



Teoría de la Educación. Educación y Cultura
en la Sociedad de la Información

E-ISSN: 1138-9737

revistatesi@usal.es

Universidad de Salamanca
España

de la Herrán Gascón, Agustín; Coro Montanet, Gleyvis

Las corrientes interpretativas de la comunicación educativa ante la sociedad del conocimiento. una
perspectiva sociocrítica

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 12, núm. 3, 2011,
pp. 221-240

Universidad de Salamanca
Salamanca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201022647011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



LAS CORRIENTES INTERPRETATIVAS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA ANTE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. UNA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

Resumen: El concepto de comunicación educativa ha sacudido la época contemporánea y ha sido condicionado por la explosión tecnológica. El presente artículo se propone contrastar críticamente las líneas de pensamiento generadas en torno al problema de los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información, cuya intelección parece determinada por la renovación tecnológica. Mediante una revisión de las fundamentales corrientes tradicionalistas y de la corriente representacional y analizando las aportaciones semióticas, estéticas y gramscianas, el artículo cuestiona mediante una metodología hermenéutica la tendencia a efectuar interpretaciones antagónicas, excesivamente instrumentales y reduccionistas sobre el problema de estudio. Paralelamente se considera que la corriente informacional, heredera de un modelo de educación bancaria, ostenta la primacía en las prácticas educativas al uso. En tal contexto y por su capacidad integradora, se asume la metodología de la educación popular de Paulo Freire como la más adecuada ‘teoría de la comunicación educativa’, dirigida a la generación de conocimiento para el cambio social.

Palabras clave: Comunicación educativa; educomunicación; nuevas tecnologías de la información; medios de comunicación de masas; sociedad del conocimiento; enfoque sociocrítico.

INTERPRETIVE APPROACHES OF THE EDUCATIONAL COMMUNICATION IN THE SOCIETY OF KNOWLEDGE. SOCIO-CRITICAL PERSPECTIVE

Abstract: The concept of educational communication has shaken the contemporary period and has been affected by the technological explosion. This article aims to compare the lines of thinking critically about the problem generated by the mass media and new information technologies, whose insight seems determined by technological innovation. Through a review of the current fundamental traditional and current contributions representational and semiotic analysis, aesthetic and Gramsci, the article questions using a hermeneutic methodology the trend towards conflicting interpretations, overly instrumental and reductionist study of the problem. In parallel it is considered that the current informational, heir to a banking education model, holds the primacy in educational practices to use. In this context and for its inclusiveness, it is assumed the methodology of Paulo Freire's popular education as the most appropriate 'theory of educational communication', directed to the generation of knowledge for social change.

Keywords: Educational communication; media education; new information technologies; mass media; knowledge society; Socio-critical approach.



LAS CORRIENTES INTERPRETATIVAS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA ANTE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO. UNA PERSPECTIVA SOCIOCRÍTICA

Fecha de recepción: 10/02/2011; fecha de aceptación: 01/09/2011; fecha de publicación: 30/11/2011

Agustín de la Herrán Gascón
agustin.delaherran@uam.es
Universidad Autónoma de Madrid

Gleyvis Coro Montanet
gleycoro@gmail.com
Universidad Autónoma de Madrid

1.- INTRODUCCIÓN

Dado el cambio que ha sufrido la organización del trabajo en el mundo contemporáneo y frente al ideal de promover una sociedad del y para el conocimiento, resulta imprescindible desarrollar una oferta educativa integral. Los nuevos patrones de relación y de percepción generados tras la revolución tecnológica han conducido a un nuevo conocimiento social y, por ende, a la necesidad de desarrollar nuevas competencias humanas para afrontar las nuevas modalidades y estilos de vida cultural.

Los medios de comunicación de masas y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se han instituido como elementos condicionantes de la enseñanza y el aprendizaje imprescindibles en nuestros tiempos. Recursos como los ordenadores, los dispositivos de almacenamiento de información, la televisión, el vídeo, los discos, las diapositivas e Internet son parte de la vida cotidiana y aunque la escuela siempre ha estado rezagada en los procesos de introducción de los nuevos medios (Aparici y García Matilla, 2008), en la actualidad la enseñanza tiende a emplearlos cada vez más incorporando los distintos tipos de tecnologías, lo que constituye uno de los grandes retos de los sistemas educativos contemporáneos (Ferrés, 2003).

De este modo, la educación ha empezado a ser contemplada al fin como un sistema complejo de comunicación. Se entiende que educar es comunicar, y que la autenticidad y eficacia de la educación es directamente proporcional a la calidad de la relación comunicativa y a la hora de buscar alternativas y complementos a la labor de la escuela. Y para ello se piensa inmediatamente en los medios de comunicación. Su esencia dúctil, atractiva, artística, breve, dinámica, flexible, más dada a lo informativo, menos

doctrinaria, pegada a la asimilación espontánea, distante de la memorización, la competencia y las evaluaciones inherentes al ámbito académico, aporta un contrapunto mucho más atrayente y aprovechable para su utilización en la enseñanza (Sierra, 2000).

Pero con demasiada frecuencia la confluencia entre comunicación y educación carece de alternativas de acción para una operación viable de conjunto (Sierra, 2000). Los programas de formación de docentes, por ejemplo, contemplan escasamente el estudio de los medios y las formas de comunicación, la Pedagogía real a veces no favorece el uso de los nuevos medios para el aprendizaje; las facultades de Comunicación no sirven de escenarios paralelos para la formación de los maestros y profesores, y los diferentes niveles educativos no son escenarios promotores de comunicación. Por otro lado, el grueso de las nuevas tecnologías sigue quedando lejos de las mayorías pobres. Pobreza y analfabetismo subsisten en países y regiones que carecen de políticas sostenidas en el tiempo o sustentadas por la gestión de apoyo de los ministerios implicados.

