

Revista IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação

Número 24

Monográfico: TIC en la educación / TIC na educação

Septiembre - Diciembre 2000 / Setembro - Dezembro 2000

Título: Perspectivas de la 'educación para los medios'
en la escuela de la sociedad de la comunicación

Autor: J. Luis González



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

PERSPECTIVAS DE LA «EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS» EN LA ESCUELA DE LA SOCIEDAD DE LA COMUNICACIÓN

J. Luis González (*)

SÍNTESIS: El artículo plantea la necesidad de la incorporación de la educación para los medios de comunicación en una escuela que dé respuesta a los interrogantes planteados por la nueva sociedad de la información y las nuevas tecnologías de la comunicación. Para ello, realiza una aproximación a los principales factores de resistencia que se manifiestan en el entorno educativo, como son la disputa entre imagen y texto, el temor a la decadencia del poder docente o, incluso, el posible fin de la institución educativa tal y como se la conoce. De este repaso se desprende la falsedad e inutilidad de los argumentos de oposición existentes entre medios y escuela, al tiempo que se vislumbran nuevas y estimulantes expectativas dentro del panorama educativo. De esta manera, educando sobre dichos medios y con ellos, se construye una nueva escuela, inaugurándose nuevas posibilidades de encuentro entre la educación y la realidad social.

SÍNTESE: *O artigo plantea a necessidade da incorporaçã da educaçã para os meios de comunicaçã numa escola que dê respostas aos interrogantes planteados pela nova sociedade da informaçã e as novas tecnologias da comunicaçã. Para isto, realiza uma aproximaçã aos principais factores de resistênciã que se manifestam no entorno educativo, como sã a disputa entre imagem e texto, o temor à decadênciã do poder docente, ou ainda é possível o fim da instituiçã educativa tal e como se conhece. Deste repasso se desprende a falsidade e inutilidade dos argumentos de oposiçã existentes entre meios e escola, no mesmo tempo em que se vislumbram novas e estimulantes expectativas dentro do panorama educativo. Desta maneira, educando sobre estes meios e com eles, construi-se uma nova escola, inaugurando-se novas possibilidades de encontro entre a educaçã e a realidade social.*

(*) J. Luis González Yuste pertenece al Gabinete de Comunicación y Educación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona, donde colabora como coordinador docente del Master Europeo en Comunicación y Educación; además, es profesor en el área de Ciencias Sociales del Instituto de Enseñanza Secundaria Lluís Companys, Barcelona, España.

1. ATRINCHERAMIENTO DE LA ESCUELA: DESAJUSTES Y RESISTENCIA AL CAMBIO

La necesaria renovación para una educación sobre los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación con la que se enfrenta la institución educativa, nos pone frente a una cuestión capital: la resistencia al cambio. ¿Qué ocurre cuando la apatía y la inercia en la que se conforma inalterable y previsible el entramado institucional educativo se altera? Históricamente, una mínima modificación en las apacibles y reposadas aguas de la escuela tradicional ha destapado la caja de los truenos. Y concretamente en relación con los medios de comunicación, con los que el sistema de enseñanza ha actuado a la defensiva desde el principio, tratando de protegerse de un entorno enormemente variable para el que no tiene diagnóstico.

Esta postura esclerótica marca un mayor desfase sobre la ya existente respecto de los procesos comunicativos que dinamizan la sociedad. En tal sentido, la escuela marca desajustes tan importantes (Martín Barbero, 1996) como:

- negarse a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa el libro (hasta ahora su eje pedagógico), el cual, siendo importante, en una sociedad multimedia supone un recurso más sin la categoría de «oráculo» que se le venía asignando;
- una obstinada ceguera a la pluralidad y heterogeneidad de códigos presentes (hipertextuales, audiovisuales, musicales...), culpabilizando, además, a las tecnologías de la crisis de la lectura y esquivando una profunda reorganización de sus estructuras;
- ignorar que se cuenta con mecanismos de ordenación, relación y divulgación más prácticos, asequibles e ilimitados que la escuela, que ya no es el eje central de la transmisión del saber;
- alejarse del entorno de la cultura que rodea a los medios y a las tecnologías de la comunicación, al que considera como un desequilibrio y como una dispersión en el modelo de conocimiento, atrincherándose en una cultura que se distancia cada vez más del mundo en el que viven/sobreviven los jóvenes, incapaz de ofrecer instrumentos que les permitan

apropiarse crítica y creadoramente de los nuevos canales de la comunicación.

