



Hachetetepé. Revista científica de
educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz
España

Gómez y Patiño, María

EDUCANDO CON LOS MEDIOS, UNA REVISIÓN DESDE LOS CLÁSICOS. DOS
SIGLOS DE EDUCACIÓN: DE FREINET A WIKIPEDIA

Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, núm. 11, noviembre, 2015,
pp. 119-130

Universidad de Cádiz

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772571004>

- 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



educación y comunicación
11:119-130 Nov. 2015

EDUCANDO CON LOS MEDIOS, UNA REVISIÓN DESDE LOS CLÁSICOS. DOS SIGLOS DE EDUCACIÓN: DE FREINET A WIKIPEDIA

**Educating with mass media, a review from the classics.
 Two centuries of education: from Freinet to Wikipedia**

María Gómez y Patiño

**GICID (Grupo de Investigación en Información y
 Comunicación Digital)**

Universidad de Zaragoza (España)

E.mail: mariagp@unizar.es

Resumen:

Han pasado dos siglos desde que Freinet utilizara los periódicos en las aulas y saliera con sus alumnos a investigar y observar a las calles (outdoor teaching). Hoy el EEES reconoce esta práctica. El fenómeno que comenzó siendo un experimento revolucionario es una realidad incuestionable en el siglo XXI. Las TICs permiten a las personas experimentar para innovar sus métodos de enseñanza utilizando herramientas que transforman la educación y la realidad. Este trabajo reflexiona sobre los métodos de la enseñanza que han de encontrar su forma de aprendizaje en prácticas fuera de las aulas (en la calle o en organizaciones). El proceso de aprendizaje es permanente (long life learning) y nunca concluye. El modelo freinetiano demuestra que lo que un día pareció revolucionario, hoy está normalizado. Disciplinas como la educomunicación (Media Literacy), permiten observar un aprendizaje que pasa por diferentes etapas y utiliza herramientas mutantes para conseguir un conocimiento inmutable.

Palabras clave: Educación, aulas abiertas, aprendizaje a lo largo de la vida, educación para los medios, alfabetización mediática.

Abstract:

Two centuries have passed since Freinet used newspapers in and out the classroom with their students to investigate and observe the streets (outdoor teaching). Today the EHEA recognizes this practice. This phenomenon, that began as a revolutionary experiment, is an undeniable reality in the 21st century. ICTs allow people to experiment and innovate their teaching methods using tools that transform education and reality. This study reflects on teaching methods that have to find their path into practical learning outside the classroom (streets or organizations). The learning process is permanent (long life learning) and never ends. The Freinet model that seemed revolutionary in older times, now is standard educommunication disciplines (Media Literacy), allow to observe learning in any stage where mutable tools are used to obtain immutable knowledge.

Keywords: Education, outdoor teaching, long life learning, media education, Media Literacy.

Recibido: 30-01-2015 Revisado: 07-07-2015 Aceptado: 30-09-2015 Publicado: 01-11-2015

Introducción

En las ciencias de la educación existen sentencias que ya están tan consolidadas que se ha olvidado su origen. Frases como “Toda educación es un proceso de comunicación” o “Educar es siempre comunicar” que vinculan de una forma absoluta la comunicación con la educación.

Un ejemplo ya histórico, del primer tercio del siglo XX, conduce a un pueblecito de los Alpes Marítimos llamado Bar-sur-Loup. Según relata Kaplún (1997: 71-ss.), allí, un maestro rural, Célestin Freinet, mostró su preocupación por educar de la forma más adecuada a sus alumnos, niños humildes, hijos de campesinos y obreros, en su mayoría, tradicionalmente considerados por el sistema como escolares de segunda, o lo que Bourdieu llamaría más tarde “los previsibles” del sistema: los condenados al fracaso, a ser eternamente repetidores. Freinet utilizó lo que más tarde se conocería como “escuela activa”, que él llamaba “escuela proletaria” y que hoy eufemísticamente denominamos “educación popular”. La clave fue la creación de un periódico escolar, en el que todos los niños participaban con gran entusiasmo, porque eran conscientes de que tenían interlocutores. Se producía un “feed-back” o respuesta de retorno que les estimulaba y les obligaba a trabajar, a leer, a investigar, a ahondar en sus conocimientos, a aprender haciendo, sin sentirlo como esfuerzo ni obligación, sino viviéndolo con alegría, con placer, con entusiasmo. Aprendían por medio de la comunicación.