Todo ello agudiza el hiato entre enseñanza y modelos educativos dinámicos que contribuyan decididamente a una formación basada en la reflexión, la búsqueda, la generación de conocimiento, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico de los educandos. Aun así, pocas cosas resultan tan efectivas como las relaciones entre información y educación o entre el proceso educativo y la práctica comunicacional, para definir un nuevo enfoque global y dinámico de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los análisis prospectivos de la UNESCO (1994) señalaron desde la década del 80 del pasado siglo que el futuro de la educación básica y superior debía cifrar en la investigación teórico-metodológica de la comunicación educativa las posibilidades de respuestas a las demandas de descentralización y flexibilización de los sistemas de aprendizaje. Así y todo, la confluencia entre los campos académicos de la comunicación y la educación define hoy en día un reto y un problema no lo suficientemente explorado.

Para satisfacer las demandas de formación de un nuevo sujeto productivo, apto para el cambio y la innovación tecnológica permanente no basta con decir que los medios de comunicación y los sistemas de información actuales necesitan ser recuperados para la educación (García Matilla, 2002), sino orientarse el trabajo desde perspectivas que vayan al reordenamiento de la constitución científica del concepto de comunicación educativa con vistas a potenciar las relaciones entre información, comunicación, tecnología, educación y cultura (Sierra, 2000). Esta necesidad, matizada por la debilidad teórico-metodológica de una disciplina en proceso de formación, ha redundado en la vaguedad conceptual, limitando la reflexión sobre los problemas de la comunicación y la educación al terreno habitual y reduccionista de la didáctica y la tecnología (Sierra,



2000). La explosión tecnológica de los últimos años ha debido traer consigo la exploración de nuevas rutas conceptuales, en aras de ofrecer un cuerpo teórico que respalde iniciativas en el uso práctico de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Torres, 2005).

En este sentido, el estudio y sistematización de las corrientes interpretativas de la comunicación educativa y de sus modelos subyacentes puede contribuir a organizar la red teórica de valoraciones, juicios, críticas y propuestas que permitan ver, de forma desglosada, las posibilidades y evolución de las diferentes narrativas y enfoques.

Entendemos por ‘corrientes interpretativas’ –llamadas por otros autores ‘paradigmas’– los conjuntos de creencias o cosmovisiones compartidas, reconocibles y aplicadas al tema de los medios y la educación. El cuerpo teórico afín a un problema no permanece estático, sino que, además, está marcadamente influido o determinado por la generación de conceptos vinculadores o convergentes con otros problemas sociales y ámbitos que enriquecen su marco teórico e incrementan su relevancia social.

Por otro lado, entendemos que la ‘comunicación educativa’ es un resultado tanto del desarrollo teórico como de la convergencia de múltiples y variadas corrientes interpretativas que tratan de dar respuesta a un problema social. Usualmente definida como el marco desde el que se aborda la integración de información, tecnología, educación y cultura, la comunicación educativa engloba a todo estudio científico del proceso educativo vinculado al ejercicio de la comunicación y viceversa (VV.AA., 1994).

Según Sierra (2000) las interpretaciones teóricas conocidas hasta el momento coinciden en dejar a la educación la tarea de elaborar los códigos que estructuren el andamiaje teórico y la dinámica de uso pedagógico de los múltiples canales de comunicación existentes. E importantes pedagogos de la talla de Freinet, MacLuhan, Postman, Vallet, Gutiérrez, Kaplún, Sierra, y filósofos como los del grupo de la escuela de Fráncfort, junto a otros como Althusser, Gramsci y Paulo Freire han dedicado una parte importante de sus esfuerzos investigativos a interpretar las complejas relaciones entre la educación y los medios masivos de comunicación.

Es objetivo del presente trabajo contrastar de manera crítica las diversas líneas de pensamiento científico generadas en torno al problema de la comunicación educativa, cuya intelección transcurre bajo un permanente estado de emergencia determinado por la indetenible renovación tecnológica. Se pretende, así mismo, aportar una visión integral que fundamente una teoría de la comunicación educativa como actividad dirigida hacia la generación de conocimiento y al cambio social. Una revisión en este

orden confiamos en que ayude a desenmarañar la complejidad teórica derivada de una diversidad de conceptos y modelos de difícil sistematización.

Confiamos en que también sirva para facilitar el acceso a un campo de estudio de creciente proyección actual y futura, imprescindible para que la sociedad de la información transite hacia la sociedad del conocimiento. Tales retos serán difícilmente superables mientras no se resuelvan los problemas filosóficos que la comunicación educativa plantea.

