trazado topográfico de Comunicación/Educación, rastreando la vinculación que ya existe entre las perspectivas teóricas y las prácticas. Para ello, la propuesta es rastrear la relación entre las *tradiciones estratégicas* que operan como residuales en la conformación de determinadas *representaciones* y las *trayectorias prácticas* más significativas.

El sentido de recuperar las *tradiciones estratégicas* más significativas se debe a que la memoria instaaura fisuras en el entramado de aquello que se pretende monolítico, o aprovecha los intersticios en la masa densa de un campo. Por decirlo de otro modo: la preocupación por la conservación o por la innovación en los científicos y los profesionales no tiene que ver con la memoria histórica, sino con intereses de consolidación de la hegemonía en un campo. Lo que trae la tradición (como memoria) son los sonidos de la historia: una épica del pasado que repercute en el presente (en la narración interpretativa) y contribuye a la toma de decisiones sobre el futuro. Las *tradiciones* más significativas que se presentarán no son recuerdos de lo que «era», de acontecimientos congelados en el pasado, sino que su complejidad está hecha de narraciones presentes, de palabras que interpretan los hechos memorables, de estrategias que diseñan recorridos por un lugar o un territorio. Y en la medida en que se reintegran e incorporan las tradiciones como «memoria activa», un campo se hace más fecundo y puede organizar su presente, porque la marca de su madurez es la creciente referencia a su propia

² Esa teoría «muda» puede caracterizarse como un *campo de significación* culturalmente producido, en cuanto conjunto de nociones, valoraciones e ideologías que están dispuestas y disponen un estilo de práctica, aunque no sea posible que el sujeto las explicita y determine totalmente.

historia (o la interpretación imaginativa que trae como narración aquellos hechos memorables que hoy provocan una actividad crítica y creativa).

Las tradiciones estratégicas han contribuido a producir y se han rearticulado en la producción de determinadas *representaciones* sobre la relación comunicación/educación. Entre esas representaciones producidas, vamos a distinguir dos tipos: unas caracterizadas como *representaciones-marco*, en la medida en que son obturadoras, restrictivas, limitantes, y que persisten en el imaginario produciendo ciertos estancamientos; y otras que las caracterizo como *representaciones alternativas*, en la medida en que no se inscriben en el cálculo o el modelo de gestión propios de una racionalidad instrumental, sino en la *poiesis* o apuesta a la creación, la imaginación y la autonomía. Además, en el interjuego entre tradiciones estratégicas y representaciones marco o alternativas, van a producirse determinadas *trayectorias prácticas*, que abarcan modos de intervención a través de estrategias educativo-comunicacionales o de investigación de nuestro campo. Esas trayectorias prácticas muchas veces esconden su relación con las tradiciones que las vivifican y las representaciones que las animan, y las más de las veces ignoran su articulación con esas tradiciones y representaciones que podemos percibir como operantes en la práctica, es decir, como teorías, pensamientos o perspectivas «mudas».

El interjuego entre los organizadores de esta topografía de Comunicación/Educación: tradiciones estratégicas, representaciones (marco o alternativas) y trayectorias prácticas, lo vamos a considerar en cada eje relacional: en el primer eje, rastreamos la situación de la vinculación o la tensión entre las instituciones educativas y los «horizontes culturales»; en el segundo, la relación entre la educación y los medios de comunicación, y en el tercero, el problema de la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y LOS «HORIZONTES CULTURALES»

• Tradiciones estratégicas y representaciones

Las posibles estrategias *frente a o a partir de* la cultura, las prácticas culturales y los procesos de desorden y descentramiento culturales deberían tener en cuenta algunos elementos que hallamos en dos *tradiciones estratégicas*, como trama de significados que considero «residuales»³ y productivos de representaciones sobre comunicación y educación.

1. La estrategia liberal

³ En el sentido de las narraciones formadas en el pasado que se hallan hoy dentro del proceso cultural como efectivo elemento presente (Cfr. Williams, 1997). En la presentación de "tramas significativas" (con efectivo significado) residuales, rescataré algunas que poseen una significación potencial al pensar estrategias para el futuro, aunque en muchos casos hayan sido olvidadas en el pasado, perdiéndose entre las narrativas "arcaicas".

En América Latina, la finalidad y el contenido sociopolítico otorgado a la educación se ha correspondido con la etapa de la emancipación (más que con la de la Ilustración) y a la de la organización nacional (Weinberg, 1984), en muchos casos articulada con la idea de orden vinculado al progreso (propia del positivismo). Comienzan aquí a tener valor las ideas de igualdad, libertad y utilidad social y se contribuye a sostener e impulsar las estrategias básicas frente a un doble desafío:

- 1) por una parte, la construcción y organización de una República con las características de una nación civilizada, superando la opresión política;
- 2) por la otra, la preparación para vivir procesos adecuados a la «revolución científico-técnica» del siglo XIX que estaba aconteciendo en el mundo «central», superando la miseria moral (cfr Saviani, 1988).

En general, nuestras escuelas son pensadas como eje central del proceso civilizatorio, en la formación de una cultura más o menos homogénea, de trabajadores que fueran agentes del cambio y de la transformación del «súbdito» (o el mero «desasociado») en «ciudadano» en un doble sentido: como hombre cuya vida se desenvuelve al compás de la civilización y como sujeto de derechos políticos (la construcción del hombre republicano). El maestro argentino Domingo Faustino Sarmiento, por ejemplo, tiene claramente en vistas estas finalidades de la educación en su obra *Educación popular* (Sarmiento, 1988: 55-57). La educación tuvo en esta imponente estrategia fundacional una fuerte significación como «escolarización»: moralización y habilitación para el trabajo (reproduciendo la disciplina y organización para el mismo en el contexto de la revolución industrial). La *escolarización* implicó un proceso en el que una práctica social como la escolar, fue extendiéndose a nivel masivo en las sociedades modernas como forma de organizar los procesos de socialización, de habilitación para funcionar cotidianamente y de transmisión y uso de conocimientos (cfr. Brunner, 1992). De este modo, la escuela se configuró como *institución* destinada a reproducir las estructuras sociales establecidas, con una fuerte carga de disciplinamiento, es decir, de organización racional de la vida social cotidiana, a la que se considera por lo menos no racional⁴.

• Representación-marco producida por la estrategia liberal

Emparentada con la *escolarización*, se comienza a producir una fuerte representación que podemos nombrar como «**educación para la comunicación**». Esta representación hegemónica ha permitido que resurjan con fuerza en los procesos educativos (como movimientos y tendencias efectivos con influencia significativa y a veces decisiva sobre los procesos culturales escolares y las prácticas educativas en comunicación) por lo menos tres aspectos de la *escolarización* que se constituyen como creencias/prejuicios

⁴ Lo que permite relacionar a la tradición escolarizadora con la convivencia entre un modelo sociopolítico finisecular que estableció el sistema educativo y una perspectiva que hibridó elementos residuales del iluminismo con elementos entonces emergentes del positivismo

(o como «pseudoaprioris», en el sentido que otorga Jürgen Habermas a esta noción⁵) y que se resignifican en propuestas prácticas actuales:

- La primera creencia tiene que ver con un desplazamiento producido por la modernidad que se reproduce en la escuela: el desplazamiento de las formas desordenadas de la cotidianidad al disciplinamiento social como concreción del anudamiento entre orden y control. En concreto se refiere a que la educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia, un supuesto de la concepción «bancaria» denunciado por Paulo Freire (cfr. Freire, 1970), lo que implica dos cosas: que el educando es pasivo y que la institución escolar es la portadora y guardiana de «lo culto». Este disciplinamiento opera no sólo en el orden del conocimiento, sino en el de la cultura y de las prácticas. Como tal, conserva en el nicho escolar a «lo culto», escamoteando la realidad: ya no existe «lo culto», sino la cultura como complejidad y como pugna. Y, además, se disemina en rituales y rutinas, en secuencias de contenidos, en administración de espacios, en diseños arquitectónicos, en dispositivos de vigilancia, de inspección, de registro y de examen (cfr. Foucault, 1976).

- La segunda creencia tiene relación con otro desplazamiento producido por la modernidad: el desplazamiento del «mero estar» hacia el «ser alguien», que está unido a la idea del progreso como un fantasma, anudado con la obtención *de* y la pertenencia *sobre* un «patio de objetos» materiales o simbólicos (cfr. Kusch, 1976). Progreso que, además, instala el «mito de la pulcritud» que no sólo permea en el cuidado positivista de la higiene (cómo régimen de los cuerpos), sino como remedio del «hedor» de las culturas americanas portadoras de lo demoníaco, lo bárbaro y el atraso (cfr. Kusch, 1986). En concreto hace referencia a la educación como *preparación para*: para la civilización prometida, para la vida futura, para el mundo adulto, para la vida social, para el mercado, para el mundo laboral. Ignora las revolturas socio-culturales contemporáneas: una revoltura en el estatuto de la infancia, una cultura de lo efímero, una desarticulación entre «educación para el trabajo» y el mundo del empleo, una desigualdad globalizada en el mercado.

- La tercera creencia o «pseudoapriori» tiene relación, a su vez, con un tercer desplazamiento producido por la modernidad: el desplazamiento de las culturas orales primarias a la «lógica escritural» (cfr. Ong, 1993). Una lógica de la escritura articulada con el desarrollo de los sistemas legales, en especial contractualistas, y con las formas modernas de organización de las sociedades (Goody, 1990). En concreto, la convicción de que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener un conocimiento claro y distinto de la realidad. La escritura se convierte así en un patrimonio de la educación y se articula con un modo de transmisión de mensajes y con una forma de ejercicio del poder culturalmente centrada en el libro, como localización del saber. Por eso la educación persiste en la defensa de una modalidad de lectura como proceso escalonado y sucesivo, que responde a una cierta linealidad del texto y a las secuencias del aprendizaje por edades o etapas. De este modo, la escolarización perpetúa su

⁵ Véase esta noción en Habermas (1990).

escamoteo de la transformación de los modos de leer y de la des-localización de los saberes.

2. La estrategia comunal

Esta es una estrategia de *reconocimiento* de la relación entre educación, cultura y política, y se articula con posicionamientos oposicionales. Voy a referirme, como tradición, a la línea de trabajo de Saúl A. Taborda (1885-1944), pedagogo argentino que, superando los planteos científico-naturalistas propios del positivismo argentino, construye una interpretación de la tradición iberoamericana (Taborda, 1934) que encuentra sus raíces en el movimiento universitario reformista latinoamericano, y una investigación de la pedagogía ligada estrechamente a todas las formas de la cultura y la sociedad (Taborda, 1951), que le permite sostener la existencia de una «pedagogía comunal» o «facúndica»⁶ en la historia de nuestro pueblo.

Las investigaciones de las prácticas culturales-educativas llevan a Taborda a sostener que los principios pedagógicos deben deducirse del *hecho educativo*, y no de la doctrina política liberal de la *igualdad*, que hace que las diferentes manifestaciones populares que son múltiples, plurifacéticas y diferentes, queden aplanadas y sometidas al Estado. De allí que intente rastrear en la vida comunal las bases de la pedagogía, articulada con una teoría política del «comunalismo federalista». En su análisis de las formas culturales, la propuesta de Taborda de referenciar el fenómeno de lo político a lo comunitario (Taborda, 1936) -como superación de la incapacidad de los partidos para afrontar los problemas vivos de la comunidad- repercute en nuestro presente oscurecido y abrumado por la globalización con una fuerza inusitada.

Taborda también desarrolla una investigación de las instituciones socioculturales. Las instituciones (y la escuela entre ellas) han generado muchas veces un divorcio con la vida cotidiana, porque las instituciones «copiadas» suelen tener en sí las impresiones de contiendas ideológicas propias de los contextos en los cuales se han instituido. Instituir desde la *matriz* «facúndica» parece ser el desafío político-pedagógico planteado por Taborda. Pero el esfuerzo instituyente en este sentido no es una propuesta utópica, sino que aparece en la observación histórico-crítica de nuestra historia, en las luchas, en las prácticas y en las significaciones de un *formato* cultural propio. En definitiva, al estudiar el comunalismo cultural y nuestra vocación facúndica, lo que está haciendo Taborda es poner en juego uno de los elementos que faltaba a la dialéctica entre tradición y revolución. Y lo hace desde una mirada pedagógica.