Similitudes entre la escuela proletaria, activa o popular y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Además de haber resultado un experimento absolutamente innovador en su momento, lo que es innegable es el hecho de que la educación sin comunicación era, es y será imposible.

El experimento de Freinet no sólo permitía utilizar las calles u otros espacios públicos como aula integral, sino que además permitía que los niños colaboraran, primero entre ellos, después con el maestro (él) y por último con los ciudadanos que veían a los niños interactuar en el espacio público y común. Por todo ello, el espíritu y la filosofía introducida por Freinet coincide de forma absoluta con los postulados pertenecientes al llamado Plan Bolonia, que desde el año 2010 ya están siendo aplicados en todas las universidades europeas dentro del EEES. El actual marco de convergencia europea que establece ANECA (2003) resalta la importancia del trabajo colaborativo, que ya había sido formulado por González y Wagenaar (2003) en su proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. En definitiva, *mutatis-mutandis* los cambios realizados por Freinet a nivel individual, son aquellos que se han venido a desarrollar en la actualidad con los cambios educacionales propuestos a todos los niveles y con la ayuda incalculable (en función de su uso adecuado) de Internet, las Wikis, Web 2.0, todas ellas de código libre y abierto, constituyendo un espacio público compartido, como hacía Freinet con sus niños.

Tal como describe Kaplún (1997) se fomentaba la gestión autónoma de los educandos en su “aprender-a-aprender”, en su propio camino hacia el saber: la observación personal, la confrontación y el intercam-



bio, el cotejo de alternativas, el razonamiento crítico, la elaboración creativa. Prácticas todas ellas, que a un nivel superior, constituyen las tareas de aprendizaje universitario en el EEES. En aquel momento, la educación así concebida podría llamarse “auto-educación orientada” mientras que en el EEES la figura del profesor-tutor tiene exactamente la misma función. Si en el experimento *freinetiano* los alumnos salían a la calle a observar, a encuestar, a investigar, en el EEES del siglo XXI se habla de “aulas abiertas” o “outdoor teaching”, o de laboratorios naturales/reales.

Si pedagógicamente hablando constituyó un proceso de auto-aprendizaje, en el que el profesor estaba presente para orientar y para completar el conocimiento o el aprendizaje en el momento en que los niños lo demandaran, en el EEES la figura de profesor/tutor aparece con igual fuerza y casi idénticas funciones.

Similitudes entre el “Producto social” de Freinet y “Wikipedia”

El conocimiento que Freinet proponía como un “producto social” Kaplún (1997), implicaba no sólo al acto de compartirlo y comunicarlo, sino también al proceso de construcción de ese saber y a las fuentes desde las cuales se construye. Tanto en el siglo XIX como en el XXI, lo que resulta sumamente interesante es que a través de ese “producto social”, los “previsibles” fracasados, según la terminología de Bourdieu, podrían ser recuperados.

El proceso de evolución y cambio ha sido constante, pero se han dado grandes saltos históricos. En este sentido resulta muy pertinente, por lo interesante del salto histórico el trabajo de Moscoso Sánchez (2004) que propone el paso de la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet.

Dado que Internet ha supuesto un instrumento valiosísimo en el proceso educativo de todas las edades, cabe hablarse de un “producto social” que está al alcance de todos los usuarios y cuyo contenido se construye igualmente desde todos los usuarios que así lo deseen. Además de otros productos concretos y propios de servidores particulares, el fenómeno Wikipedia tiene un efecto poderosísimo en el sistema educativo del siglo XXI, más allá de su uso o abuso, o su uso incorrecto o inadecuado. Ha significado un fenómeno educativo de una dimensión colosal.

De hecho fue la aparición de Wikipedia en 2001, lo que permitió comprobar que la información se podía agrupar, recolectar y compartir por la colectividad, hasta llegar a ser la obra de referencia más potente y más utilizada, que permite y facilita el trabajo colaborativo y éste promueve el aprendizaje (Barkley, Cross y Major, 2005). Las Wikis están permitiendo un trabajo colaborativo (Bryant, 2006) que es comparable a la interacción que se produce en las redes sociales.

Si las redes sociales están creando mayor flujo de relaciones sociales y por tanto, capital social, en el plano académico las Wikis están generando conocimiento, además de haberse convertido en una valiosa herramienta a lo largo del proceso de aprendizaje (Elgort, 2007).