2.- EVOLUCIÓN DE LAS CORRIENTES INTERPRETATIVAS DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA

El término ‘comunicación educativa’ comienza a desarrollarse conceptualmente desde que en 1972 el Informe Faure “Aprender a ser” llama la atención sobre la importancia de los medios en la modernización de la enseñanza. Años más tarde, en 1979, la UNESCO introduce el concepto de ‘educación comunicativa’ como aquel que traducirá la posibilidad real de que la educación, los medios de comunicación de masas y los sistemas de información y comunicación funcionen como campos en integración. El núcleo constitutivo conjunto, considerado como resultante de una relación transversal entre estos campos, era la educación “con”, “a través de” y “en” los medios a las nuevas formas de organización sociocomunicativa. Así la ‘educación comunicativa’, la ‘educación audiovisual’, la ‘comunicación audiovisual’, o tal vez el término más adecuado ‘educación audiovisual’, se constituían como campo cultural estratégico y prioritario de los programas de democratización de la comunicación y la cultura, situando la comunicación como un componente imprescindible del proceso educativo. Se consideraba que esta convergencia era posible a pesar de su diferenciación, independencia y evolución separada, necesitando no obstante establecer una relación estratégica con la institución escolar, a fin de producir una extensión cualitativa del concepto de educación y una mayor funcionalidad social de los canales de comunicación al uso (VV.AA., 1994).

A medida que se fueron aglutinando los análisis en torno al nuevo campo de estudio, se comenzaron a distinguir también dos líneas generales de investigación: una informacionista, orientada hacia el uso instrumental de los medios y otra cultural, más interpretativa. Ambas lecturas sentaban las bases de un acercamiento simplista al objeto de investigación y daban lugar a toda una cultura de interpretaciones reduccionistas de la realidad.



Hoy en día es posible constatar una notable tendencia a la generación de enfoques que se inclinan a favor de un pensamiento tecnocrático e instrumental, opuesto a otros modelos de orientación más abierta, guiados por enfoques más culturales (Sierra, 2000). Esta dicotomía se hace perfectamente visible a través del estudio de la evolución de los diferentes enfoques y modelos generados. Y es que la perspectiva de análisis de los medios en su relación con la educación se ve especialmente afectada por la necesidad de responder al problema operativo de cómo insertar los medios en el sistema de enseñanza.

A diferencia de ello, Kaplún (1998) propone una reestructuración teórica y metodológica sobre la base de la generación de productos comunicables por educandos instituidos y potenciados como emisores, favorecidos a su vez por una rica trama de flujos comunicacionales. Esta corriente interpretativa encuentra mayor sustento en la metodología de educación popular de Paulo Freire, del cual surge y al que le dedicaremos especial atención en la parte final del presente trabajo, pues consideramos que, bajo dicho perfil, la comunicación educativa se integra al servicio de un espacio pluridisciplinario, fundamentado en la Teoría de la Comunicación y la Teoría de la Educación, tomando en cuenta fundamentos de la Psicología Social, la Sociología de la Cultura, las Ciencias Cognitivas, la Economía de la Información, la Estética y la Tecnología Educativa (Sierra, 2000). El camino hacia este punto culminante de integración ha estado matizado por la suma y reconsideración de varias corrientes que han nutrido el cuerpo argumental en análisis y por los cuales es imprescindible hacer un recorrido previo.

2.1.- Del movimiento de la escuela moderna de Freinet a la corriente proteccionista

El primer caso de relevancia en la historia del vínculo de la educación con los medios de enseñanza surgió con el movimiento de la escuela moderna de Freinet, en un contexto de toma de conciencia sobre la necesidad de una verdadera educación, que criticó las limitaciones del momento educativo de las escuelas nuevas. Freinet puso en práctica un conjunto de acciones dirigidas a la adaptación crítica y práctica de los medios de comunicación en el aula, enfocó el trabajo hacia la prensa escrita y el soporte impreso, abolió el cuaderno escolar e impulsó la innovadora introducción de una imprenta en el aula. De esta manera, y como refiere Kaplún (1998), todo cuanto los niños aprendían lo volcaban en las páginas de un periódico impreso por ellos. El conocimiento se producía para publicarlo, para comunicarlo, compartirlo con compañeros, padres, vecinos del pueblo y con escuelas de otras regiones. A partir de esta experiencia, varias escuelas entraron en cadena y una red de corresponsales entró en diálogo, en intercambio de periódicos y en aprendizaje, no sólo colaborativo en el aspecto grupal *in situ*, sino

también a distancia (Sierra, 2000). Nació el movimiento llamado de la ‘Escuela Moderna’, que perseguía adaptar la experiencia educativa a las nuevas formas de socialización de la información y del conocimiento, todavía incipiente en las primeras décadas del siglo XX.

Tras este comienzo favorable, experiencias posteriores como la introducción de medios audiovisuales como la televisión y el cine encontraron una oposición y desconfianza marcada por parte de educadores y padres. Corrían los años del nacimiento de la televisión y, en palabras de Sierra (2000), la educación audiovisual que correspondía insertar en las aulas estaba planteada en términos negativos. Las críticas se fundamentaban en la creciente mercantilización de la industria del entretenimiento y en la baja calidad de los productos difundidos por el sistema de comunicación de masas. En consecuencia, se desarrolló un modelo llamado proteccionista o “vacunador”, en el que los medios -como refiere Masterman (1993)- eran considerados una especie de virus productores de severas alteraciones en la conducta de los niños. La corriente interpretativa vacunadora promovía la cultura lingüística de la cual era producto, ponderaba el texto escrito y su escritura/lectura, en detrimento del recurso audiovisual de reciente introducción. Ocurría, en palabras de McLuhan (1971), una confrontación entre dos épocas comunicativamente antagónicas. Como resultado del enfrentamiento, la cultura literaria pasó a ser considerada el único recurso para inmunizarse del efecto virulento de la televisión.