• Representación alternativa producida por la estrategia comunal

⁶ El calificativo de «facúndica» atribuido por Taborda a la pedagogía comunal, se debe a que rescata los procesos y prácticas anteriores u oposicionales a la pedagogía civilizatoria de Domingo Sarmiento. El término lo toma del título del libro de Sarmiento: *Facundo. Civilización y barbarie* (1845). «Facundo» es el caudillo riojano Juan Facundo Quiroga, presentado por Sarmiento como arquetipo de la cultura precivilizada o bárbara.

Si prestamos atención crítica a las investigaciones y las teorías de Taborda podremos encontrar los rastros de un saber indiciario que podría constituir un antecedente de una representación alternativa que presta atención a las *mediaciones* y a las *matrices culturales*, desde una mirada pedagógica⁷. Por su parte, la teoría política del «comunalismo federalista» representa una sugerencia arquetípica para resignificar nuestra situación frente a la refiguración de los espacios públicos y nuestra preocupación frente a las «nuevas formas *multiculturales*». Su esfuerzo tiene como resultado dos inicios fundamentales para esta representación alternativa: la interpretación y reconstrucción discursiva del sujeto pedagógico, por un lado, y los principios para un «estudio cultural» de la comunicación educativa, más allá de la *escolarización*.

Si muchas veces se ha escamoteado lo que hay de cooptación hegemónica (al expropiarse producciones de la cultura subalterna y convertirlas en productos de mercado) en la concepción de *mediación* más compleja (como conjunto de dispositivos a través de los cuales la hegemonía transforma "desde dentro" el sentido del trabajo y la vida de la comunidad, sus modos de producir y de reproducirse), el trabajo de Taborda ofrece un indicio nodular para superar este escamoteo y, de paso, para volver necesario el campo vincular de Comunicación/Educación.

• Trayectorias prácticas

La diferenciación y organización de trayectorias prácticas se ha establecido teniendo en cuenta distintos intereses o énfasis en cada una de ellas o en cada grupo de trayectorias.

1. Las negaciones de la *cultura mediática*

Un grupo de significados producidos en la «cultura de la escuela», principalmente alrededor del imaginario y el discurso de los docentes, está conformado no sólo por una actitud de negación de los medios y la cultura mediática, sino por la imposibilidad de reconectar la producción de significados que acontece en lo cotidiano con la que generan esos medios (elaborando una negación o un escamoteo de hecho). En la relación entre escuela y medios se erige una línea fuerte, la de *denuncia* o *negación* de los medios, por los efectos y las manipulaciones que producen. Esta negación puede percibirse en trasfondos conceptuales de investigaciones, pero sobre todo se observa en posicionamientos en la práctica educativa. La negación o denuncia de los medios contiene dos vertientes:

Vertiente moralista. En esta vertiente -presentada en estos términos por el brasileño Ismar de Oliveira Soares (1993)- se realiza un análisis de fuerte tinte moral de los productos culturales, ejercido generalmente desde ciertos sectores que pretenden hegemonía de pensamiento en la sociedad, y que adscriben a

⁷ Casualmente (y como se afirma en el ideario fundacional de la Escuela de «estudios culturales» de Birmingham) Taborda emprendió la investigación de las prácticas, las formas y las instituciones culturales en Argentina, aunque con otros elementos teóricos, 30 años antes que los investigadores ingleses.

ideologías nacionalistas restauradoras o católicas preconciarias. Estos «analistas morales» parten de que los medios influyen decisivamente sobre las audiencias, que son fácilmente influenciables. Para esta vertiente los medios *deforman*. Como educadores, muchas veces nosotros nos ubicamos desde el lugar de lo que «debería» ser, y abonamos la idea de cierta «*intelligentzia*» que dice que no está bien ver televisión y que es mucho más «serio» leer un periódico. En general, explica Martín-Barbero, los sistemas educativos se han dedicado a denunciar la confusión y degradación cultural provocada por los medios, y por lo tanto a condenarlos como los directos responsables de esa situación (Martín-Barbero, 1992).

Vertiente progresista. Es una resignificación de la vertiente anterior en la que se denuncia y condena a los medios en función de la degradación cultural, axiológica y política que provocan. Se encuentra fuertemente arraigada en la formación, la conciencia y la práctica de los docentes y de muchos educadores populares. Esta corriente tiene su raíz en algunas interpretaciones del pensamiento de Paulo Freire de la década de los '60 y parte de los '70 (Freire, 1970; 1973) y en el pensamiento de la Iglesia Católica Latinoamericana (CELAM, 1968; 1979), aunque en ambos casos la crítica no se limita a aspectos meramente axiológicos (o morales), sino que se amplía y resignifica en términos de «invasión cultural», «dependencia», «imperialismo», «sociedad de consumo», etc., casi siempre respondiendo a una concepción de la *manipulación* ejercida por los medios (emparentada en cierto sentido con la Escuela de Frankfurt).

Lo que molesta a los docentes parecería que no es la incorporación de tecnologías ni de medios en sí, sino la *cultura de los medios*, lo que los medios muestran, producen, desorganizan y reorganizan; porque ven en este aspecto un desafío a su carácter de «formadores de conciencia» -aún de «conciencia crítica». Si en los inicios de la modernidad la cultura «racional» y letrada tuvo que enfrentar el poder territorial de las brujas, podría decirse que hoy la «brujería» se ve encarnada en los medios, que representan un poder fascinante y misterioso que pone en tela de juicio el poder de la escuela y los docentes.

2. La cultura escolar y la cultura mediática

En esta línea de análisis y de investigación, no se pone ya énfasis en los efectos y las manipulaciones, sino que el eje de la mirada está puesto en los *conflictos* entre dos «culturas»: la escolar y la mediática. La *cultura escolar* comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la «lógica» escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana. La cultura escolar, entonces, transforma *desde dentro* la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la «institución escolar».

Con el concepto *cultura mediática* hacemos referencia a una categoría trabajada desde la semiótica, la sociología y otras disciplinas. Este concepto (o el de «sociedad mediatizada»; cfr. Verón, 1992⁸) alude a un diferencial de poder: a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías (o medios *desmasificados*, Cfr. Bettetini y Colombo, 1995). Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también *desde dentro* de la cotidianidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción», «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

Los medios como «escuela paralela». Hace tiempo que algunos autores sostienen que los medios son una *escuela paralela* (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984). La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico: la escuela y los medios juegan un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización, de manera paralela. Sería posible diferenciar el «saber» que paralelamente ofrecen la escuela y los medios; la primera ofrece un saber formalizado, jerarquizado, organizado, mientras que los medios ofrecen un saber centrado en el entretenimiento, que despierta en los jóvenes mayor entusiasmo e interés. El tipo de organización de los contenidos en los medios es fragmentada y atomizada, en cambio, en la escuela, la forma de organizar los contenidos es lineal y total, como lo afirma la investigadora peruana María Teresa Quiroz (1993a y 1993b). Para el argentino Oscar Landi, los medios son una «escuela paralela» que produce significativos efectos en las audiencias. A tal punto que los niños ingresan a la escuela primaria con competencias audiovisuales ya aprendidas en su relación con la TV, los *videogames*, etc. La escuela ha sido una histórica aliada de la imprenta, pero ha retrocedido frente a los medios, y como institución cultural ha adoptado una posición rígida frente a ellos (Landi, 1992). Podemos observar que si bien Landi interpreta la relación escuela/medios en términos de paralelismo, percibe que la escuela argentina adopta una posición de condena frente a los medios.

Los medios, según otros autores, no educan en un sentido intencional, pero en sí y por sus producciones, constituyen instancias de las cuales los niños y jóvenes aprenden (Orozco Gómez, 1990a). A diferencia de la mayoría de los autores, Gutiérrez -que podría incluirse en esta explicación, en cierto sentido- sostiene que los medios constituyen una "escuela" de la sociedad de consumo. Pero esta es una "escuela" mucho más vertical, alienadora y masificante que la escuela tradicional (Gutiérrez, 1973: pp. 47-49). En América Latina, los medios, más que vehículos de promoción humana y educación, contribuyen *"a mantener los intereses de la estructura de dominación interna y externa"* (Ib.: p. 63). En esta línea que percibe a los medios como "escuela

⁸ En la actualidad, el mismo Eliseo Verón propone hablar de «hipermediatización» de la sociedad (Verón, 1997).

paralela" al servicio de la dominación o como "instrumentos de dominación" (Beltrán y Fox, 1980), podrían ser incluidos otros autores deudores de la teoría de la manipulación.

La escuela «desplazada» por los medios. El debate acerca del *desplazamiento* de la escuela por situaciones «no escolarizadas» en cuanto a la efectividad educativa no es nuevo. Los medios actuarían como las principales instituciones ideológicas que cohesionan culturalmente las necesidades de existencia, reproducción y transformación del capital. Como «aparato ideológico», la escuela ha sido *desplazada* por los medios. El aporte de esta corriente es fundamental para pensar que los procesos de socialización y endoculturación han cambiado; ignorar esta situación sería un anacronismo. Estas concepciones deben ser revisadas, ya que en Latinoamérica la desproporción existente entre las culturas urbanas y las campesino-indígenas, con la consiguiente significación de instituciones y actores sociales, hace relativas las conclusiones e

Citar como:

Fernández, M.B., "La propuesta de práctica de campo de la Cátedra Comunicación y Educación: Talleres de Educación en Comunicación". *Oficios Terrestres, FPyCS, La Plata Argentina, ISSN 1668-5431VI, (7-8) pp. 226-234. Con referato, 2000*

LA PROPUESTA DE PRÁCTICA DE CAMPO DE LA CÁTEDRA COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN: Talleres de Educación en Comunicación

Por María Belén Fernández ¹
Prof. Adjunta Comunicación y Educación

La cátedra Comunicación y Educación desarrolla en el espacio de los trabajos prácticos un proyecto de *práctica de campo* que pretende producir una aproximación a la conflictiva situación educativa a la vez que propiciar el diseño y coordinación, en el ámbito de las instituciones educativas, de una estrategia en comunicación/educación.

En el año 1995, comenzamos a dar respuesta a algunas demandas de instituciones escolares de trabajar en torno a la TV. Las experiencias de trabajo posibilitaron formular preguntas no solo en cuanto a los niños y la televisión sino en la relación entre la escuela y los medios de comunicación. Los talleres planteaban una exploración de las significaciones infantiles acerca de las producciones televisivas, a través de una serie de estrategias metodológicas diseñadas y validadas por el equipo de Cátedra.

Los Talleres constituyeron un lugar de ensamble de los avances de la investigación con la formación académica y el desarrollo de una experiencia formativa para los alumnos de Comunicación y Educación. A medida que la propuesta se fue consolidando tanto teórica como metodológicamente se la identificó como uno de los rasgos distintivos de la Cátedra. De hecho cada año al rastrear las expectativas iniciales de los alumnos sobre la cursada, ésta aparece como referencia relevante.

El trabajo se llevó adelante en una primera etapa en instituciones educativas de nivel inicial (niños de 5 años) y EGB (niños de 8 a 12 años), de localización urbana y rural, públicas y privadas y en otras instituciones no formales del Partido de La Plata. Desde 1998 el ámbito de práctica⁰ es mayoritariamente el EGB. El número de grupos de taller ha ido creciendo de 20 Talleres paralelos con una población de 600 chicos en 1996 a 50 Talleres paralelos con la participación aproximada de 1500 chicos de EGB de escuelas públicas de la ciudad de La Plata. (cursada 2000). En 1999, dado que la materia se dictó en los dos cuatrimestres la cantidad de chicos incluidos superó los 2.100. Los talleres se han desarrollado en otros ámbitos como grupos de tercera edad, hogares asistenciales de chicos de la calle, padres, alumnos de magisterio y docentes.

Las demandas surgieron inicialmente desde las instituciones hacia la Cátedra o el Centro de Comunicación y Educación. Posteriormente se formalizó un vínculo entre la Cátedra y la sede de inspección de Inicial y EGB de La Plata. Este circuito de articulación institucional implicó la necesidad de establecer acuerdos con los respectivos inspectores y los directivos de cada institución.

Con respecto al sentido de las demandas institucionales, éstas han sido muy diversas y contradictorias, poniendo en evidencia los distintos modos de relacionar comunicación/educación que operan en el imaginario docente y sus prácticas pedagógicas.