Entre los primeros factores de resistencia se recoge la eterna disputa que enfrenta a imagen y texto. Tradicionalmente el modelo de comunicación que subyace a la educación es el que instituyó el texto impreso. La escuela encarna y se encarga de prolongar este «régimen de saber», porque coincide plenamente con la forma sucesiva y lineal en la que ella misma se concibe. A este modelo mecánico y unidireccional le corresponde la lectura pasiva que la escuela tradicional ha fomentado y, además, tal y como lo ha explicado Martín Barbero (1996), ha continuado *«prolongando la relación del fiel con la Sagrada Escritura que la Iglesia instaurara. Al igual que los clérigos se atribuían el poder de la única lectura auténtica de la Biblia, los maestros detentan el saber de una lectura unívoca, esto es, de aquella de la que la lectura del alumno es puro eco»*. Para la institución educativa la imagen presenta una polisemia difícil de controlar, frente a los textos que son claros y unívocos, y esto la sitúa en un terreno complicado al que la escuela siempre ha sido reacia. Este debate, que fomenta una inútil rivalidad y un conflicto de exclusión, tiene cada vez menor sentido. Es una polémica estéril que debe desterrarse planteando un enfoque más cuidadoso, por el que se integren texto e imagen desde una complementariedad constantemente revisada y corregida.

Las últimas variables están ligadas a lo que muchos profesores entienden como la decadencia del ya muy desgastado poder docente, e incluso a la posible supresión de su figura. Cabría decir en este caso, parafraseando a Isidro Moreno cuando ironiza sobre el tema, que el profesor que pueda ser sustituido por una máquina *«es que se lo merece»*. Lo que se esconde tras este temor es más una falta de perspectiva que una remotísima posibilidad. Al contrario, la tendencia indica que, incorporando las nuevas tecnologías y recogiendo la realidad cultural en la escuela, la figura del docente se hace más necesaria e imprescindible que antes. Y ello porque la existencia de potentes medios tecnológicos que presentan y distribuyen el conocimiento de manera distinta, necesitan de nuevos caminos pedagógicos que el docente puede y debe proporcionar.

Además, aparece persistentemente una pregunta: ¿supone este cambio la desaparición de la escuela? Desde luego, si es que, siguiendo a Bruner (1996), es el «fin de la escritura» como herramienta intransigente y el «agotamiento de lo textual» en su faceta de dispositivo totalitarista. Más que nunca se hará evidente que el orden escolar es

esencialmente una combinación de procedimientos que se hará dentro o fuera del aula mediante textos de muy diverso tipo, recurriendo a medios múltiples y combinados. Así se modifica de forma trascendental la dinámica educativa, forzando nuevas estrategias didácticas y pedagógicas.

Por otra parte, las transformaciones de las fórmulas desde las que se origina y se accede a la información exigen que los procedimientos para su adquisición y uso sean más importantes que los contenidos propiamente dichos. Eso comporta que la línea educativa en la sociedad de la información sea la de desarrollar mecanismos para «aprender a aprender», y, más concretamente, aprender a aprender «a lo largo de toda la vida». Respondiendo a la pregunta planteada, si bien esto no significa la muerte de la escuela, sí supone su evolución.

Es evidente que no hay razones que justifiquen las argumentaciones de resistencia. Es más, la aparición de nuevos canales de comunicación, y con ellos una nueva cultura, significa ampliar las posibilidades, como puede ser la de dotar a los jóvenes de recursos para un desarrollo autónomo que les permitan explorar y analizar la nueva era de la comunicación. Perceval (1995) dice, refiriéndose al medio audiovisual, que *«el lenguaje de la televisión rompe con el aprendizaje repetitivo de fórmulas, ceremonias y protocolos que estaban claramente marcados por los textos escolares. El sistema ha roto con la dinámica unidireccional en beneficio de la investigación y la asunción de responsabilidades de un alumno que deja de ser pasivo»*. Esta realidad, en lugar de atemorizar al docente o a la institución educativa, debe ser un aliciente y una motivación. Por ello, algunos profesores, conscientes de dicha realidad, ven surgir esta nueva cultura —que podría desubicarlos— desde la valentía y la implicación. Es en tal sentido, abordando la educación y la comunicación desde la posibilidad de inaugurar escenarios distintos y enriquecedores dispositivos de diálogo como pueden alejarse las dudas y la resistencia al cambio.