Esta corriente proteccionista dominará el ámbito de la comunicación educativa hasta entrada la década de los setenta. A nuestro juicio es su perdurabilidad lo que lo hace contraproducente y nocivo. La reacción de rechazo -que en los inicios podía ser comprendida y de cierto modo saludable- se tradujo en una cautela escolar ante una tecnología recién inaugurada, que cargaba fallas y fragmentaciones.

El desarrollo de los sistemas de comunicación había puesto en quiebra, sí, la concepción de la organización escolar como espacio único de generación y transmisión de contenidos y saberes. Pero esta pérdida de hegemonía de la escuela venía acompañada de la necesidad imperiosa de que instituciones y docentes comenzaran a afrontar el problema de la comunicación desde la búsqueda de alternativas. En palabras de Sierra (2000), ante la quiebra económica y el anquilosamiento de los sistemas públicos de enseñanza, la escuela debía unirse al “enemigo” para prolongar su acción pedagógica. Múltiples razones impulsaban a este cambio de enfoque, sobre todo la urgente necesidad de superar las limitaciones de la pedagogía tradicional y la posibilidad de ofrecer una educación masificada y a distancia que resolviera la demanda educativa ante la explosión demográfica.



Nacería así una problemática que sentaría costumbre en el ámbito de la comunicación educativa: el estado de emergencia con que debía, finalmente, incorporarse lo novedoso a la escuela, producto del atraso en la previsión oportuna. Bajo este estado de emergencia, las pioneras experiencias de teleeducación que comenzaron a implementarse como recurso apelativo se limitaron a un enfoque meramente instrumental, dirigido a la instrucción, mientras que el estudio de las implicaciones epistemológicas brillaba por su ausencia. Por otro lado, la suma de medios no traía consigo un uso innovador de las nuevas tecnologías añadidas, que llevaba a la escuela instrumentos nuevos que muchas veces desconocía o no sabía cómo utilizar (Sierra, 2000).

Esta falta de reflexión epistemológica se haría más evidente en las décadas de los cincuenta y sesenta, cuando el acceso masivo al cine, la radio y la televisión, trajo consigo una serie de problemáticas y de transformaciones culturales importantes. La educación basada en ejercicios repetidos, abstractos y desactualizados necesitaba cambios que podían favorecerse con la emotividad, la imitación de la realidad vivencial, la dramatización y el uso de la imagen (Jordán, 1993). Nacía, con ello, una nueva corriente interpretativa.

2.2.- Corriente de la escuela paralela. El aula sin muros

Es entonces cuando McLuhan pretende, desde una mirada global, dirigir esfuerzos hacia la integración de los conocimientos filosóficos de la Antropología Cultural y la Historia. Pero –como afirma Sierra (2000)- no será hasta el estudio de la “galaxia electrónica” cuando la comunicación educativa comience a profundizar sobre las verdaderas dimensiones gnoseológicas del conocimiento.

La obra de McLuhan parte del principio de que las técnicas de comunicación determinan la forma ideológica de la vida cotidiana. Plantea el estudio de la comunicación para comprender una sociedad contemporánea que es, en sí misma, el resultado que el sistema informativo ejerce sobre la acción y el pensamiento modernos. Para McLuhan, los medios son la fuerza decisiva del cambio social. La Historia se resume en una serie de revoluciones tecnológicas impulsoras de las transformaciones culturales (Oliveira-Lima, 1976). Para esta corriente de pensamiento el medio es el mensaje. La máquina configura el ambiente social. Es en virtud de esta generalización unívoca que se empieza a hablar por primera vez del aula sin muros (Carpenter y McLuhan, 1974).

Morin (1969) había dicho que el paradigma de McLuhan es pobre, pero que su sintagma es rico en su dialéctica. Su obra estructura la historia de las comunicaciones modernas

en dos grandes épocas: la de la imprenta y la de la televisión. Así, achaca una parte importante de la falta de comunicación entre generaciones a la diferencia de canales que han utilizado los jóvenes y los adultos en su proceso de socialización. Para McLuhan estar formados en la cultura mediática origina actitudes y sentimientos diferentes a los que manifiestan los adultos que fueron educados en la cultura impresa tradicional.

McLuhan advierte que la escuela moderna continúa teniendo al libro como exclusiva guía de aprendizaje. Y contrapone dos tipos de educación: la educación de masas en la época mecánica, propia de la cultura impresa ilustrada, y la educación autodidacta como educación del futuro, en una previsión agudísima que contenía una dura crítica a la institución escolar y al modelo basado en la competencia entre los educandos. Para quienes la única forma de distinguirse consistía en hacer lo mismo, pero mejor y más pronto que sus homólogos (Sierra, 2000).

El concepto de aula sin muros significará el proyecto de implantación de una ciudad educativa que conduzca a una sociedad del aprendizaje. Sin embargo, McLuhan no deja de advertir que entre el proyecto y su materialización práctica media una distancia por recorrer. E identifica como problema la tradicional compartimentación entre educación y trabajo. A su juicio, la era electrónica exige la comunión entre producción, consumo y enseñanza, a favor de una nueva educación basada en los problemas del desarrollo social (Oliveira-Lima, 1976).

Gracias a los medios electrónicos de comunicación, el mundo pasa a convertirse en una “aldea global”, con individuos vinculados que disfrutan de un nuevo acceso a una información que unifica la cultura del planeta, que establece un modo de vida comunicativo que debe conducir a la transformación del sistema educativo y a la transformación de las empresas en escuelas y las escuelas en empresas, de modo que la educación sea productiva y el trabajo educativo (Sierra, 2000).