Escuelas que solicitaban que se generara una actitud crítica en sentido de condena; escuelas que demandaban una casi exorcización de los efectos de la tele en los niños; otras que manifestaban un reconocimiento que la televisión tenía mucho que ver con la cultura de los niños y aceptaban no saber por donde abordar la cuestión; para otras escuelas era una innovación que respondía a las ideas de la reforma educativa; algunas consideraban al taller un espacio para superar las dificultades de la lectoescritura; en otras una forma de entretenimiento en las horas de clase; para otros la incorporación de talleres de periodismo en la escuela instrumentando periódicos, revistas o radios escolares.

¹ La prof Ma Belén Fernández tuvo a su cargo la redacción del presente documento pero constituye una elaboración conjunta de todo el equipo de cátedra, tanto desde la construcción conceptual como en la coordinación y desarrollo de la misma.

imposib
cualquier absolutización.

le

La idea de la escuela *desplazada* parece hoy adquirir características más relevantes, si nos centramos en el choque que señala el pedagogo norteamericano Peter McLaren entre «cultura de la esquina» y «cultura del estudiante» (McLaren, 1995). Pero además existe un aparentemente evidente

«desplazamiento de la escuela por parte de los medios». En particular, debido a dos cuestiones:

- 1) una cuestión cuantitativa: los niños y adolescentes de Latinoamérica (según lo han mostrado diversas investigaciones, como por ejemplo las de la UNESCO) dedican más tiempo a mirar televisión que a estar en la escuela y estudiar;
- 2) otra cuestión cualitativa: actualmente se generaliza la sensación de que lo que no existe en la televisión, no existe en la realidad; la imagen televisiva está ocupando el lugar de la realidad; por lo que la televisión permite acceder a la realidad mucho más que la escuela.

Este desplazamiento de la hegemonía en la formación de las conciencias, tiene relación con el paso de las culturas orales, a la lógica escritural y a la hegemonía audiovisual. Necesitamos comprender estos tres momentos históricos y socioculturales como coexistentes en la actualidad latinoamericana, y coexistiendo de manera no armónica sino conflictiva. Más aún, sería atinado afirmar que, en general, las mayorías populares latinoamericanas han tenido acceso a la modernidad sin haber atravesado un proceso de modernización económica y sin haber dejado del todo la *cultura oral*. Se incorporan a la modernidad no a través de la lógica escritural, sino desde cierta *oralidad secundaria* como forma de gramaticalización más vinculada a los medios y la sintaxis audiovisual que a los libros. Y esto emerge en el escenario escolar. Pero la escuela se ha transformado cada vez más, en la medida en que ha sido cada vez más permeable a ello, en escenario de contradicción entre horizontes culturales. La escuela, organizando y formalizando la separación entre «casas» culturales (entre lo culto, lo popular y lo masivo) y autodefiniéndose como portadora de «lo culto», dificulta una percepción crítica y dialéctica de la compleja y contradictoria situación cultural actual, y de los conflictos culturales que en ella se ponen en escena. En este sentido, Jesús Martín-Barbero ha contribuido significativamente a hacer público este debate, apuntando a los *des-tiempos* que vive la educación escolar frente al desordenamiento provocado por las culturas «prefigurativas»⁹ y los nuevos modos de sentir y pensar producidos por la cultura mediática (Martín-Barbero, 1996).

3. El análisis semiótico-social de la educación

Los *modelos semióticos* han asumido cierta hegemonía en la investigación en Comunicación/Educación. Con la superación de la teoría shannoniana de la comunicación, centrada en la eficacia transmisiva¹⁰, adoptando modelos matemáticos y de ingeniería y apuntando al rendimiento informacional, los *modelos semióticos* han asumido cierta hegemonía en el

⁹ La noción de cultura «prefigurativa», asumida por Martín-Barbero de la obra de la antropóloga Margaret Mead, alude a una cueltura en la que los pares reemplazan a los padres, instaurando una ruptura generacional y centrando los procesos en lo juvenil.

¹⁰ Podría establecerse un paralelismo entre esta perspectiva y algunos modelos tradicionales en pedagogía. Cabe aclarar que, como señala G. Snyders, no hay que situarse necesariamente en el pasado al hablar de pedagogía tradicional. Sobre la transmisión como papel fundamental de la educación en la "pedagogía tradicional" son ya clásicas las presentaciones de Jesús Palacios (1978) y Dermeval Saviani (1988).

campo comunicacional. En la perspectiva *semiótico-informacional*, la linealidad de la transmisión (del modelo informacional de Shannon y Weaver) va unida al funcionamiento de los factores semánticos, introducidos mediante el concepto de *código*. Aquí comienza a tener relevancia el problema de la decodificación¹¹ (señalada más arriba como acción «educativa» en la «pedagogía de la comunicación» de corte funcional-culturalista) y también tienen relevancia los distintos órdenes de factores en un proceso «negociador». Por eso se estudian, a partir de una gramática de producción, el campo de posibles efectos de sentido, la comprensibilidad y la comprensión de los mensajes. En educación se procura, concordantemente con esta perspectiva, una decodificación y análisis del o de los sentidos de los mensajes. La limitación está en que estos procesos de decodificación suelen ignorar -al menos en el campo educativo- las cuestiones estructurales (aunque se reconozca el contexto referencial, pero en forma reducida), restringiendo por lo tanto el proceso y cayendo, casi siempre, en simples análisis de tinte moralista o de condena «progresista». A veces no basta poner énfasis sólo en la unidireccionalidad y unidimensionalidad de la comunicación, o en los papeles activo y pasivo de emisor y receptor, respectivamente; todo ello bien puede corresponderse con el espontaneísmo o el voluntarismo, soslayándose cuestiones de poder, de diferencias sociales, de circulación de capital en la producción cultural y en las empresas de producción de cultura de masas, etc.

Los aportes de la semiótica han contribuido a comprender los procesos comunicacionales. Entre sus corrientes, la *teoría del discurso* ha provocado el reconocimiento del carácter no lineal de la «circulación» del sentido, lo que permite abandonar las perspectivas mecanicistas de la comunicación. Aunque no usen el mismo «canal» y aunque la producción no sea la misma, tanto emisor como receptor son productores de sentido. El uso del lenguaje no es simétrico; es decir: hay una asimetría que es constitutiva de la comunicación. Otra corriente es la de la *semiótica textual* (de J. Lotman y M. Bajtin), que reconoce cierta «dialogicidad cultural» o «polifonía discursiva», representada en la noción de *intertextualidad*. Cada texto, cada discurso, es un lugar de cruce de múltiples textos, desde donde se produce sentido.

En cambio, desde una *semiosis social*, el discurso social es todo lo que se dice, se imprime, se narra y argumenta, pero además las reglas y tópicos que ordenan ese material, pero que no se dicen. Esta corriente ha significado un fuerte impulso del análisis semiótico en cuestiones de educación. El enfoque semiótico hace impacto en los estudios del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc. Uno de los pioneros en este análisis es el español José L. Rodríguez Diéguez (1983; 1985), aunque la compilación de investigaciones más difundida es la de José L. Rodríguez Illera (1988). Debemos mencionar aquí algunos trabajos que significan un avance en la línea semiótico-genealógica (por ejemplo, Hamilton, 1993).

¹¹ Las operaciones de "codificación" y "decodificación" aparecen en el contexto de la teoría del lenguaje de R. Jakobson (1981). Si bien pueden reconocerse como un avance respecto al modelo informacional, estas operaciones no alteran el carácter simétrico del proceso comunicacional propio del modelo matemático de Shannon y Weaver (1971).

Por sobre todo es fundamental mencionar aquí los trabajos de Basil Bernstein para comprender las reglas, las prácticas, las agencias y los agentes que determinan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1994), y los esfuerzos de los pedagogos norteamericanos por incorporar en su perspectiva crítica la problemática del discurso (por ejemplo Giroux, 1990; McLaren, 1994a). En esta línea, los trabajos de Michel Foucault sobre las formaciones discursivas y el orden del discurso en su relación con la producción de regímenes de saber y de verdad (Foucault, 1970; 1992) han servido de orientadores para la investigación y la comprensión de los procesos de producción de sentido en educación¹².

Dos posibles limitaciones han sido señaladas a propósito de este análisis semiótico. En primer lugar, el peligro de caer en un «semioticismo lingüístico»; para evitarlo es necesario elaborar una crítica de las limitaciones del modelo informacional para dar cuenta de la trama de apropiaciones y reconocimientos de que está tejida la comunicación/cultura de masas (Martín-Barbero, 1988). En segundo lugar, se alerta -desde la pedagogía crítica norteamericana- sobre los peligros de esta perspectiva semiótica, al marginarse el concepto de praxis. Dicho concepto es marginado en favor de análisis textuales de las prácticas sociales, y se considera a la realidad como algo semióticamente dispuesto. Autores como A. Giddens han alertado sobre los excesos de discursos en los análisis semióticos posestructuralistas, que carecen de una consistente teoría del sujeto y han fracasado como guía de un proyecto político sustantivo, porque han excluido de sus prácticas la posibilidad de pensar en términos de utopía. Estas posiciones, así, realizan una *retirada hacia el código*, donde la primacía de lo semiótico oscurece el interés por lo socio-político o por lo semántico. "*Se aferran en la comprensión del por qué las cosas son como son y no en lo que debe hacerse para que fueran de otro modo*" (McLaren, 1993: 92).

4. La comprensión de las «alfabetizaciones posmodernas»

Los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. En los últimos diez años, distintos autores han investigado la relación entre los medios, las familias y las generaciones y su papel en la configuración de la cultura actual (por ejemplo, Charles, 1989; Barrios, 1993; Orozco Gómez, 1993a y 1993b). Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando «alfabetizaciones múltiples» o *alfabetizaciones posmodernas* y produciendo, en cuanto a la estructuración de la percepción, una suerte de incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad, lo que es visto por Peter McLaren como una efectiva *colonización del interior* (McLaren, 1994b).

El argentino Aníbal Ford ve en este desplazamiento una puesta en escena, en las «culturas electrónicas», de cuestiones propias de las «culturas orales»: primacía de lo concreto sobre lo abstracto, de lo no-verbal, lo kinésico

¹² En nuestro Centro de Comunicación y Educación, están trabajando en esta línea las investigadoras Paula Morabes y Sandra E. Poliszuk.

y lo proxémico, de lo facial y lo espacial. De allí que las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los *mass media* tenga más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas del hemisferio cerebral derecho, que con las estrategias escriturales del hemisferio izquierdo (Ford, 1994)¹³. Los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una *pedagogía perpetua*, no recortada, organizada y controlada por la escuela (McLaren, 1992).

El italiano Luciano Gallino afirma que los *modelos mentales* -en cuanto representaciones que de vez en vez pueden asumir forma de imágenes, proposiciones o estructuras analógicas profundas- son mayoritariamente producidos por la cultura (Gallino, 1990). Por un lado, los "modelos mentales" pueden comprenderse como las únicas estructuras cognitivas disponibles; por otro, los medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. De este modo contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y la comunidad, y a reestructurar el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas¹⁴.

Las verdaderas revolturas culturales actuales, permiten (como mínimo) pensar en un *nuevo régimen de la educabilidad*¹⁵. Así como Georg Simmel pensó la socialidad como trama de diferentes relaciones e interacciones condensadas en la noción de «sociedad», no es posible mantener nuestra vieja idea de educación, tan presente en las persistentes concepciones «bancarias». El aporte de Simmel al pensar la socialidad ha de ser una huella para pensar los nuevos modos de comunicación (transmisión/formación) de prácticas, saberes y representaciones en la trama de la cultura, como espacio de hegemonías.

Un nuevo régimen de educabilidad articulado con la tecnicidad mediática como dimensión estratégica de la cultura, que va configurando un ecosistema comunicativo en el cual se modifican los campos de experiencia al ritmo de la configuración de nuevas sensibilidades, de modos diferentes de percibir y de sentir, de relacionarse con el tiempo y el espacio y de reconocerse y producir lazos sociales. En este contexto, Martín-Barbero ubica a la educación en el cruzamiento del palimpsesto (como el pasado borrado que emerge

¹³ El crecimiento cultural del hemisferio derecho ha sido señalado por Marshal McLuhan, entre otros (McLuhan, 1990).

¹⁴ Gallino habla sólo de un tipo de modelos mentales: los esquemas interpretativos, especialmente los esquemas de situación: los *frames* de E. Goffman. La sociedad de los Medios ha mutado radicalmente la producción y circulación de *frames*; la mayor parte de ellos están contruidos y difundidos por alguna tecnología específica. La tecnología mediática tiene un doble carácter: (i) está sometida a los fines del sistema económico-político mundial; (ii) es autotélica, está autocentrada y es autorreproductiva. Por eso construye, reconstruye y difunde incesantemente *frames*, que pueden incluso llevar a una pavorosa falsificación del mundo o de una parte de él.