Aunque de menor tamaño, el experimento *freinetiano* tuvo tanto éxito que todos los rincones de Francia acudían para comprobarlo *in situ*. Se realizaron programas de intercambio, de forma que niños de la costa acudían a la montaña y viceversa (igual que hoy se utilizan los programas de intercambio Erasmus, CRUE, Séneca u otros) con todo lo que ese trasiego tenía de enriquecedor, especialmente para niños que de no ser por esta razón jamás hubiesen visto otros horizontes que los suyos propios.

La función social de los medios de los medios de comunicación

La función social de los medios de comunicación ha cambiado. Hasta este momento la educación le adjudicaba un papel reducido a lo instrumental. Actualmente, la función de la comunicación en un proceso educativo trasciende al uso de los medios y está lejos de ser incorporada en forma unidireccional de “materiales educativos” impresos, de programas de radio y televisión o de vídeos, DVDs, Internet, etc.

Celestino Freinet, el maestro provenzal inspirador de una nueva “educación comunicacional” al introducir en las aulas un medio de comunicación, no sólo destacó porque llevó a éstas todos los medios incipientes de su tiempo: el gramófono y el disco, la radio, el proyector de cine, sino porque entendió la educación como un proceso de comunicación.

De lo descrito, al cuadro que pinta Aparici (1997: 89) hay una gran distancia. Éste dice: “aquel individuo que no tenga los instrumentos para decodificar los mensajes de los medios puede llegar a ser identificado como un nuevo tipo de analfabeto”. De hecho, la *Association for Media Literacy* (AML), con sede en Toronto, dice que la alfabetización audiovisual es la capacidad de decodificar, evaluar y comunicarse en una variedad de medios (video, ordenadores, radio, prensa, televisión, Internet, etc.).

La “educación para los medios” es el estudio de los medios de comunicación en contextos educativos con el fin de conocer las construcciones de la realidad social que hacen los diferentes medios. También conocida esta disciplina como “*educomunicación*” supone una interrelación entre medios-sociedad-educación cuya influencia es circular y bidireccional. En esta re-

lación, el paso del tiempo tiene una importancia vital, que tanto en el caso del maestro provenzal como en esta aseveración resultan igualmente ciertas, a pesar de las diferencias contextuales temporales y espaciales. El concepto tiempo nos lleva al psicólogo suizo y uno de los “maestros” más conocidos dentro del campo de la educación, referido a la socialización del niño, Jean Piaget (1978: 276) quien afirmaba que:

«Comprender el tiempo es liberarse del presente: no sólo anticipar el porvenir en función de regularidades inconscientemente establecidas en el pasado, sino desenvolver una sucesión de estados ninguno de los cuales es similar a los otros, y cuya conexión sólo puede establecerse por un movimiento de próximo en próximo, sin fijación ni reposo. Así pues, comprender el tiempo, el trascender el espacio por un esfuerzo móvil: es esencialmente hacer acto de reversibilidad. Seguir el tiempo, según el solo curso irreversible de los acontecimientos no es comprenderlo, sino vivirlo sin tomar conciencia de él. Por el contrario, conocerlo es remontarlo o re-descenderlo, pasando sin cesar la marcha real de los acontecimientos»

Parafraseando a Castells (1997), los medios de comunicación de masas han generado una revolución comparable a las sucesivas revoluciones industriales, desde el motor de vapor a la energía nuclear, dado que todas ellas, fueron la generación y la distribución de estas energías el elemento central para la sociedad industrial. Los medios de comunicación de masas son un sistema de comunicación de sentido único, y a pesar de que el bombardeo de mensaje publicitarios recibidos a través de los medios parece tener efectos limitados, lo cierto es que tanto niños como jóvenes pasan más tiempo en contacto con los medios de comunicación, sobre todo con la televisión y los ordenadores, (móviles y multimedia incluidos) que en la



escuela.

La *Association for Media Literacy* (AML) señala que poco antes de terminar la educación secundaria un estudiante pasa aproximadamente unas 11.000 horas en un instituto, frente a unas 15.000 horas ante el televisor y unas 10.500 horas oyendo música pop, sin contar con el tiempo que dedica a otros medios como el cómic, el cine, los videojuegos, etc.