El aporte más sustantivo de McLuhan es la definición de un ideal de educación permanente en el campo de la integración de las nuevas tecnologías, dirigido hacia la actualización de los saberes del trabajo.

2.3.- Corriente ecologista. Neil Postman

Siguiendo los postulados de McLuhan, e insertos dentro del movimiento de la escuela paralela, en la década de los sesenta otros autores, como Postman y Weingartner (1973),



reafirman que la educación debe abarcar el problema del cambio tecnológico a través de la práctica reflexiva y la integración cuestionadora de los contenidos.

Postman constata que método y contenido son dos elementos distintos y separados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es en este punto donde su planteamiento le hace oposición a la idea de McLuhan de que el medio es el mensaje.

Para Postman (1984) el método de la nueva educación es, antes que nada, una estrategia investigadora donde los estudiantes jueguen un papel central. La Pedagogía debe centrarse en los procesos metodológicos como asuntos elementales de comunicación y lenguaje. Si en el modelo tradicional de educación el interés de la didáctica sólo se ha puesto en emitir contenidos de aprendizaje, en el contexto de una metodología dialéctica de averiguación el aprendizaje será en sí mismo un acontecimiento singular y dinámico (Sierra, 2000). Así, mediante la cooperación en equipo, el educando puede aprender más y mejor, vinculando su proceso de aprendizaje a la resolución de problemas reales.

También bajo los dictados de Postman (1991) se entiende que la educación debe ser ecologista, algo así como una defensa civil contra la precipitación radioactiva de los medios de comunicación de masas. En este sentido, de modo similar a la corriente interpretativa vacunadora, el blanco de las críticas de Postman será la televisión, identificada como una forma de currículum paralelo que amenaza la integridad cultural de la razón ilustrada. La era de la televisión estaba produciendo un cambio dramático e irreversible del contenido y del significado del discurso público. La política, la religión, la educación, las propias Ciencias Sociales, estaban modificando sus términos de comprensión de la realidad para adaptarse a la cultura propuesta y, en cierto modo, impuesta por los medios de comunicación social y sus lenguajes. Su propuesta, finalmente, irá por el camino de promover un nuevo aprendizaje del lenguaje, no como investigación, sino como el dominio de las destrezas y normas lingüísticas del idioma.

2.4.- Las ciencias del lenguaje. Los aportes de la semiótica y los modelos marginalistas de la cultura de masas

También la semiótica entró a formar parte del corpus interpretativo de los medios y supuso una clara ruptura con el modo de analizar la comunicación, ayudando a establecer el primer principio de la educación audiovisual. A juicio de Masterman (1993), el principio del que proceden todos los demás y al que profesores y alumnos deben tomar en cuenta constantemente: el de la no-transparencia. Tal principio establece

que los medios no son reflejo incuestionable de la realidad, sino que constituyen agentes activos de los procesos de construcción o representación de la realidad. En este sentido, la educación audiovisual debe asumir, necesariamente, que las experiencias que los medios reflejan están construidas para ser representadas (Vilchez, 1983). Y el problema principal al que debieron enfrentarse los docentes y estudiosos de la temática fue el de superar la consideración de que los medios eran vehículos de información proveedores de experiencia no problemática. Así, ante los análisis que se basaban en la concepción de que el signo era portador de significados de segundo orden, se abrió el camino hacia un nuevo presupuesto: los medios de comunicación determinaban el saber y el comportamiento social creando valores, actitudes y conductas en forma de estructura conceptual de la realidad y desempeñaban, en tanto instituciones culturales, importantes funciones mediadoras en el ámbito cognitivo, generando estructuras de significación con las que los receptores nombraban, identificaban y valoraban el conjunto de la realidad (Vilchez, 1983).

De ahí el interés por capacitar a los alumnos para decodificar los sentidos de los discursos vehiculados por la cultura de masas. La educación para la recepción estará centrada en el análisis semiótico de los contenidos noticiosos, lo que podrá proporcionar a los alumnos una comprensión desmitificadora del sistema informativo y de la cultura de masas (Sierra, 2000).

Esta perspectiva, centrada únicamente en la educación para la recepción, limitaba las posibilidades didácticas de la herramienta al centrar en la codificación de mensajes el potencial de concienciación emancipadora de la comunicación educativa.

2.5.- Corrientes interpretativas de izquierda y medios de comunicación

Hasta aquí se ha intentado clarificar, en síntesis, dos grandes corrientes o modelos en torno a la concepción y empleo de los medios, identificados por un frente tradicionalista que tiende al proteccionismo, y otro frente que, más orientado a la llamada alfabetización audiovisual, se basa en la decodificación y crítica de los mensajes audiovisuales. Frente a ambas tendencias, las primeras experiencias críticas de educación en los medios en la década de los sesenta toman como propias las teorías de Adorno y Horkheimer (2003) y la teoría de los aparatos ideológicos del Estado, refrendada por Althusser. Ambas tendencias -según Sierra (2000) y Masterman (1993)- ofrecen un discurso lineal.



Masterman añade que bajo tales supuestos se desarrollaba un proyecto paternalista de educación. Así, la enseñanza audiovisual seguía siendo proteccionista y el modelo educativo seguía las pautas de un enfoque evaluador. De esta forma, lo que se proponía era un modelo bastante limitado de enseñanza de medios, orientados por el psicoanálisis y el marxismo.