¹⁵ El concepto de *educabilidad* había sido desarrollado por el pensamiento realista (especialmente neotomista) y por el pensamiento espiritualista, como la capacidad de ser educado, que respondía a una de las preguntas fundamentales de la pedagogía: *¿es posible educar?*, y que se complementaba con la capacidad de educar o *educatividad*. Sin embargo, no es en esta línea en que necesitamos pensar un nuevo régimen de educabilidad.

borrosamente en las líneas con que se escribe el presente) y el hipertexto (Martín-Barbero, 1996).

LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

• Tradiciones estratégicas y representaciones

Las tradiciones estratégicas, en este caso, abordan la relación comunicación/educación en términos de relación entre la educación (y más específicamente, la escuela) y los medios de comunicación. Pero al abordar esa vinculación, no lo hacen abandonando del todo la situación de esos medios en el entramado de la sociedad o de las nuevas formas culturales.

1. La solución «oficial»

La primera «tradición estratégica», que ha tenido un importante desarrollo en políticas, usos «pedagógicos» e imaginarios docentes, está ligada a un entramado significativo que está animado por una racionalidad eminentemente instrumental.

La tradición de la UNESCO. Asumiendo un camino retrospectivo, existe una tradición que denominaré «oficial», que surge de la confrontación de la pedagogía con los desarrollos de la ciencia y la tecnología. Esta confrontación da origen (en ámbitos más o menos oficiales) a preocupaciones prácticas y políticas tendientes a incorporar innovaciones en los métodos y las técnicas educativas, que son impulsadas desde la UNESCO. En esta línea se produce una tradición que procura sintetizar diferentes tipos de «medios de enseñanza» originados históricamente, como modo de concretar en la educación sistemática la relación entre comunicación y educación. En *Los nuevos métodos de enseñanza en los Estados Unidos*, de Wilbur Schramm (UNESCO, 1963), director del *Institute for Communication Research* de la Universidad de Stanford, se presentan cuatro tipos históricos de *medios de enseñanza*: medios sin máquinas ni mecanismos electrónicos (pizarrón, mapas, gráficos, etc.); medios que necesitan máquinas para su reproducción (manuales, textos, tests, etc.); medios enriquecidos por técnicas de comunicación denominados "medios audiovisuales" (fotos, películas, diapositivas, radio, televisión, etc.); y medios que establecen el "diálogo" hombre-máquina (instrucción programada, laboratorios lingüísticos, calculadoras electrónicas, etc.).

Los maestros Gustavo F. Cirigliano (1963) y Ricardo Nassif (1965) alertan sobre la instrumentalidad de los medios, que no pueden sustituir la comunicación hombre-hombre y hombres-cultura. Una cosa -dice Nassif- es valerse del "espíritu técnico" como fuerza creadora, y otra muy distinta es someterse al "imperio de los medios técnicos" para realizar el acto formativo. Ambos autores apelan a la capacidad crítica de los docentes en el uso de innovaciones técnicas.

Esta tradición estratégica «oficial» cobra en la actualidad una renovada fuerza, ahora ligada a los requerimientos de eficacia y eficiencia propios de los

modelos tecnocráticos en educación. Sus rastros pueden observarse en la legislación, en incontables cursos de capacitación docente estatales y privados, en encuentros profesionales y congresos, en revistas especializadas o de divulgación.

Otras tradiciones estratégicas relacionadas con los medios y la enseñanza. Otra tradición estratégica que tiene relación con los «medios de enseñanza» (o mejor, «para enseñar») se basa en el equilibrio entre la escuela y los medios, como algo que se define desde cada sociedad. Examinando la serie televisiva "*Plaza Sésamo*" se ha observado que el objetivo de la misma era introyectar los estímulos del universo del consumo en el campo pedagógico, en el imaginario y en la sensibilidad de los niños. El programa -por lo menos en Norteamérica- pretendió suplir las extremas diferencias sociales y a la vez asociar la distracción con la instrucción (Mattelart, 1984). Aquí no existiría enfrentamiento entre escuela y medios, pero se elaboraría una mezcla inapropiada entre instituciones (desdibujando la clásica función de la escuela y sometiénola a los fines de empresas productoras, sin reflexionar adecuadamente sobre la refuncionalización escolar); esa mezcla inapropiada tiene como soporte la aceptación resignada de la crisis de la escuela. Otra estrategia tradicional ha intentado vincular las respuestas al problema de la masividad, de la capacitación laboral o profesional o del apartamiento espacial entre educandos y educadores, con la «tecnología educativa» y el aprovechamiento de ciertos *mass-media*. Se trata de la *educación a distancia*.

- **Representación-marco producida por la tradición «oficial»**

La tradición «oficial» contribuye a reforzar una representación que podemos nombrar como «**comunicación para la educación**» y que contiene la creencia de que la comunicación implica *transparencia* entendida como claridad, esto es, como lo contrario a la opacidad de los procesos socioculturales. Y *transparencia* en varios sentidos:

- Como «acuerdo», más que como encuentro; es decir, como «contrato» que aplana las diferencias y las pugnas y que celebra una forma atenuada de conformismo social y una visión de la sociedad como armoniosa o carente conflictos.
- Como posibilidad de «retroalimentación» o *feedback*, esto es, como circuito que garantiza la eficacia de un sistema preconstruido de relaciones entre un emisor y un receptor.
- Como construcción de una «comunidad ideal de comunicación»¹⁶, que implica una comunidad de lenguaje que se concretiza en foros, donde la esperanza está puesta en la voluntad subjetiva de los participantes, lo que contribuye a consagrar ala comunicación intersubjetiva.
- Como «interacción microeconómica», en la cual los agentes individuales pueden actuar racionalmente en un «mercado» equilibrado en la medida en que cuenten con una transparencia informacional, lo que lleva a sostener la idea

¹⁶ Emparentada en la formulación de Jürgen Habermas (1992) y Karl-Otto Apel (1985) con la tradición contractualista.

de los sujetos completamente soberanos respecto de las determinaciones sociales.

2. La pedagogía popular y la comunicación

La segunda tradición estratégica coloca el problema de los «medios de enseñanza» en el centro de la relación entre comunicación educativa y condiciones socioculturales de los sujetos y del proceso.

La tradición de C. Freinet. La historia de Célestin Freinet (1896-1966) es la historia de un movimiento de renovación pedagógica. En 1924, a los 28 años, en Bar-sur Loup (al sur de Francia) este maestro se enfrenta con un problema con tres aristas (ver Kaplún, 1992a y 1992b). En primer lugar quiere superar la enseñanza memorística, represiva y divorciada de la vida que hace tener a los niños actitudes pasivas y amorfas. Va descubriendo que *"la memoria, por la que se interesa tanto la escuela, no es verdadera y preciosa sino cuando está integrada en el tanteo experimental, cuando está al servicio de la vida"*; que *"a nadie, niño o adulto, le gusta el control ni la sanción, que siempre significan una ofensa a la dignidad, sobre todo si se ejercen en público"*, y que *"el maestro debe hablar lo menos posible"* (Freinet, C., 1974). Además, su escuela es pobre y sólo tiene dos aulas y dos maestros para todos los grados. Una situación similar a la de muchísimas escuelas de pueblo, sobre todo en zonas rurales de Argentina, por ejemplo. Finalmente, Freinet ha quedado con una salud precaria a raíz de una herida en el pulmón en la primera guerra mundial; por dificultades respiratorias y en su voz no puede dar la «lección» o la explicación que se espera de un maestro: no puede hablar demasiado porque se ahoga.

Las tres adversidades contribuyen a que Célestin Freinet busque nuevas soluciones educativas. Y entonces introduce un Medio de comunicación: compra con sus reducidos ahorros una imprenta manual. Al principio los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas, con las que se componía el *Libro de Vida*. Gradualmente la producción evolucionó hasta tomar la forma de un «periódico escolar». En estas experiencias, el «periódico escolar» no fue considerado como actividad complementaria, ni entendido como mera «actividad extracurricular», sino como el eje central y motor del proceso educativo. Con esta incentivación, los niños escribían y producían no para el cuaderno individual sino para comunicarlo, para compartirlo. Esto provocó una conexión con la realidad: los pequeños periodistas salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas, y a la vez leían las noticias de los periódicos y crecían en criticidad. De paso, el «periódico escolar» fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos¹⁷.

¹⁷ La historia de Célestin Freinet es la historia de *"un equipo de maestros de la base, organizados como francotiradores, al margen de la ortodoxia docente y trabajando a contracorriente, incluso clandestinamente, para renovar la escuela del pueblo"* (Freinet, E., 1975: p. 5). Dos factores renovadores ha entrañado la pedagogía de Freinet: una teoría psicológica subyacente a la práctica pedagógica y la práctica en sí misma. Freinet se atreve a realizaciones, con el objeto de enfrentar y transformar situaciones problemáticas de su práctica, que son condenadas por los teóricos.

La comunicación educativa para la liberación: Paulo Freire. El brasileño Paulo Freire (1923-1997) opera un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. En primer lugar, a través de su obra principal, *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970), en la que sitúa la pedagogía en el contexto de opresión que se vive en América Latina. Luego de presentar la concepción «bancaria» de la educación, donde las relaciones son verticales y centradas en el depósito de conocimientos, elabora una concepción «problematizadora» centrada en el *diálogo* mediatizado por el mundo. En este sentido, el *diálogo* no es sólo un intercambio verbal, sino que se basa en el «pronunciamiento de la palabra», cuya culminación es la transformación del mundo. El sentido de la comunicación dialógica se comprende por su politicidad: el trabajo educativo liberador no se realiza *para* el otro (lo que luego significaría *sobre*, o *contra* el otro), sino *con* el otro, en el proceso de organización de los oprimidos.

En *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural* (Freire, 1973) el autor trata el problema de la comunicación, preocupándose de distinguirlo de la «extensión» (que está vinculada a la invasión cultural). En la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador. De este modo, la comunicación no puede ser un «comunicado» de un sujeto a otro, porque "*comunicar es comunicarse en torno al significado signifiante*". La educación es comunicación, es un encuentro dialógico situado en contextos de opresión; un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados; como comunicación, es coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Freire asume la perspectiva de Adam Schaff (1966) en este desplazamiento que, a pesar de su aporte, refiere la comunicación al proceso de conocimiento. Esta línea de pensamiento acerca de la *comunicación educativa* se ha vinculado como tradición con los trabajos de Antonio Pasquali que, desde *Comunicación y cultura de masas*, de 1963, elabora una teoría de la comunicación que da por sentado que los medios actúan como instrumentos de dominación. La perspectiva de la *comunicación educativa* en el marco de la oposición dominación/liberación ha nutrido, especialmente, los trabajos y proyectos de innumerables comunicadores y educadores populares.

- **Representación alternativa producida desde la pedagogía popular**

Esta representación (en la que el *diálogo* está ligado no a un «contrato», sino a los movimientos y procesos de liberación), reconecta los microprocesos educativo/comunicacionales con los macroprocesos histórico sociales de dominación. La memoria colectiva, el conocimiento del «universo vocabular» y la consideración de los niños (los educandos en general) como sujetos (y no como seres en *preparación para*) hacen que las estrategias alternativas producidas por esta representación se centren en la politicidad de la relación comunicación/educación. La comunicación *en* (y no *para*) la educación y la comunicación educativa *dialógica*, tienen sentido como construcción del sujeto histórico colectivo en lucha por la libertad, como construcción *con* el otro y no *para* él (lo que, como dice Freire, termina siendo *sobre* o *contra* el otro).

- **Trayectorias prácticas**

1. La «pedagogía de la comunicación»

Una primera aproximación a este tipo de trayectorias prácticas está representado por la llamada vertiente *funcional culturalista*. La comunicación, como hecho cultural, merece un estudio sistemático en la escuela y debe aparecer en los programas educativos. Desde las primeras experiencias en Gran Bretaña (con la fundación en 1933 del *British Film Institute*) se han ido produciendo materiales e instancias de capacitación docente que apuntan al estudio de la comunicación. En esta perspectiva, sin embargo, se ignora o se da la espalda a la relación entre los medios, la sociedad y el poder. Podría decirse que la comunicación es un «contenido» más de la educación escolar, lo que no significa que se aborde una «pedagogía de la comunicación». Una muestra de este enfoque puede observarse en la actual *Association for Media Literacy* (Asociación para la Alfabetización Audiovisual), de Toronto, Canadá. En esta línea actualmente se desarrollan trabajos supuestamente «críticos», porque se procura que los alumnos interpreten los mensajes de los medios.