2. DISTINTOS ENFOQUES, DISTINTAS ESTRATEGIAS, DISTINTOS OBJETIVOS PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Si exploramos el panorama histórico de las relaciones entre medios de comunicación y escuela encontramos algo similar al argumento de un melodrama del cine clásico. Una historia de amor y odio con dos

protagonistas provistos de personalidades y objetivos en la vida muy diferentes que, tras múltiples encuentros y desencuentros, equívocos y aciertos, se ven subsumidos en una compleja trama de prejuicios, tópicos, confusiones e intereses cruzados, pero que, como a ningún espectador perspicaz se le escapa, están condenados a encontrarse y a mantener una relación que parece inevitable. Esa impresión se hace incontrovertible sobre todo para la institución educativa, a no ser que esté dispuesta a quedarse fuera de la película de la realidad, algo que aún está por ver.

Pero así como en las historias de amor en las que el cine clásico nos sumergía, la hora de la verdad llega cuando los protagonistas inician su vida en común. La manera en que ha de plantearse el guión de esta convivencia, con personajes que presentan tantas contradicciones y puntos de fuga, es la cuestión clave en el futuro de la educación en medios de comunicación y nuevas tecnologías.

Existen diferentes modelos narrativos, con esquemas argumentales distintos, de cómo se han de encauzar las relaciones de convivencia/conveniencia entre educación y comunicación. Hasta el momento (Aparici, 1996) los modelos que han caracterizado las relaciones entre nuestros protagonistas, la comunicación y la educación, han sido el enfoque tecnicista, la perspectiva de los efectos y el planteamiento crítico.

2.1. EL ENFOQUE TECNICISTA

En él se admite la utilización educativa de los medios de comunicación como estrategia y como recurso, pero se echa en falta una reflexión sobre los mismos. En este enfoque se parte de la premisa de que la tecnología es neutra y tiene una capacidad meramente funcional. Así, se introduce en la escuela como instrumento o como área. Sin embargo, tal planteamiento no presenta la posibilidad ni la necesidad de un análisis sobre los medios de comunicación que ponga de relieve cuestiones tan básicas como que en su reproducción de la realidad se muestran unas perspectivas determinadas o se realizan recortes significativos. En definitiva se utilizan los medios, pero sin cuestionar el tipo de contenidos que vertebran ni analizar el mensaje o las formas de representación utilizadas.

2.2. LA PERSPECTIVA DE LOS EFECTOS

En ella se atiende al beneficio que los medios de comunicación aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se supone que, en el mejor de los casos, su presencia tiene un valor motivador que cataliza las expectativas del alumno hacia un aprendizaje significativo. En el peor de los usos se emplea como instrumento de distracción/contención, convirtiéndose en un pasatiempo entretenido. Es una concepción animista por la que se atribuye a los medios de comunicación un poder místico que resuelve las carencias del sistema tradicional, olvidando que la clave se encuentra más en un tratamiento pedagógico y didáctico que en la simple introducción del medio.

2.3. EL PLANTEAMIENTO CRÍTICO

Por último, el planteamiento crítico, basado en un modelo participativo y constructivista de la enseñanza-aprendizaje. Su objetivo es decodificar mensajes y contenidos, analizando, jerarquizando y ordenando la información difundida por los medios y por las nuevas tecnologías de la información. Este planteamiento no olvida la comprensión del proceso comunicativo y atiende al análisis de las bases ideológicas del discurso construido por los medios. También busca la desmitificación de los medios, y para ello los convierte en «herramientas expresivas». En esta línea educativa se promociona una estrategia pedagógica de motivación y autoexpresión. El fin último de la perspectiva crítica sería la intervención social para que, potenciando una educación dinámica y autogestionaria, cooperativa y solidaria, y a partir de un concepto social de la libertad, se pudiera desarrollar la imprescindible formación en valores y para la ciudadanía.

Es cierto que la escuela debe acercarse a los medios de comunicación y ha de integrar tanto las nuevas modalidades que el entorno comunicativo posibilita, como sus discursos y relatos. Pero siempre superando la concepción instrumentalista de los medios y de las tecnologías de la comunicación que presentan los primeros enfoques. Desde ellos, su aportación queda fuera del proceso pedagógico y su papel es únicamente «modernizador», «ilustrador» o «amenizador». Sin duda —en palabras de Masterman (1993)— *«el profesor que pueda pasar con facilidad de un extracto de televisión al libro de texto, o de un LP a un artículo periodístico y que use los medios de manera creativa como fuente alternativa de información, ofrecerá a sus alumnos un entorno más*

interesante y animado en el aula. Pero si estas fuentes de información no se someten al análisis crítico que defienden los profesores de medios, entonces se habrá pasado clandestinamente a una concepción completamente falseadora de los medios y de los conocimientos, bajo el disfraz del progresismo y de la relevancia educativa». De ser así, en el fondo y en la práctica podría aplicarse la formulación «lampedusiana» de que «todo cambia para que todo siga igual».