Los primeros profesores de medios dedicados a la didáctica de la imagen formaban parte de una generación formada bajo la influencia de la escuela de Fráncfort. Para ellos el conocimiento de los medios debía estar dirigido al rechazo a la cultura de masas. Bajo los supuestos de la tendencia de izquierda, esto suponía la quiebra y la mercantilización de toda la cultura, y conducía a la alienación absoluta del consumidor.

Adorno y Horkheimer (2003) identifican la cultura de masas como un proceso de vulgarización y envilecimiento de la alta cultura y niegan cualquier posibilidad de negociación para terminar configurando una verdadera teoría de la manipulación. Por otro lado, Althusser (1971) representaba al Estado como un ente unívoco y uniforme del cual los agentes sociales -entre ellos los medios de comunicación masiva- eran soportes. Este estatismo estructural reducía al concepto de aparato ideológico la pluralidad de formas presente en la realidad mediática.

Al estructuralismo marxista de Althusser se le opondría la interpretación ideológica no reduccionista de Gramsci (1988), para quien los medios de comunicación no son aparatos ideológicos del Estado, sino instituciones ideológicas y políticas de la sociedad civil, cuyo funcionamiento se deslinda de los dictados gubernamentales en la medida en que son espacios abiertos a la lucha de clases. La contribución de Gramsci -en cuanto al reconocimiento del sujeto- supera los supuestos de las anteriores ideologías que convirtieron a los sujetos en simples consumidores. Y al rechazar la primacía exclusiva de lo económico y enunciar que los aparatos ideológicos no constituyen realidades homogéneas difusoras de un único discurso, contribuye a una teoría de la constitución discursiva mucho más flexible (Monasta, 2003).

Se recupera así, para el estudio de la comunicación, el interés por las mediaciones y los mediadores sociales, prestando mayor atención al contexto que a los posibles efectos nocivos de los medios. Con Gramsci la cultura y las ideas vuelven a ser un territorio complejo, donde los grupos dominantes no tienen toda la dominación. Con Gramsci se comprende, además, que el estilo de una sociedad y los medios de comunicación son dos realidades inseparables, de modo que no se puede desarrollar una Pedagogía de la comunicación sin una opción didáctica definida ante un modelo de sociedad concreta. Con Gramsci se comprende que, efectivamente, la crisis de la escuela no puede ser vista

sino como la crisis de la sociedad, puesto que no es posible plantearse el problema de la escuela sin vincularlo a las exigencias sociales (Monasta, 2003).

El problema educativo constituye un problema de carácter político y la politización de la escuela resulta un elemento indispensable, ya que la educación audiovisual no puede contribuir al desarrollo de una Pedagogía crítica si ésta no se basa en un modelo general de la sociedad.

Desde el principio Gramsci se muestra partidario de socializar la educación estrechando los lazos entre la escuela y la vida. Así amplía el campo de observación en materia de comunicación educativa a las cuestiones políticas y sociales de la comunidad y propone un cambio radical para la educación audiovisual, vinculándola a la experiencia vital de los alumnos y a las necesidades sociales del entorno (Monasta, 2003).

Con esta integración de trabajo analítico y actividad práctica, de fusión de criticismo práctico y de práctica crítica, la educación para la recepción se constituye en Pedagogía de la comunicación, y la educomunicación en metacomunicación (Sierra, 2000). Además, se asume la nueva concepción de que toda estrategia transformadora de enseñanza de los medios no puede reducirse a la faena exclusiva de pedagogos y docentes, sino que requiere del apoyo externo de los colectivos y organismos sociales para transformar el ámbito educativo y la estructura dominante de la información.

2.6.- La corriente representacional y el método de Paulo Freire

Hasta aquí se ha analizado el desarrollo teórico del concepto de comunicación educativa, partiendo de las iniciales premisas logocéntricas con base en una enseñanza centralizada. Se ha tratado de llegar a la articulación renovadora de los medios en el campo de las prácticas educativas, tras las aportaciones semióticas y gramscianas que reconocen la urgencia de elaborar códigos conceptuales y de interpretación que faciliten a los estudiantes el dominio y la integración informativa de la multiplicidad de mensajes que ofrece la cultura de masas en la nueva sociedad de la información. Las aportaciones semióticas y gramsciana vinieron a significar la apertura de un marco teórico de reflexión en torno a una nueva corriente interpretativa que abundaba en los problemas del poder y del sujeto, para abrir nuevos horizontes metodológicos. Fue de esta manera que se llegó al planteamiento del modelo representacional.

Ante el reto de cómo podía la educación evaluar y dominar los mensajes y las nuevas tecnologías de la información, la corriente representacional supuso la introducción de



una mayor flexibilidad en las estructuras educativas y en la aplicación de métodos, estrategias y didácticas de aprendizaje basadas en la propia experiencia de los alumnos, inaugurando un nuevo estilo educomunicativo en el que se tratará de aprender con el maestro y no del maestro, y donde las escuelas buscarán convertirse en centros de investigación y no de transmisión de información. Para ello integrarán dialécticamente la realidad representacional de los medios, de modo que las prácticas de aprendizaje evolucionen desde una educación para la recepción a una comunicación participativa (Sierra, 2000).

A tono con esta perspectiva estrechamente ligada a la corriente interpretativa representacional existe un referente clave donde confluyen múltiples y potentes líneas del pensamiento pedagógico, de la que surgen la mayor parte de las iniciativas anteriores: el modelo de comunicación educativa basada en los métodos de investigación-acción establecido por la corriente crítica de Paulo Freire.