El problema de la *pedagogía de la comunicación* es uno de los temas pioneros en cuanto a la reflexión latinoamericana de la relación comunicación/educación (véanse Gutiérrez, 1975; Nethol y Piccini, 1984). Su abordaje fue inicialmente propuesto desde el ámbito pedagógico, debido a la preocupación que significó el desarrollo de la cultura mediática. Tal es el motivo por el cual, al inicio de los '70, Francisco Gutiérrez sugiere una «pedagogía del lenguaje total» (Gutiérrez, 1973). Si bien en esa obra se parte de asumir la dicotomía de Eco, apocalípticos e integrados, en realidad su pensamiento se inscribe en una línea funcionalista. Si los medios masifican, los educadores deben hacer lo posible por *"transformar los medios de información en medios de comunicación. Hemos de estimular y promover la perceptividad, criticidad y creatividad a través de los mismos medios. Esta es la finalidad primordial de la pedagogía del lenguaje total"* (Gutiérrez, 1973: p. 32)¹⁸. Para el pedagogo, el desafío de los medios se resolverá incorporando las nuevas formas simbólicas a las diferentes etapas del proceso educativo (Ib.: p. 40). En el fondo, Gutiérrez percibe (desde la reflexión pedagógica) la grave contradicción entre la cultura escolar y la cultura mediática, y pretende resolverla con la incorporación de los medios para la educación. Lo particular es que su propuesta no se ciñe a una perspectiva modernizante o tecnocrática, sino que está animada por una teleología pedagógica: el hombre tiene que educarse en la vida, para transformar la realidad en la que vive. En esta línea podemos mencionar en los '80 otros trabajos significativos (Sansivens, 1988). Pero es de destacar que, en la actualidad, este espacio de la *pedagogía de la comunicación* es redimensionado desde el ámbito comunicacional. Como propuesta superadora de tensiones, la pedagogía de la comunicación sería el campo capaz de vincular educación, comunicación y tecnología (Quiroz, 1993b), con lo cual se constituye como verdadero desafío.

¹⁸ Obsérvese la contraposición de época entre "información" y "comunicación", trabajada en teoría de la comunicación por Antonio Pasquali.

La problemática de la *comunicación educativa*, por su parte, ha sido desarrollada especialmente, también, desde la pedagogía. Esta problemática es visualizada en Paulo Freire, en el contexto de la educación dialógica, contrapuesta a la educación bancaria. Para Gutiérrez es necesario "*hacer de la escuela un centro de comunicación dialógica y convertir a los medios de comunicación en escuela participada*" (Gutiérrez, 1973: p. 49), con lo que de algún modo parece insinuar una «educación para la recepción». Pero, fundamentalmente, el autor enfatiza el tema de dar batalla a la escuela tradicional a través de la comunicación pedagógica, estrategia que permite organizar el proceso educativo desde la participación y la horizontalidad, como eje que da sentido al uso de técnicas o medios audiovisuales (Ib.: pp. 55-ss.). El problema de la comunicación educativa vuelve a aparecer en los '90 en trabajos diversos, que hacen un aporte para su reflexión en las condiciones actuales (Follari, 1992; Kaplún, 1992a; Sarramona, 1992).

Deberíamos incluir en la línea de la «pedagogía de la comunicación» los trabajos que apuntan al estudio o diagnóstico de la comunicación en las instituciones en general, entre ellas las educativas, y luego la planificación y la gestión de los procesos comunicacionales en esas instituciones (Prieto Castillo, 1988; véase también Prieto Castillo, 1992). Una tendencia que se hizo fuerte en organismos como el CIESPAL.

2. Los medios en la escuela

La expresión *los medios «en» la escuela* indica un otorgamiento de un significado particular a la relación entre comunicación y educación escolar, que ha adquirido gran relevancia en la práctica como una especie de «sentido preferente». En este caso, el énfasis está puesto en los *usos socioeducativos* y los *intereses* que los enmarcan. Muchísimos textos y experiencias abordan el problema de los medios en la escuela, como desafío siempre presente que se desarrolla con la sucesiva masificación de las diferentes producciones mediáticas, sea la prensa (Vioque Lozano, 1984), las historietas (Remesar, 1988), la radio (donde cabe recordar los importantes aportes de ALER y de Mario Kaplun, 1992b), la televisión (Ferrés, 1995; Aparici, 1995b), el video (como los trabajos de Paloma Valdevellano, 1989, y Daza Hernández, 1993; además de los trabajos del europeo Joan Ferrés, 1991; 1993).

El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un modelo *informativo* que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión; en este caso, los medios utilizados cumplen una función meramente instrumental: son instrumentos o vehículos por los cuales se transmiten determinados contenidos, reemplazando la autoridad del maestro o el libro de texto. Lo distintivo de este enfoque en la práctica (dentro de una concepción pedagógica conductista o neoconductista) es utilizar a los medios como apoyo, como soporte o como refuerzo de la enseñanza. Muchas veces, además (y sobre todo con el eje «la prensa en la escuela»), no se ha permitido o no se ha establecido que el propio medio debía ser objeto de crítica. Se ha hablado acerca de los elementos técnicos de un artículo y se ha instado a los niños o jóvenes a ser redactores, pero en ningún momento se generaban instancias

para pensar acerca del medio. Es decir, se considera a los medios como objeto de estudio, que comprende sólo la descripción y el análisis técnico. En otras ocasiones, los medios son tenidos en cuenta desde una perspectiva que podríamos denominar *funcionalista* o *desarrollista*, pero sin llegar a una idea crítica que considere adecuadamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades. Esto, aunque se hable de desarrollar una «visión crítica», como en ciertos manuales que combinan la utilización, con la recepción y la producción de medios gráficos, radiofónicos o televisivos (cfr. Peña Ramos y Viveros Ballesteros, 1997).

Por otro lado, el uso de los medios en la escuela puede responder a un modelo *pedagógico crítico*, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión, la toma de posición, etc. (como en los trabajos del cubano Pablo Ramos Rivero, 1993). En este caso, también se piensa en el uso de los medios en la «educación popular», como una alternativa (Daza Hernández, 1986; Kaplún, 1985 y 1992b)¹⁹. Por lo general, el modelo crítico contiene una modalidad *participativa* y se procura integrar a los medios en un «proyecto educativo»; esto es: no sólo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje o como recursos del docente, sino como enmarcados en una construcción curricular (cuya pretensión es articular lo sociocultural y lo institucional). Por otro lado, la modalidad participativa (ligada más que nada a la educación no formal y comunitaria) ha generado experiencias en las que los grupos participan en el diseño y producción de medios y mensajes, o quedan registrados o registran acontecimientos en *cassettes* de audio o video, etc. Aquí son más las experiencias que trabajan con los denominados «medios grupales de comunicación», que las que lo hacen con medios que pretenden cierta masividad.

3. La «educación para la recepción»

En este caso, el énfasis está puesto en los *procesos subjetivos*, equiparando al *educando* con el *receptor*, tanto en desarrollos de la investigación como en prácticas educativas. La certeza de la «recepción activa» (sostenida en el ámbito latinoamericano por los mexicanos Guillermo Orozco Gómez y Mercedes Charles y por los chilenos Valerio Fuenzalida y María Elena Herмосilla) avala una actividad del sujeto receptor en la «decodificación». Pero, además, alienta la construcción de una *pedagogía de la recepción* que considera una doble dimensión de los sujetos: su carácter de «educandos» y su carácter de «receptores».

Aunque en rigor la *educación para la recepción* posee diferentes vertientes, nos interesa presentar aquí la que Oliveira Soares denomina «vertiente dialéctica», vinculada con la «lectura crítica» de los medios, realizada en el marco de organizaciones que trabajan con el movimiento popular. Estas experiencias han intentado elaborar *"una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino la función mediática*

¹⁹ En el ámbito de la práctica, muchos educadores han proporcionado herramientas para poder leer ciertos tipos de mensajes de los medios. Esto significa un valioso avance, siempre que no se quede atrapado en un análisis del «código» exclusivamente.

de estos medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas". Es *dialéctica* ya que parte del principio de que lo importante es la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados. La vertiente nos remite a las *condiciones de recepción*, a las *mediaciones*, y esto en relación con los *productos*.

En Chile comienzan los trabajos sobre *recepción activa* de los medios, en especial la televisión, a través del programa de Recepción Crítica del CENECA (Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística), que intenta promover una actitud reflexiva ante los mensajes y estimular la expresión cultural de los jóvenes (Fuenzalida, 1988). Valerio Fuenzalida, en 1986, edita una serie de trabajos sobre recepción activa de la TV, en el marco del programa CENECA (Fuenzalida, 1986). María Elena Hermosilla posee, además, una interesante investigación sobre recepción de la TV (Hermosilla, 1987), en la que presenta quince técnicas simples para indagar la relación entre los televidentes y los mensajes televisivos. Su trabajo sirve para fundamentar la acción educativa en TV, más allá de los prejuicios más frecuentes, carentes de información precisa.

La propuesta de *educación para la recepción* comienza a desarrollarse con vigor también en México, de lo que dan cuenta los trabajos en especial de Mercedes Charles (1987) y Guillermo Orozco Gómez (1988; 1990b; 1991), y de obras publicadas o editadas en conjunto por ambos autores (Charles y Orozco Gómez, 1990; Orozco Gómez y Charles, 1990). Los autores mexicanos se han centrado especialmente en los «procesos de recepción» y a partir de esa cuestión han planteado el desarrollo de la «educación para la recepción» como una «lectura crítica de los medios». Al partir de la recepción, prestan especial atención al problema de los sujetos y de las instituciones en la educación para la recepción. Los estudios empíricos de estos autores abordan el problema de las múltiples mediaciones interpuestas por instituciones sociales (la familia, la escuela e incluso la televisión) en la interacción entre los jóvenes y la programación televisiva. Este proceso en la investigación sobre la recepción muestra los límites del «modelo de los efectos» producidos por los medios, en la indagación sobre el impacto de la TV en los niños y jóvenes. El proceso de *ver televisión* conlleva, en efecto, una múltiple mediación, y ésta se concreta en *comunidades de legitimación de aprendizajes* para los niños. Las "comunidades de legitimación" (en especial la familia y la escuela) operan a la vez como comunidades de *interpretación y apropiación*.

Cabe resaltar el trabajo emprendido en la línea de «educación para la recepción» en otros países de América Latina. En especial, vamos a mencionar el trabajo de la investigadora peruana María Teresa Quiroz (1988), de las colombianas Maritza López de la Roche y María Griselda Gómez Fries (1997), quienes trabajan en el marco de un programa de «educación para la comunicación», y de la investigadora argentina María Belén Fernández (1996), entre otros.

Sin embargo, muchos de los proyectos de «educación para la recepción», así como las investigaciones en «educación y recepción» que los acompañan, no sólo reavivan una perspectiva funcionalista o celebran un

sujeto autonomizado en la recepción, sino que en ciertos casos representan un *aggiornamento* de las características de la tradición escolarizante (véase, para una crítica, Orozco Gómez, 1998). En especial cuando las estrategias educativas de recepción (en especial televisiva) pretenden recuperar el espacio perdido por la hegemonía escolar por la vía de la crítica al desorden cultural, entendiéndolo como *deformación*, o por la vía del disciplinamiento de la entrada de una cultura descentrada a una conciencia que se forme en el orden de «lo culto». En la propuesta, por ejemplo del chileno Valerio Fuenzalida (1984; véase también Orozco Gómez, 1994), la «formación de la conciencia» sugería que la escuela ejerce una influencia «nocional» y ayuda a construir elementos racionales (a diferencia de la familia, que influye en la formación emotiva y afectiva). En muchas experiencias, *conciencia crítica* no es más que rechazo al nuevo *sensorium*, a la polisemia y las discontinuidades propias de la imagen, a la multivocidad de la cultura audiovisual, al drama del reconocimiento conjugado por la expresividad cultural y la interpelación televisiva, entre otras cosas.