Para superar la simple comprensión intuitiva de los medios, la educación en materia de comunicación y de medios necesita de la perspectiva crítica, la cual no debe confundirse tampoco —como dice Pérez Tornero (1997) hablando del caso de la televisión— con *«lo que Bianculli llama telealfabetización: es justamente el conocimiento impuesto y difundido por la misma televisión. Un conjunto de tópicos, temas, personajes e historias que han calado acríticamente en la conciencia pública y que forman una especie de ‘sentido común’ general de la audiencia»*. La educación en medios de comunicación o alfabetización mediática comprende la capacidad de analizar críticamente los medios y de expresar y producir mensajes con ellos. Es decir, se ha de incidir en la educación «sobre» y «en» los medios, planteando una interacción que implique, por un lado, su análisis y consiguiente reflexión; por otro, un uso creativo que los transforme en instrumentos expresivos. Se busca formar y desarrollar criterios comprensivos y no uniformizados de la realidad mediática que arrinconen los estereotipos y destierren la pasividad. Es aquí donde se manifiesta en toda su dimensión la educación en comunicación y para los medios: en el impulso a la implicación —comprometida y consciente— en la transformación social.

3. LA MATERIA DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

La introducción y asentamiento definitivo de la materia de educación en comunicación y medios en las aulas significa abrir la escuela al entorno. Supone iniciar el camino hacia el «aula sin muros», ofreciendo al alumnado una perspectiva desde la que poder situarse ante su contexto y su realidad. Su incorporación a la escuela, por tanto, no sólo es conveniente sino además muy fértil, porque el entorno del aula es el más adecuado para estimular, desde el grupo, la atención y la práctica sobre los nuevos medios y tecnologías de la comunicación. Su incorpora-

ción al currículo puede hacerse desde dos modalidades: como materia transversal a todas las áreas, y como área de conocimiento específico.

En su faceta de área concreta —optativa en la mayoría de los casos— se asegura el tratamiento de la materia, sobre todo en la vertiente creativa. Sin embargo, como dice Masterman (1993), la educación audiovisual es demasiado importante para quedar encasillada en un compartimento aislado de los programas escolares, aunque por supuesto sea vital establecer ese lugar y defenderlo. Es cierto que hay que considerarla como una materia especializada por propio derecho, pero también como un elemento que deberá conformar la enseñanza de todas las asignaturas. Lo que se está planteando, en realidad, es la necesidad de que la educación en medios de comunicación no quede circunscrita —y por tanto limitada y «estancada», en tanto en cuanto está en un «territorio estanco»— al ámbito de los profesores de medios. Y ello porque (Aguaded, 1997) esta materia contiene en sí todos los rasgos definitorios de los temas transversales, permitiendo acercar la escuela a realidades sociales altamente significativas, favoreciendo la adquisición de valores, normas y estrategias de actuación personal y social que trascienden, al tiempo que las engloba y superpone, a las disciplinas clásicas, abarcando todos los niveles del sistema escolar.

Pero, como es lógico, la introducción de los medios de comunicación en el marco del aula ha de estar perfectamente planificada. No se debe cometer el error de acrecentar el desmedido consumo existente. Es necesario además, para abandonar la superficialidad y el instrumentalismo, incrementar el conocimiento de los lenguajes de los medios, trabajar en el desarrollo de aptitudes para su interpretación crítica y potenciar los resortes para utilizarlos creativamente. Es decir, se trata «no de descubrir las facetas tecnológicas del medio (...) sino más bien de revelar los aspectos del medio que repercuten en una mejora de la competencia, en su doble dimensión de lectura crítica y escritura creativa» (Aguaded, 1997). El objetivo de ambas estrategias es el de desmitificar y distanciar los medios para que, a través de su manejo, podamos comprender y, entendiéndolos, estar en condiciones de utilizarlos.

3.1. LECTURA CRÍTICA

Una adecuada educación en comunicación, para desarrollar el análisis sobre medios y nuevas tecnologías de la comunicación, y contra-

riamente a los que han visto en ellos una solución didáctica en las escuelas y de entretenimiento en las familias, ha de:

- problematizar el contenido de los medios, para alejar la concepción «naturalizada» que presentan de sí mismos;
- desideologizar sus mensajes, que tienden a legitimar y a reforzar «determinadas» actitudes, conductas e ideas sobre el mundo;
- evidenciar la articulación de los medios con el entramado comercial, empresarial, financiero y político para iluminar su pretendida «independencia y neutralidad».