Las principales características del modelo de educomunicación que plantea Freire tienen como base el hecho de que la educación popular, en tanto educación transformadora. Intenta incidir favorablemente en la vida social mediante el compromiso de los grupos de la comunidad, lo que le otorga un carácter radicalmente democrático. El modelo se legitima mediante la participación popular, que rompe el verticalismo y el control autoritarios.

Así la dinámica acción-reflexión-acción le imprime un carácter de proceso al aprendizaje que intenta superar la fragmentación entre teoría y práctica, educación y trabajo, educación y política (Sierra, 2000) y lo global y lo local.

La metodología de la educación popular se desarrolla en tres etapas básicas: investigación, tematización y problematización de la praxis como parte de un proceso continuo y sistemático que desencadena la teoría a partir de la práctica.

Según apunta Sierra (2000), tanto especialistas en Sociología del desarrollo como pedagogos y estudiosos de la comunicación han ignorado hasta la fecha las propuestas de Freire, y muchos han dudado de la pertinencia metodológica de sus intervenciones en zonas geográficas distintas a las latinoamericanas. Sin embargo, es curioso constatar cómo y en qué considerable medida la aplicación de estrategias de investigación-acción participativas responden a las demandas del nuevo modelo de trabajador de la sociedad de la calidad y la competitividad productivista (Sierra, 2000).

Serviría de mucho, pues, de cara a la explosión tecnológica del presente, abordar el modelo pedagógico de Paulo Freire vinculándolo a las corrientes interpretativas de la comunicación educativa vigentes.

3.- LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR DE PAULO FREIRE EN LA ENCRUCIJADA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

En las actuales circunstancias de explosión tecnológica, de cara al desarrollo cada vez más vertiginoso de los media, el término de comunicación educativa tiende a reducirse al estrecho ámbito del uso de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías en el aula o al impacto que su uso social genera en la institución escolar. Con ello se olvida -según Kaplún (1998)- que la comunicación no es un mero instrumento mediático y tecnológico, sino ante todo un componente pedagógico. Pero en la medida en que la realidad social avanza, la socialización jerárquica y unidireccional de la corriente informacionista se hace más difícil de mantener, mientras que el cambio social por medio de la relación intrínseca con la educación se hace más necesario.

Por otro lado, y como plantea Demo (1988), la educación es, en lo fundamental, adquisición de una identidad cultural y comunitaria e inserción de una perspectiva política. Toda Pedagogía es política, cultural y antropológica y es difícilmente rebatible que las dimensiones sociológicas, políticas, culturales y económicas determinan el modo de socialización del conocimiento. Así, cuando se enfrenta la comunicación desde esta amplia perspectiva, no puede dejar de advertirse que, a pesar de la evolución histórica de los diferentes modelos de educomunicación descritos, en la actualidad la corriente que prefigura el hacer en materia de comunicación es aquella que responde a un modelo informacional, sustituto de la “educación bancaria”.

Al progreso social -que desde el punto de vista tecnológico supone la conformación de un ciberespacio informativo- le ha correspondido un modelo educativo, puramente instrumental, lineal, de codificación y decodificación pasivas. En él priman el mensaje y el canal dirigidos de forma individual a un alumno que consume los productos de la información, como si de un cajero electrónico se tratase. Por tanto, la sociedad del conocimiento es, hasta este punto -sólo en los países que marcan el paso en la carrera tecnológica-, la sociedad de la hiperinformación unidireccional.

Viendo que las perspectivas más culturalistas y socioprácticas han quedado relegadas al marco de la innovación o a casos muy puntuales dentro de las organizaciones académicas, urge una visión integral que fundamente una ‘Teoría de la Comunicación Educativa’ que pueda ser comprendida como una actividad permanente que aborde el conocimiento como construcción social e integradora de la realidad, abarque toda la vida e involucre dinámicamente los diferentes ámbitos de la estructura social. Pues bien, pese a los pujantes discursos neoliberales actuales, la metodología de educación popular de Paulo Freire aflora como la corriente más prometedora, por su gran capacidad integradora de creciente referencia.



Al decir de Sierra (2000, 25), en la metodología freireana “convergen el historicismo (Teilhard de Chardin), la praxis cultural revolucionaria (Amílcar Cabral), la filosofía dialógica (Martin Buber), el existencialismo (Jean Paul Sartre), el trascendentalismo comunitario (Emmanuel Mounier), el análisis de la manipulación psicológica de clase (Reinhold Neihur) y hasta el psicoanálisis emancipador de Fromm”. Sumándole la clara influencia gramsciana a la hora de analizar el problema de la hegemonía, la función intelectual del educador y el factor de la conciencia de clase, es evidente que en la interpretación freireana confluyen, además, la generación compartida de conocimiento, heredera del modelo de la Escuela Moderna de Freinet, la imprescindible atención al vínculo entre producción y enseñanza, a través de una Pedagogía basada en los problemas del desarrollo, como quería McLuhan, pero dirigida a la posibilidad de que el cambio social no se produzca a instancias del desarrollo tecnológico, sino por obra de una acción educativa que descansa en una metodología didáctica de la averiguación, tal y como esbozan las más preclaras aseveraciones de Postman.

Por otro lado, resulta curioso cómo a instancias de una evolución tecnológica galopante -que acarrea la necesidad de conjugar acción y educación a través de la conexión dialógica y las necesidades sociales que potencializa-, una corriente interpretativa generada en ámbitos de actividad económica deprimida y de subdesarrollo social y cultural sirve también para sociedades con crecimientos económicos acelerados. También en la ciudad cableada, hábitat de seres tecnológicamente hiperconectados pero socialmente aislados, el modelo freireano surte efecto al proponer lo que con la explosión de la tecnología no se tiene: una educación para la transformación que incida innovadoramente en la comunidad y fundamente sus acciones mediante el ejercicio de la práctica reflexiva. Una práctica que tome a la acción como guía, la teoría como conjetura y se apoye en los problemas surgidos de la práctica, de modo que puedan resolverse a través de ella.