La propuesta de Orozco Gómez y Charles representa el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes, a través de la idea de *mediaciones múltiples* en la recepción, activada desde diferentes *foros*, como ámbitos de negociación de significados de carácter crítico (análoga a la idea de interacción racional entre los agentes en el mercado). Orozco ha insistido en el papel de la escuela como comunidad de interpretación; así, la institución escolar actuaría en la construcción de la racionalidad de los consumidores ya que contribuye a la conceptualización. Por otra parte, la idea de los *foros* está enmarcada en la noción de «comunidades ideales de comunicación», con lo que termina aludiendo a la interacción y la decisión racional en base a la información y la transparencia (ya que las comunidades son «comunidades racionales», como lo señala Armand Mattelart, 1997). Por otra parte, la noción de «mediaciones múltiples» de Orozco tiene un carácter idealista que se centra en «lo que está en el medio» entre el receptor y la televisión, más que poner en relación a los sujetos con la trama de la cultura en la que viven, y en ella con el problema de la articulación entre la producción de significados dominantes y subalternos.

4. Reconstrucción crítica de la educación a distancia

Hay autores que aportan un enfoque *pedagógico alternativo* de la educación a distancia, como el argentino Daniel Prieto Castillo y el costarricense Francisco Gutiérrez (Prieto Castillo y Gutiérrez, 1991; véase, además, Bonino, 1984), interesados por desarrollar programas centrados en la participación y las diferentes «mediaciones pedagógicas». Por otro lado, el uruguayo Mario Kaplún muestra su preocupación debido a que la comunicación educativa está instrumentalizada y es cada vez más *privatista*, no en el sentido de que pase a manos privadas, sino en cuanto que cada vez es más individualizada. Los educandos, individuos aislados, son cada vez más una «clientela» (que debe informarse en el ejercicio de una supuesta «autoeducación»), y la pedagogía cada vez es más pragmática. En esta concepción, la educación a distancia ha sido una de las estrategias de más rápida expansión en el mundo desarrollado, ya que se adapta a un nuevo

mundo de trabajo y a un nuevo tipo de trabajador (Kaye, 1988). La principal consecuencia pedagógica de esta situación (que abarca principalmente a la educación a distancia) es la «erradicación de la expresión», la pérdida de la comunicación educativa (Kaplún, 1993).

Más allá de los proyectos de educación a distancia que ponen su eje en la comunicación masiva y en el trabajo con los medios masivos (Rodino, 1988), en uno de sus trabajos, pasando revista a la experiencia precursora de C. Freinet, Kaplún rescata su valor educativo-comunicacional, y desde allí propone asumir la educación a distancia como otra educación, centrada en una genuina comunicación entre interlocutores, que concibe al educando como un *emirec* (emisor + receptor) (Kaplún, 1992a; también 1992b). Ante las situaciones de privatismo señaladas por Kaplún, el problema es cómo podemos rescatar la comunicación. La comunicación bidireccional educador/educando en la educación a distancia es difícil, por eso algunos autores proponen poner atención en el suministro de materiales que estimulen la comunicación del estudiante consigo mismo (Sarramona, 1992). La justificación es que la bidireccionalidad en la comunicación no sólo es cuestión de dos personalidades; es también un proceso de comunicación (educativa) interna. Y esto existe si se logra una reflexión crítica en el receptor, un «diálogo» del sujeto consigo mismo²⁰.

5. Pedagogía crítica de las «alfabetizaciones posmodernas»

Frente a la situación planteada por las *alfabetizaciones posmodernas* y la «pedagogía perpetua» generada por los medios y nuevas tecnologías, existen propuestas que hablan de aprender a leer los medios y aprender a leer su lenguaje, para poder defenderse y resistir a la manipulación. Esta «alfabetización audiovisual» se compone de dos fases: la lectura de los medios y la producción de los medios (Aparici, 1995a y 1995b). Lo que se pretende es tomar a los medios como objeto de estudio, conociendo sus códigos y la forma de apropiarse produciendo mensajes codificados. Para estos autores, la alfabetización en los medios promueve la lectura de mensajes y la puesta en situación de producirlos, para estar en situación de comunicación; y esto es trabajar en la línea de una nueva educación democrática²¹. Esta propuesta queda apresada en el eje del código, del mensaje, dentro de una cierta semiótica informacional aplicada a la educación. En realidad el problema es más profundo y aún por resolver desde el punto de vista estratégico.

²⁰ Investigadores como Walter J. Ong (1993) han observado que la escritura reestructura la conciencia de tal modo que los sujetos (lector y escritor) viven una experiencia solipsista. La "bidireccionalidad interna", además de retrotraer la situación a ese tipo de experiencia, no es clara como forma de comunicación. Sarramona habla de "pensamiento", "reflexión crítica"... Pero la comunicación siempre necesita del otro y del decir. Con lo que esa "bidireccionalidad interna", en materia de comunicación, remite a posiciones privatistas, atómicas, o cuanto menos idealistas.

²¹ En esta línea podría incluirse la brevísima propuesta de Oscar Landi (1992, p. 141). El autor postula que la Escuela debe intervenir en la cultura de la imagen en la que está sumergida. "*En un mundo hipermediado como el que vivimos, en el que una imagen borra a la otra y una noticia desaparece rápidamente de la escena por la superposición de otra nueva, la escuela podría jugar un gran rol en la formación de competencias para clasificar, ordenar, interpretar, jerarquizar y criticar el tan fluido y caótico mundo de imágenes y palabras en el que vivimos*".

La concepción de Peter Mc Laren de *cuerpo/sujeto* como terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye, como lugar de la subjetividad encarnada, puede ayudarnos a ver cómo en la cultura posmoderna aparecen «modos de subjetividad» que indican una *penetración*, penetración del capitalismo posmoderno propiciador de ciertos «modos del deseo», y penetración de lo «privatizado» que erosiona lo comunitario (McLaren, 1994b: 94-98). McLaren propone *alfabetizaciones posmodernas críticas* cuya finalidad es crear *comunidades de resistencia*, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que se legitiman. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora de bárbaros. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva.

Con esta propuesta, McLaren plantea un avance -rescatando/indultando los ejes políticos de Freire (McLaren, 1993)- con respecto a la «educación para la recepción» que postula comunidades de apropiación e interpretación. Vuelve a inscribirnos en nuestra concreta situación histórica, cultural y política. Una pedagogía *expresada desde los márgenes* (McLaren, 1994b) redimensiona la *praxis* en la posmodernidad: aprovecha las grietas y resistencias al sistema hegemónico, retoma el sujeto de liberación (no sólo teóricamente), parte de la acción y el decir de los otros desde los márgenes, y devuelve la alteridad a las voces que fueron y son acalladas, marginadas y despojadas de poder por los discursos dominantes.

LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

• Tradiciones estratégicas y representaciones

Las tradiciones estratégicas abordan de manera radicalmente diferente, en este caso, la relación comunicación/educación en términos de relación entre la educación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, generando representaciones contradictorias que poseen una significación clave para pensar la relación comunicación/educación al final del milenio.

1. La hegemonía tecnológico-informacional

Para el psicólogo norteamericano Burrhus F. Skinner (1904-1990), la *información* es el concepto clave, y el proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionado por la eficacia en la transmisión de informaciones, ya que en ese proceso siempre hay información que se pierde. Para observarlo Skinner produce esta fórmula:

$$I - (E1 + E2 + E3) = I1 ,$$

donde: I = Información que se entrega (emitida);

E = Entropía (pérdida de información);

E1 = Pérdida de información en el docente;

E2 = Pérdida de información debida a los medios de transmisión;

E3 = Pérdida de información en el alumno (receptor); e

I1 = Información realmente recibida.

En el proceso informativo siempre ocurre que $I > I1$ (la información emitida es mayor que la información realmente recibida. En el caso ideal, lo que importa es obtener que I sea = a $I1$. ¿Cómo lograr esta eficacia en la transmisión de información?. En la historia de la didáctica, han existido tres formas de transformar un contenido de información en información transmisible: la palabra o el habla (desde la transmisión oral hasta los libros), la imagen (desde señales hasta el cine) y el programa. Lo más efectivo para no perder información es el programa, porque pretende seguir el proceso del intelecto al pensar. Con lo que asegura transmisión de información con $E = 0$, es decir: no hay entropía. Para esto, el proceso de aprendizaje necesita ser individual, requiere un logro de velocidad apropiada y un ritmo, determinados espacios de tiempo y pasos metódicos.

Por otra parte, para Skinner (en su perspectiva conductista), la conducta «respondiente» es producida por estímulos y está formada por reflejos, mientras que la conducta «operante» actúa sobre el medio ambiente. El aprendizaje de las conductas «operantes» se conoce como condicionamiento: las respuestas correctas se logran por aprendizaje gradual, donde las recompensas fortalecen las conexiones. En este interjuego del aprendizaje lo clave es el refuerzo: si una respuesta es seguida por un refuerzo, aumenta la posibilidad de que la respuesta ocurra de nuevo. El reforzador es la recompensa, que aumenta el aprendizaje. La investigación de Skinner acerca de la programación de los reforzadores se realizó en un aparato que se conoce con el nombre de *caja de Skinner*, que contiene un «manipulador» y un dispositivo de entrega de reforzadores o recompensas. Las respuestas operantes libres al manipulador producen reforzadores. De este modo puede programarse el refuerzo.

Así surge la *enseñanza programada*, que se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas de información, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. La enseñanza programada es la base de las *máquinas de enseñar* (Skinner, 1962), cuyo componente fundamental es el programa²². Aplicado a la enseñanza, este método (para Skinner) logra una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. Como se ve, el interés de Skinner está puesto en la modernización de la enseñanza según una racionalidad marcadamente eficientista (Follari, 1992). En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando simétricamente a la comunicación.

- **Representación-marco producida desde la hegemonía tecnológico-informacional**

²² De la propuesta de Skinner surge la programación de la enseñanza por objetivos en términos conductuales observables y controlables, típica de los modelos tecnócratas en educación, el reemplazo de la iniciativa y la decisión del maestro por la programación de la máquina (Skinner, 1979), que pone al estudiante frente a la pantalla, clausurando la interacción comunicativa, y ante las evaluaciones de respuesta múltiple que eliminan la conceptualización y la expresión discursiva.

La hegemonía tecnológico-informacional produce una representación de la «**comunicación para la educación**» que contiene la creencia de que los avances tecnológicos se corresponden con una vida más feliz. La ilusión de que la «salida de la crisis» se producirá gracias a las altas tecnologías de la comunicación que, como lo observa Armand Mattelart, cumplirían un papel similar al de la religión, en cuanto posibilidad de *re-ligar* o *re-unir* a la humanidad (Mattelart, 1995). En efecto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han instalado un nuevo sueño de un mundo mejor: una *tecnoutopía*. La ilusión también se ha instalado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una ilusión que es posible observar en la historia de las comunicaciones: la creencia de que las distintas redes o las comunicaciones tecnológicas producían las redes, comunicaciones o reencuentros sociales. Por lo tanto, la idea de que la eficacia en la transmisión y el uso de los medios y tecnologías para lograrla, determina el mejoramiento de la calidad de la educación.

2. Las «redes de comunicación» (otra vez Freinet)

Cuando otros maestros de escuelas populares se enteran de la experiencia de Freinet la hacen suya y entonces los «periódicos escolares» se multiplican en zonas pobres y se establecen redes de intercambio y de diálogo a distancia, a través de la «correspondencia interescolar motivada». Cabe recordar que para Freinet la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay «deberes»: el niño tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (E. Freinet, 1975²³). Es decir: los niños aprenden y se reconocen como «sujetos populares» por medio de la comunicación.

- **Una posible representación alternativa**

La representación emergente de una educación democrática mediada tecnológicamente, cuyo nudo constitutivo fue expresado como movimiento concreto por Célestin Freinet, tiene en cuenta dos dinamismos que partían de una necesidad preblematizada: la narración que expresaba el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través de un medio, el «periódico escolar». Una comunicación fuerte y densa cuya textura era la realidad histórico-cultural y el conflicto social.

- **Trayectorias prácticas**

Las trayectorias prácticas aún no están suficientemente consolidadas y son diversas, en general correspondiéndose con servicios o ámbitos educativos cuyos usuarios pertenecen a sectores sociales distintos. Por ese motivo, voy a presentar solamente algunos lugares desde los que se produce el debate acerca de la relación entre educación y nuevas tecnologías. De todos modos, es oportuno notar que, con la configuración de las escuelas como «productos

²³ Elise Freinet fue la esposa de Célestin. También era maestra y compartió la búsqueda de su compañero.

culturales», el problema de las nuevas tecnologías también tiene relación con el poder de los consumidores, lo que contribuye a configurar nuevos imaginarios y nuevas distinciones socioculturales entre los consumidores de acuerdo con el producto cultural que consumen y según las tecnologías con que estos cuentan.