Ante tal situación, resulta absolutamente incuestionable la importancia de los medios de comunicación social como agentes de socialización, muy por encima de los agentes socializadores tradicionales. Los peligros de que los niños estén tantas horas frente al televisor, sin discriminación de contenidos, significa que podríamos estar contribuyendo a que desarrollen valores y visiones de la vida, que los mayores no compartimos y no deseamos que adquieran. En ese sentido, se puede señalar con Castells (1997: 406):

«¿Qué sistema de comunicación es entonces el que, en contraste con la experiencia histórica previa, general virtualidad real es un sistema en el que la misma realidad esto es, la existencia material/simbólica de la gente) es capturada por completo, sumergida de lleno en un escenario de imágenes virtuales, en el mundo de hacer creer, en el que las apariencias no están solo en la pantalla a través de la cual se comunica la experiencia, sino que se convierte en la experiencia»

Estos datos permiten afirmar que un niño socializado sin los medios de comunicación puede ser (o es), sustancialmente distinto de otro que ha sido socializado con ellos. La razón más importante para ello es que el niño recibe los valores, la visión y la forma de vida de los mayores de su entorno, ya sean educadores, familiares o sencillamente miembros de su grupo social que aceptará como propios (con un grado de resistencia distinto) los valores que le han sido transmitidos

en ese contexto cultural, mientras que el niño socializado sobre todo por los medios de comunicación, y en especial por la televisión, adquirirá los valores transmitidos por los medios procedentes de distintos contextos culturales.

La formación de la identidad personal es vital para Ureña (1997: 116-117) en el entorno social: “a través de la identidad más amplia de su grupo. Pero la forma en la que se va gestando así esta identidad sigue un cierto desarrollo, que puede reconstruirse como la secuencia lógica de diversos estadios, tanto desde el punto de vista ontogenético (individual) como desde el filogenético (socio-histórico)”. Es cierto que la secuencia ontogenética puede entenderse como el desarrollo de la conciencia moral del individuo, que pasa por tres estadios, que según este mismo autor son: *Preconvencional* (primera infancia), *convencional* (infancia) y *postconvencional* (adolescencia).

En la primera etapa el individuo poseerá sólo una identidad “natural” y aprenderá a distinguir su propio cuerpo del mundo físico y social que le rodea, aunque todavía es incapaz de aprehender normas sociales en cuanto tales. Asimismo, su capacidad moral sólo puede estar orientada hacia acciones concretas de personas determinadas, y no es capaz de situar a las personas concretas dentro de la categoría general de un “rol” (es decir, un individuo que actúa como madre, o como educadora o como maestra, etc., y a la que corresponde una actuación en el rol de hijo, discípulo, alumno, etc.).

Enrique M. Ureña (1997) describe cómo en la infancia, el individuo empieza a aprender a distinguir entre acciones concretas y normas generales de comportamiento que pueden ser cumplidas o quebrantadas por aquéllas. En este mismo estadio, el individuo se

identifica como persona a través de su identificación con el entretendido de las normas sociales y morales, objetivadas en las instituciones y costumbres del grupo recíproco de los miembros que componen ese grupo social. Finalmente, en la adolescencia, el individuo comienza a distinguir entre normas morales y principios de generación de estas normas, mediante los cuales estas últimas pueden ser legitimadas o criticadas. Las normas morales ya no son aceptadas acríticamente por el simple hecho de pertenecer al acervo cultural de una determinada sociedad. Por eso, el individuo no puede circunscribir su identidad a su identificación con esas normas e instituciones características del grupo social en el que vive, sino que ha de formarlas con referencia a los principios más generales que las validan o invalidan. Correspondientemente, el reconocimiento mutuo de los distintos miembros de la sociedad ya no puede discurrir sobre la pertenencia común a una determinada tradición moral (o sobre la reciprocidad de comportamiento dentro de ella), sino sólo sobre el reconocimiento mutuo de su carácter de individuos en cuanto tales, capaces de criticar racionalmente toda norma moral tradicional o de mantener, a pesar de ello su identidad personal a lo largo y ancho de su vida.

Todo ello parece indicar que estas razones justifican una vez más que el objetivo de la “educación para los medios” Según Aparici (1997: 91):

«no es el formar futuros profesionales de la televisión, o de la radio, o Internet; ni el de ofrecer instrumentos de análisis en ciencias sociales, o que los niños alcancen su especialización en sociología; ni el ofrecerles instrumentos para el estudio de textos literarios tiene por finalidad hacer de cada joven un escritor sino que tienden a complementar la formación en la ciudadanía y la democracia que se hace en el resto del currículo»

Por ello, la preparación para los medios debería atender a la preocupación por preparar a los niños a conocer el impacto de los medios (y no sólo en torno a programación de contenidos, sino también o quizá más por la publicidad). Se debería preparar al niño a modular sus efectos. Es posible que para ello debamos crear emisores activos (o interactivos) y estaríamos formando así, receptores críticos.