Esto supone el tránsito de la conciencia generada, a la organización y a la reorganización de las acciones por medio de la participación, a través de un modelo de hacer democrático y dialogado, procesual, superador de los hiatos entre teoría y práctica, entre educación y trabajo, entre educación y política, entre comunicación didáctica y contexto. Al verter la metodología de la educación popular de Freire en el marco de las últimas corrientes interpretativas esbozadas se hace evidente que el aporte freireano funciona como un desfragmentador dinámico, al aportar los recursos que facilitan el tránsito hacia la incorporación de las perspectivas culturalistas y socioprácticas anteriormente tipificadas. Sienta las bases de un aprendizaje dialéctico, basado en la conciencia, la responsabilidad, el respeto, la participación, la escucha, la

contradicción, la pregunta problematizadora, el diálogo por medio del trabajo y el debate, entre otros posibles métodos activos de intervención grupal generadores de una conciencia crítica, transformadora y emancipadora.

Vista a la luz de la metodología de la educación popular, la sociedad de la información recobra condiciones para llevar adelante el dorado sueño de recuperar el valor cognitivo del lenguaje y gana para sí un modelo que, a favor de una educación de calidad y una política humanizable, resulta el mejor amparo contra la competitividad y la uniformización cultural de las alternativas neoliberales.

4.- BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1971). Ideology and Ideological State Apparatuses. En L. Althusser (Ed.), *Lenin and Philosophy and other Essays*. New York: Monthly Review Press.

Aparici, R. y García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Cabero, J. (1994). Retomando un medio: la televisión educativa. En Cabero, J. (Comp.), *Medios de comunicación, recursos y materiales para la mejora educativa*. Sevilla: CMIDE del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla y Secretariado de Recursos Audiovisuales de la Universidad de Sevilla.

Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Barcelona: Laia.

Demo, P. (1988). *Ciencias Sociales y calidad*. Madrid: Narcea.

Ferrés, J. (2003). *El estilo comunicativo en la televisión educativa* 2, 2, 28, [En línea]. Disponible en http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas/ferres_ind.html. [Consulta: 14 de mayo de 2010].

Fiske, J. (1984). *Introducción al estudio de la comunicación*. Bogotá: Norma.

García Matilla, A. (2002). Una televisión para la educación en el siglo XXI. Mucho más que un servicio esencial. En *Libro interactivo. Educación para la comunicación. Televisión y multimedia*. (Versión 2.0) Disponible en CD-ROM. Madrid. Corporación Multimedia.

Gramsci, A. (1988). *Antología. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán*. México DF: Siglo XXI.

Gutiérrez, F. (1989). *El lenguaje total*. Buenos Aires: Editorial Humanitas.



- (1993). *Pedagogía de la comunicación en la educación popular*. Madrid: Editorial Popular.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2003). La industria cultural. En R. Aparici y V. M. Martí, *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio*, (pp. 181-192). Madrid: UNED.
- Jordán, J. A. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación formal, no formal e informal. *Revista Teoría de la Educación*, 5, 140-145.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de La Torre.
- Masterman, L. (1984). Problemas teóricos y posibilidades concretas. En VV. AA: *La educación en materia de comunicación*. París: UNESCO, (p.238).
- (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones La Torre.
- (1994). La revolución de la educación audiovisual. En Aparici, R. *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid: Ediciones La Torre.
- McLuhan, M. (1971). *Contraexplosión*. Buenos Aires: Paidós.
- Monasta, A. (2003). Gramsci. En R. Aparici y V. M. Martí, *Cultura popular, industrias culturales y ciberespacio* (pp. 231-250). Madrid: UNED.
- Morin, E. (1969). Para comprender a McLuhan. En VV. AA; *Análisis de Marshall McLuhan*. Buenos Aires: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Oliveira-Lima, L. (1976). *Mutaciones en educación según McLuhan*. Buenos Aires: Humanitas.
- Postman, N. (1984). *La enseñanza como actividad de conservación de la cultura*. México DF: Ediciones Roca.
- (1991). *Divertirse hasta morir. El discurso público en la era del show business*. Barcelona: La Tempestad.
- Postman, N. & Weingartner, C. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Reyes, V. (1982). *Introducción a la educación estética*. México DF: UAM-A.
- Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Sevilla: Editorial Mad.

Torres, R. M. (2005). Educación en la sociedad de la información. En Ambrosi, A.; Peugeot, A. & Daniel Pimienta (Coords.), *Palabras en Juego: Enfoques Multiculturales sobre las Sociedades de la Información*, Paris: C & F Éditions, (p. 1-9).

Vallet, A. (1977). *El lenguaje total*. Zaragoza: Edelvives.

Vilchez, L. (1983). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.

VV. AA. (1994). *La educación en Materia de Comunicación*. Paris: UNESCO

Para citar el presente artículo puede utilizar la siguiente referencia:

De la Herrán Gascón, A. y Coro Montanet, G. (2011). Las corrientes interpretativas de la comunicación educativa ante la Sociedad del Conocimiento. Una perspectiva sociocrítica. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(3), 221-240 [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/8490/8583