Los debates en torno al problema

Ha ganado espacio últimamente el problema de las *nuevas tecnologías* y el desafío que estas presentan a la *educación* en general y a la escuela en particular. Aunque el concepto de *nuevas tecnologías* es suficientemente vago (ver Roncagliolo, 1997), en principio incluye los medios que algunos autores denominan «desmasificados» (como por ejemplo Bettetini y Colombo, 1995) y sus lógicas. La explosión intensa y deslumbrante de las *nuevas tecnologías* exige definir las y contextualizarlas en el sector educativo.

Con respecto a la *incorporación de tecnología en la enseñanza*, existen dos grandes perspectivas de alcance pedagógico al respecto, que podrían referirse inicialmente y con más rigurosidad a la relación *educación/tecnologías*, pero que abarcan además cuestiones socioeconómicas y político-culturales.

- 1) La perspectiva *tecnófila*, que sostiene que las soluciones para los problemas de la educación y de los sistemas educativos (en especial en América Latina) vienen por la vía de la incorporación de las tecnologías como facilitadoras y mejoradoras de las situaciones de aprendizaje.
- 2) La perspectiva *tecnófoba*, que rechaza cualquier incorporación de las nuevas tecnologías en la educación y los sistemas educativos, por razones a veces cercanas al esencialismo (para mantener la centralidad en la palabra y las relaciones interpersonales) y otras de corte cultural (en el orden del romanticismo: como salvaguarda de *la* identidad cultural)²⁴.

Sin embargo, la cuestión no puede reducirse sólo a esas dos perspectivas opuestas y excluyentes. Intentaremos presentar algunos puntos de vista o líneas de acceso al problema de la relación *tecnologías/educación*, que en la práctica y en la teoría muchas veces se encuentran entremezclados, con el fin de dar cuenta de la complejidad del problema.

La tecnología problematizada desde la «autonomía». Algunos autores enfatizan que la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información (en diferentes ámbitos, como el de la educación) debe comprenderse dentro de los patrones de la *dependencia*. El dilema que se presenta, para el mexicano Pablo Casares, es: *aceptación de la informática en perjuicio de la autonomía o rechazo de la misma para preservar la soberanía* (Casares, 1988). Pero éste es un *dilema falso*. El problema es la aceptación

²⁴ En el nuevo territorio comunicacional, que está caracterizado por una progresiva mediatización de la experiencia, es posible observar cómo la dupla de Umberto Eco: apocalípticos e integrados, está siendo reemplazada por esta otra: tecnófobos y tecnófilos.

acrítica de instrumentos que nos hacen caer en una lógica mercantil que responde a los intereses de empresas productoras y distribuidoras de equipos, y no a las necesidades del desarrollo de cada región y de cada país. En estos momentos, la «utopía de la globalización» ubica este dilema en el centro de la reflexión, pero en otros términos. El problema sería cómo crear redes democráticas y solidarias, de aceptación crítica de las diferencias y de los proyectos locales, de autonomía en medio de una globalización que en general encubre los intereses económicos transnacionales que la ponen en marcha.

La incorporación de la tecnología como «medio de enseñanza». La preocupación práctica y política por la innovación de los métodos de enseñanza incorporando tecnologías, ha tenido uno de sus impulsores en la UNESCO, desde la década del '60 (UNESCO, 1963). También por esa época se pensaba la aplicación de tecnologías en educación desde perspectivas neoconductistas o sistémicas (cfr. Huergo, 1997: Cap. 1). Un caso es el de la enseñanza programada, que tiene su base en las *máquinas de enseñar* de B. Skinner. Para autores más actuales, es imprescindible superar la dicotomía entre tecnofobia y tecnofilia al enfrentar la nuevas tecnologías (ligadas a lo digital) y aceptar el desafío de decidir cómo y cuáles tecnologías usamos (cfr. Piscitelli, 1992). Algunos autores argumentan que a pesar de tantos esfuerzos la computadora no se ha incorporado plenamente a la educación moderna. *"Aún no ha sido debidamente domesticada. Para muchos es apenas un instrumento que conviene tener por imposición social y/o programática. Ciertamente no ha logrado renovar, hasta hoy, los viejos hábitos de la enseñanza y del aprendizaje heredados del siglo pasado como las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes"* (Battro y Denham, 1997). De todos modos, la *incorporación* de tecnologías en la educación no garantiza por sí misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman. De allí que esa incorporación no debería estar focalizada en la resolución de la motivación, sino que requiere repensar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje.

La apropiación de tecnologías desde los «horizontes pedagógicos». Uno de los primeros problemas de alcance pedagógico ha sido el planteado por Skinner (1979), acerca del reemplazo de la iniciativa y la decisión del maestro por la programación de la máquina, que pone al estudiante frente a la pantalla (sustituyendo o reformulando los problemas de «interacción comunicativa» y de «interactividad»). Paulo Freire (1989) ha alertado sobre el papel clave que juegan los docentes en esta cuestión. Plantea su temor a los educadores «avanzados» que piensan y trabajan en pequeños círculos, no siempre con una preparación política significativa que les permita la reflexión sobre los alcances desiguales y la acentuación de las diferencias que puede ocasionar en los sectores populares. Es necesario observar que cuando hablamos de *incorporación de tecnología* nos referimos a las innovaciones tecnológicas en los procesos educativos, donde cada tecnología (como cada medio) si bien tiene posibilidades distintas y específicas, no posee, sin embargo, una direccionalidad pedagógica intrínseca, sino que sus usos dependen de las concepciones o propuestas educativas que los enmarquen y les otorguen sentido. Pensar que el potencial educativo de la computadora, por ejemplo, es

intrínseco a ella, responde a un determinismo tecnológico, por lo cual el uso de la informática debería regirse según una *racionalidad pedagógica* (Orozco Gómez, 1986; 1993c). En concreto: una computadora puede utilizarse siguiendo concepciones tan solipsistas como las que se criticaron al libro (cfr. Ong, 1993), propuestas unidireccionales reforzadoras de la enseñanza tradicional o dinámicas transformadoras de la educación. Las nuevas tecnologías de comunicación pueden ser utilizadas para preservar y consolidar el sistema tradicional de educación, pero muchas de sus características pueden ser ampliamente aprovechadas para transformarlo (Castro y Lluria, 1995). Incluso, otros autores plantean un problema de alcance político-pedagógico más crucial, llegando a augurar el fin de la escuela como institución educativa (cfr. Battro y Denham, 1997).

La relación entre hombres y tecnologías como problema de «conocimiento». En cuanto a los posibles accesos al problema, ha crecido en los últimos años el estudio acerca del problema de conocimiento en la relación hombre/máquina o, más ampliamente, la cuestión del conocimiento en un ecosistema comunicacional signado por la *tecnicidad*. Cercana a este marco, Edith Litwin²⁵ plantea el problema de la *tecnología en educación*, desde una perspectiva cercana a la psicología cognitiva. El desarrollo de las tecnologías desde los '70, su expansión en la vida cotidiana del hombre y en su trabajo, parecen augurar que cuanto más moderno y complejo es un aparato, mejor será el aprendizaje. Sin embargo, es necesario evaluar qué procesos se desencadenan en realidad en la relación entre los hombres y las tecnologías (Litwin, 1995). La cuestión consiste en reflexionar acerca del problema que plantea la informatización, que estaría afectando los modos de acceso y producción de conocimientos y, a la par, generando transformaciones cruciales en la vida cotidiana (cfr. Piscitelli, 1992; también Piscitelli, 1991). Una perspectiva de carácter más crítica, pone en duda las bondades de la tecnología con respecto a los procesos de conocimiento, en especial por la atenuación de los procesos de decisión y autonomía personal y social, y por el opacamiento de la memoria y su reemplazo por el archivo que generarían las nuevas tecnologías (cfr. Schmucler, 1995). La *duda* y la *búsqueda*, como motores del pensamiento crítico, también deben alcanzar la puesta en tela de juicio no sólo acerca de cómo usar las tecnologías, sino también acerca de si usarlas o no.

La tecnología y la educación en el «proyecto neoconservador». La incorporación de la tecnología en la educación debe ser comprendida como un producto de los avances científico-tecnológicos y como una concepción que se apoya en las nociones de progreso, eficacia y eficiencia. Esta posición puede encontrarse en los modelos políticos neoliberales o neoconservadores que sostienen pedagogías instrumentalistas o tecnocráticas; modelos sociopolíticos y educativos animados por la idea de mantener el *statu quo* y el principio de «dar más y de lo mismo» (lo que implicaría *dar conocimientos tecnológicos, pero sin pensar acerca de la tecnología*. Para Beatriz Fainholc²⁶, por ejemplo, dentro del contexto de los «nuevos paradigmas» y del papel de la educación en

²⁵ E. L. es Profesora e Investigadora en el área de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires.

²⁶ B. F. es Profesora del Área de Tecnología Educativa de la Universidad Nacional de La Plata.

este fin de siglo, "nos enfrentamos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Entre sus aspectos más relevantes aparece el acceso a un caudal formidable de información dentro de los procesos de integración y globalización, los cuales otorgan un nuevo valor al conocimiento". Para Fainholc, estar dentro del mundo de la tecnología es estar entre los primeros; en este acceso, los países poseerán una riqueza enorme al visualizarse sus diferentes potencialidades para competir de un modo auténtico a escala mundial. Por eso, hoy en educación debemos aprender a liderar situaciones estratégicas a partir del escenario del mercado y construir desde allí el escenario de desarrollo apropiado de tecnologías. Remata Fainholc: "En la era digital se impone sostener que la existencia de la telemática transformará las estructuras sociales y económicas" (Fainholc, 1997).

HACIA TRAYECTORIAS EN DIAGONAL

«Las tentaciones al apocalipsis y la vuelta al catecismo no faltan, pero la más secreta tendencia parece ir en otra dirección: la de avanzar a tientas, sin mapa o con sólo un mapa nocturno»

JESÚS MARTÍN-BARBERO

¿Cómo seguir andando en esta topografía que no sólo delinea un territorio y las pequeñas señas para atravesarlo, sino que alude al mismo territorio como seña de identidad, como un lugar habitado y hablado por la otra topografía: la que se delinea en un mapa y un plano?

¿De qué modo atravesar el territorio de Comunicación/Educación?. Para atravesarlo necesitamos descentrar las preguntas. Antes que preguntarnos por las vinculaciones operativas, tenemos que prestar atención a las provocaciones mutuas, a los modos que, en la articulación, se refuerzan los procesos hegemónicos y los senderos posibles para andar resistencias. Antes que cómo usar los medios y las nuevas tecnologías (y cuáles usar), necesitamos comprender los sentidos del desorden cultural, de la cultura mediática, de los procesos de comunicación en la trama de la cultura y de los desarreglos que provocan en la educación escolar. Y antes que preguntarnos cómo educar para esa comunicación, indagar y desandar el «catecismo» instituido por la escolarización, retomando como alternativas las tradiciones residuales que nacen de la crítica a la educación tradicional y a la escolarización. Recién entonces trazar las diagonales de la topografía, que permitan el reconocimiento de los tiempos largos y de los amplios espacios, desde los cuales se han marcado los cuerpos, las sensibilidades, los lazos sociales y las acciones políticas. Y que permitan también el reconocimiento de los sujetos de la creatividad, la autonomía y la imaginación instituyente.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aparici, R. (1995a) "La educación en medios de comunicación", entrevista de Cinthia Rajschmir, en *Novedades Educativas*, Bs. As., Nº 51.
- Aparici, R., coord. (1995b), *Educación audiovisual. La enseñanza de los medios en la escuela*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Apel, K.-O., *La transformación de la filosofía*, 2 vol., Madrid, Taurus.