El objetivo es enseñar a pensar la cultura mediática y a reflexionar sobre la realidad. Como dice Masterman (1993), *«es importante que dicho material [el audiovisual producido por las multinacionales] no se consuma inocentemente, sino que sea leído de un modo crítico. Parece obvio que los profesores de todas las asignaturas deben favorecer la técnica básica de la alfabetización audiovisual, consistente en relacionar los mensajes de los medios con los intereses políticos, sociales y económicos de quienes los producen»*.

3.2. INSTRUMENTO CREATIVO

Complementariamente, la educación para los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación encuentra su máxima expresión cuando el estudiante tiene la oportunidad de «crear y desarrollar» sus propios mensajes a través de los medios. Schaeffer (1990) dice que *«para 'leer' las imágenes, al igual que los textos escritos, no se ha de olvidar que es necesario aprender simultáneamente a 'escribir'. La expresión a través de los media, como estrategia motivadora a la par que desmitificadora, requiere, por tanto, no sólo descifrar el lenguaje de la comunicación, sino servirse de él»*. Incorporando esta experiencia el alumno puede percibir significativamente la construcción de la realidad que todo contenido mediático comporta. Esta faceta «expresiva» es fundamental para conseguir el objetivo de una educación para los medios de comunicación.

Pérez Tornero (1994) dice que *«todos estos principios de actuación —en el sentido chomskiano y habermasiano— se reducen en uno: potenciar una nueva competencia comunicativa»*. Ya Freinet, en los

años veinte, cuando buscaba introducir estos conceptos en su escuela, le parecía que llevaban un retraso de un siglo. Decía que educando en comunicación y medios «*la escuela estará penetrada por una vida nueva a imagen del medio, tendrá que adaptar, en consecuencia, no solamente sus locales, sus programas y sus horarios, sino también sus útiles de trabajo y sus técnicas, a las conquistas esenciales del progreso en nuestra época. No sigamos adaptados por más tiempo a una escuela que lleva un retraso de cien años por su verbalismo, sus manuales, sus manuscritos, el balbuceo de sus lecciones, la recitación memorizada, sus modelos de caligrafía...*». Pero ahora que encaramos el reto de educar para los medios de comunicación, surgen importantes interrogantes: ¿va a adaptar la escuela sus estrategias a los nuevos medios y a las nuevas tecnologías de la comunicación? ¿Están la escuela y el sistema educativo preparados para afrontar estos cambios? ¿En qué sentido ha de contemplarse la renovación de la institución educativa ante la realidad de la sociedad de la información y la comunicación? Estas cuestiones —y muchas otras— deben encontrar respuesta, ya que no hay que olvidar que no sólo educamos para utilizar y convivir con los medios de comunicación del presente, sino también con los del futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R.: «Educación para los medios». En: *Voces y Culturas*, 11/12, pp. 89-100.
- AGUADED, J. I.: «La televisión en el nuevo diseño curricular español». En: *Comunicar*, 8, 1997, pp. 97-109.
- BRUNNER, J. J.: «¿Fin o metamorfosis de la escuela?». En: *Nómadas*, 5, 1996, pp. 32-34.
- CABERO, J.: «Nuevas tecnologías, comunicación y educación». En: *Edutec* 1, 1996. <URL: <http://www.uib.es/depart/dceweb/revelec1.htm>>
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Madrid, Alianza, 1996.
- ESCUADERO, J. M.: «Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos». En: DE PABLOS, J., GORTA, C. (eds.): *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Sevilla, Alfar, 1992, pp. 15-30.
- FONTCUBERTA, M.: «Medios de comunicación y telemática». En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 1992, pp. 17-28.

KAPLÚN, M.: «Pedagogía de la comunicación». En: *Voces y Culturas*, 11/12, 1997, pp. 69-88.

MARTÍN BARBERO, J.: «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación». En: *Nómadas*, 5, 1996, pp. 10-22.

MASTERMAN, L.: *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993, pp. 255-284.

— : «La revolución de la educación audiovisual». En: APARICI, R: *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1996.

MORENO, I.: *La convergencia interactiva de medios: hacia la narración hipermédia*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense, 1997.

PERCEVAL, J. M.: «El guión educativo, ¿es posible?». En: *Comunicar*, 5, 1995, pp. 120-122.

PÉREZ TORNERO, J. M.: «La emergencia de la televisión educativa en España». En: VV.AA: *Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*. Madrid, Fundesco, 1994.

— : «Educación en televisión». En: *La otra mirada a la tele*. Sevilla, Junta de Andalucía, 1997, pp. 23-28.

SCHAEFFER, P.: «Incidencia de los media sobre la educación general». En: UNESCO: *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid, Narcea, 1990, pp. 196-207.