- Barrios, L. (1993) "Televisión, comunicación y aprendizaje en el contexto de la familia", en *Hablan los televidentes. Estudio de recepción en varios países*, Cuad. de Comunicación y Prácticas Sociales N° 4, México, Universidad Iberoamericana.
- Battro, A. y P. Denham (1997), *La educación digital*, Bs. As., Emecé.
- Beltrán, L. y E. Fox (1980) "La escuela y los medios de comunicación de masas", en *Comunicación dominada. Estados Unidos en los medios de América Latina*, México, Nueva Imagen-ILET.
- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Vol. IV, Madrid, Morata.
- Bettetini, G. y F. Colombo (1995) *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Bonino, M. (1984) *Hacia una metodología participativo-reflexiva de educación a distancia*, México, UNAM.
- Brunner, J. J. (1992), "América Latina en la encrucijada de la Modernidad", en AA. VV., *En torno a la identidad latinoamericana*, México, Opción-FELAFACS.
- Casares, P. (1988) "Informática, educación y dependencia", en *Diá·logos*, Lima.
- Castro y Lluria, R. (1995), "Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación", en Acuña Limón, A. (coord.), *Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación*, México, Universidad Iberoamericana.
- CELAM (1968) *Documentos finales de Medellín*, Bs. As., Paulinas.
- CELAM (1979) *Documento de Puebla*, Bs. As., Paulinas.
- Charles, M. (1987): "La televisión: usos y propuestas educativas", en *Perfiles educativos*, México, N° 36.
- Charles, M. (1989) "Los medios de comunicación social en la construcción de la cultura de los jóvenes", en *Diá·logos*, Lima, N° 25.
- Charles, M. y Orozco Gómez, G. (1990) "Del sujeto individual al sujeto colectivo en la educación para la recepción", en Cuadernos de *Diá·logos*, Lima, Cuad. N° 8.
- Cirigliano, G. (1963), *Temas nuevos en educación*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral.
- Daza Hernández, G. (1986), *Imagen y educación. La imagen electrónica como alternativa de educación popular en Latinoamérica*, Madrid, Ed. Universidad Complutense.
- Daza Hernández, G. (1993) "Historia y perspectivas del video educativo y cultural en América Latina", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Fainholc, B. (1997), "Las nuevas tecnologías y la educación en este fin de siglo", en *Nuevas tecnologías de la información y la comunicación de la enseñanza*, Bs. As., Aique.
- Fernández, M. B. (1996), "Reflexiones acerca de una experiencia de recepción televisiva", en revista *Oficios Terrestres*, Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, N° 3, La Plata.
- Ferrés, J. (1993) *Vídeo y educación*, Barcelona, Paidós.
- Ferrés, J. (1995) *Televisión y educación*, Bs. As., Paidós.
- Ferrés, J. y otros (1991) *El video. Enseñar video. Enseñar con el video*, Barcelona, Gili.
- Follari, R. (1992) "Recuperar la palabra (Para una crítica de la comunicación educativa)", en *Práctica educativa y rol docente*, Bs. As., Cuadernos Aique.
- Ford, A. (1994) "Navegaciones: Culturas orales. Culturas electrónicas. Culturas narrativas", en *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Bs. As., Amorrortu.
- Foucault, M. (1970), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets.
- Freinet, C. (1974) *Las invariantes pedagógicas*, Barcelona, Laia.
- Freinet, E. (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.

- Freire, P. (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Bs. As., Siglo XXI.
- Freire, P. (1989) "Educação e comunicação. Ou difícil caminho da liberação", entrevista de Anamaría Fadul, en *Diá·logos*, Lima, traducción de Martha Pirera y J. Huergo.
- Fuenzalida, V. (1984), *Televisión: padres-hijos*, Stgo. de Chile, CENECA-Paulinas.
- Fuenzalida, V. (1986) *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago de Chile, Cenecca/Unesco.
- Fuenzalida, V. (1988) "El programa CENECA en recepción activa de la TV", en *Diá·logos*, Lima, N° 19.
- Furter, P. (1970), *Educación y reflexión*, Montevideo, Tierra Nueva.
- Gallino, L. (1990) "El problema MMMM (Modelos Mentales Mediados por los Media)", en Anceschi y otros (1990).
- Geertz, C. (1992), "Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social", en Reynoso, C. (comp.), *El surgimiento de la antropología posmoderna*, Barcelona, Gedisa.
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- Goody, J. (1990), *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*, Madrid, Alianza.
- Gutiérrez, F. (1973) *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Gutiérrez, F. (1975) *Pedagogía de la comunicación*, Bs. As., Humanitas.
- Habermas, J. (1990), *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.
- Habermas, J. (1992), *Teoría de la acción comunicativa*, 2 vol., Buenos Aires, Taurus.
- Hamilton, D. (1993) "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, N° 1, OIE.
- Heller, A. y F. Feher (1985), *Anatomía de la izquierda occidental*, Barcelona, Península.
- Hermosilla, M. E. (1987) *Explorando la recepción televisiva*, Santiago de Chile, Cenecca/Cebcisepe.
- Huergo, J. (1997), *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. de Periodismo y Comunicación.
- Jakobson, R. (1981) *Ensayos de lingüística general*, 1963, Barcelona, Seix Barral.
- Kaplún, M. (1985) *Comunicación entre grupos. El método del Cassette-foro*, Bs. As., Humanitas.
- Kaplún, M. (1992a) "Repensar la educación a distancia desde la comunicación", en Cuadernos de *Diá·logos*, Lima, Cuad. N° 23.
- Kaplún, M. (1992b) *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Kaplún, M. (1993) "Del educando oyente al educando hablante", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Kaye, A. (1988) "La enseñanza a distancia: situación actual", en *Perspectivas*, París, N° 65, Unesco.
- Kusch, R. (1976), *Geocultura del hombre americano*, Buenos Aires, F. García Cambeiro.
- Kusch, R. (1986), *América profunda*, Buenos Aires, Bonum.
- Landi, O. (1992) *Devórame otra vez*, Bs. As., Planeta.
- Litwin, E., comp. (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*, Bs. As., Paidós.
- López de la Roche, M. y M. G. Gómez Fries (1997), *Los niños cuentan. Libro de prácticas comunicativas*, Santafé de Bogotá, Ministerio de Comunicaciones-DNP-UNICEF.
- Martín-Barbero, J. (1988) "Euforia tecnológica y malestar en la teoría", en *Diá·logos*, Lima, N° 20.

- Martín-Barbero, J. (1992) "Pensar la sociedad desde la comunicación", en *Diá·logos*, Lima, N° 32.
- Martín-Barbero, J. (1996), "Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación", en *Nómadas*, N° 5, Santafé de Bogotá, Universidad Central.
- Mattelart, A. (1995), *La invención de la comunicación*, Barcelona, Bosch.
- Mattelart, A. y M. (1997), *Historia de las teorías de la comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Mattelart, M. (1984) "Educación, televisión y cultura masiva", en *Comunicación y Cultura*, México, N° 12.
- McLaren, P. (1992), "La educación en los bordes del pensamiento moderno", en *Propuesta educativa*, N° 7, Bs. As., Flacso-Miño y Dávila; entrevista de A. Puiggrós.
- McLaren, P. (1993) "La posmodernidad y la muerte de la política", en *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS-UAEM.
- McLaren, P. (1994a) *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994b) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As., Cuad. Aique.
- McLaren, P. (1995), *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- McLuhan, M. y E. (1990) *Leyes y medios. La nueva ciencia*, México, Alianza.
- Nassif, R. (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo*, Bs. As., Kapelusz.
- Nethol, M. y M. Piccini (1984) *Introducción a la pedagogía de la comunicación*, México, Terranova-UNAM.
- Oliveira Soares, I. (1993) "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", entrevista de Attilio Hartmann, en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Ong, W. (1993), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Orozco Gómez, G. (1986) "Computadoras y educación escolar: ¿una vinculación inevitable?", en *Crisis y comunicación en México*, Vol. 1, León, Guanajuato; también en *Comunidad informática*, México, N° 25, INEGI.
- Orozco Gómez, G. (1988) "¿Alfabetización televisiva o educación para la recepción?", en *Boletín Uándari*, Pátzcuaro, N° 14.
- Orozco Gómez, G. (1990a) "La TV no educa, pero los niños sí aprenden de ella", en *Umbral XXI*, México, N° 1, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1990b) "Notas metodológicas para abordar las mediaciones en el proceso de recepción televisiva", en *Cuadernos de Diá·logos*, Lima, Cuad. N° 2.
- Orozco Gómez, G. (1991) *Recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1993a) *La influencia de la TV en la educación de niños y jóvenes: opiniones, mitos, hechos*, México, Universidad Iberoamericana.
- Orozco Gómez, G. (1993b) "Familia, televisión y educación en México", en *Hablan los televidentes, op. cit.*
- Orozco Gómez, G. (1993c) "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Orozco Gómez, G. (1994), "Televisión, receptores y negociación de significados", en *Televisión y producción de significados*, México, Universidad de Guadalajara.
- Orozco Gómez, G. (1998), *El maestro frente a la influencia educativa de la televisión*, México, SNET.
- Orozco Gómez, G. y M. Charles (1990) *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- Palacios, J. (1978) *La cuestión escolar*, Barcelona, Laia.
- Peña Ramos, A. y F. Viveros Ballesteros (1997), *Educación para los medios. Desarrollo de la visión crítica*, 3 vol., México, SEP.
- Piscitelli, A. (1991) *La digitalización de la palabra*, Sta. Fe de Bogotá, Felafacs.

- Piscitelli, A. (1992), "Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad. Explorando las fronteras del diálogo hombre/máquina", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 32, Lima, FELAFACS.
- Prieto Castillo, D. (1988), *Diagnóstico de comunicación*, Quito, CIESPAL.
- Prieto Castillo, D. (1992) *Comunicación y educación*, Quito, Cuad. Chasqui, Ciespal.
- Prieto Castillo, D. y F. Gutiérrez (1991) *Las mediaciones pedagógicas. Apuntes para una educación a distancia alternativa*, San José de Costa Rica, RNTC.
- Quiroz, M. T. (1988) "La recepción crítica de la televisión", en Cuadernos *CICOSUL*, Lima.
- Quiroz, M. T. (1993a) *Todas la voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Contratexto-Universidad de Lima.
- Quiroz, M. T. (1993b) "Educar en la comunicación / Comunicar en la educación", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Ramos Rivero, P. (1993) "El otro lado de la imagen", en *Diá·logos*, Lima, N° 37.
- Remesar, A. (1988) "Cómic y educación. Prolegómenos de un análisis genealógico", en Rodríguez Illera y otros (1988).
- Rodino, A. M. (1988) *La comunicación masiva en las experiencias de educación a distancia en América Latina*, San José de Costa Rica.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1983) "Textualidad e intertextualidad en el análisis del currículo", en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, N° 162.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1985) *Currículo, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya.
- Rodríguez Illera, J. y otros (1988) *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- Roncagliolo, R. y N. Janus (1984) "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo", en *La educación en materia de comunicación*, París, Unesco.
- Roncagliolo, R. (1997), "Los espacios culturales y su onomástica", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 50, Lima, FELAFACS (Ed. del IX Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social).
- Sansivens, A. (1988) "Hacia una pedagogía de la comunicación", en Rodríguez Illera, J. y otros (1988).
- Sarmiento, D. (1988), *Educación popular*, [1848], Córdoba, Banco de la Provincia de Córdoba.
- Sarramona, J. (1992) "El estado actual de la comunicación educativa y de lo alternativo", entrevista a distancia a Tomás Landívar, en *Alternativas*, Tandil, CPE, VI, N° 8.
- Saviani, D. (1988), "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad", en *Escuela y democracia*, Montevideo, Monte Sexto.
- Schaff, A. (1966) *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Schmucler, H. (1995), "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología", en *Novedades educativas*, N° 50, Bs. As.
- Shannon, C. y W. Weaver (1971) *La teoría matemática delle comunicazione*, 1949, Milán, Etas Kompass.
- Skinner, B. (1962) "Máquinas de enseñar", en revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNLP, tercera época, N° 3.
- Skinner, B. (1979), *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.
- Taborda, S. (1934) *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- Taborda, S. (1936) *El fenómeno político*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Taborda, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*, 4 tomos, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.
- UNESCO (1963), *Nuevos métodos y técnicas de educación*, Serie "Estudios y documentos de educación", París.
- UNESCO (1980) *Un solo mundo, voces múltiples*, México, FCE.

- Valdevellano, P. (1989) *El video en la educación popular*, Lima, IPAL-CEAAL.
- Verón, E. (1992), "Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada", en Ferry, Jean-Marc y otros, *El nuevo espacio público*, Barcelona, Gedisa.
- Verón, E. (1997), "Esquema para el análisis de la mediatización", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 48, Lima, FELAFACS (IX Encuentro Latinoamericano de Fac. de Comunicación Social).
- Vioque Lozano, J. (1984) *La utilización de la prensa en la escuela*, Madrid, Cincel.
- Weinberg, G. (1984), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Williams, R. (1997), *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.