Es particularmente relevante lo que Guzmán, Marín e Inciarte (2014) plantean como pedagogía de la integración, donde tiene cabida cualquier material y cualquier técnica si contribuye a la educación, y que nos permite reflexionar también sobre la publicidad.

La preocupación por la publicidad y su impacto

La preocupación por el impacto de la publicidad en los niños nace de la evidencia de la absoluta exposición de éstos a este tipo de comunicación, a la que habitualmente y de forma relajada no se le suele prestar atención. Pero, como dicen Wimmer y Dominick, (1996: 381-2): “para cuando un niño accede a la escuela, en Estados Unidos, ya ha contemplado aproximadamente unos 350.000 anuncios”. Esta preocupación, que no es nueva y que se remonta a los años sesenta, cuando la Asociación Nacional de Radiodifusores (NAB) adoptó una serie de estipulaciones para la publicidad de juguetes. Pero no fue hasta los años setenta, cuando la polémica alcanzó un eco generalizado.

El número de estudios sobre el impacto socializador de la publicidad televisiva creció sensiblemente a mediados de los setenta y sigue creciendo en la actualidad. Como principal hallazgo de estos estudios cabe citar que la edad se revela como una variable crucial para determinar la comprensión por los niños de los anuncios televisivos. Según estos estudios, los



más pequeños (entre 3 y 5 años) tenían serias dificultades para distinguir entre los mensajes publicitarios y los programas, mientras que en las edades de 6 a 9 años los niños eran capaces de distinguir ambas cosas aunque no comprendían la intencionalidad vendedora existente tras la escenificación del anuncio. En 1978, un informe de la Comisión Federal de Comercio de los Estados Unidos solicitó la prohibición de todo anuncio dirigido a niños demasiado pequeños como para comprender su intencionalidad. Al realizar dicha recomendación, la FTC se apoyaba en los resultados de muchos estudios que habían examinado la relación de la variable edad con la capacidad de comprensión de los anuncios. Según señalan estos autores, contrariamente a estos datos, los defensores de la existencia de publicidad dirigida a niños han venido alegando que dicha publicidad ayuda al público infantil a convertirse en consumidores más responsables, ya que contribuye a una comprensión del sistema económico general y a aprender a diferenciar unos productos de otros.

Estos temas siguen despertando el interés de los científicos sociales, siendo uno de los aspectos especialmente analizados la influencia del desarrollo cognitivo en la comprensión de anuncios. Algunos experimentos expuestos por estos mismos autores, informaban que, comparados diferentes grupos de edad, el conocimiento obtenido sobre el producto en casos de publicidad engañosa, probaron que las diferencias de edad eran un factor de especial importancia.

La primera de las dos grandes perspectivas teóricas que han venido asociándose con el estudio de la relación entre publicidad y público infantil y juvenil es la teoría del aprendizaje social los presupuestos de esta corriente predicen que las conductas contempladas a través de los medios, tales como consumir ciertos ali-

mentos o jugar con determinados juguetes tenderán a ser imitadas por sus espectadores, con el consiguiente aumento del consumo de los productos anunciados. Los especialistas confirman los resultados más recientes. La atención a determinados anuncios televisivos aparece en efecto guiar, a favor de los productos mostrados, las preferencias de consumo de chicos y chicas. A su vez, la presencia en el anuncio de un personaje celebre, o la utilización de técnicas audiovisuales de refuerzo facilitan aún más ese modelado mientras que la prevención de la audiencia infantil contra los intentos persuasivos de los mensajes comerciales, parece inhibir los citados efectos.

La otra gran interpretación marco es la teoría del desarrollo cognitivo, asociada a la escuela de Jean Piaget. Esta teoría postula que el niño atraviesa sucesivos estadios de desarrollo, conforme a un patrón general evolutivo pero madurando las circunstancias y el salto de edad de uno a otro de forma individualizada. En consecuencia, las etapas de desarrollo se correlacionan con, pero no son sinónimas de, la edad cronológica. Piaget establece cuatro etapas principales en el desarrollo cognitivo. 1) la etapa sensomotora, en la que el niño reconoce su ambiente mediante acciones físicas (agarra, succionar, etc.), sin una representación simbólica de las cosas. 2) la etapa preoperativa, durante la que le niño desarrolla cierta capacidad de razonamiento. 3) la fase de las operaciones concretas, caracterizada por el uso de operaciones lógicas básicas, y 4) el estadio de las operaciones formales, durante la que el niño alcanza un sistema de razonamiento similar al de los adultos, con capacidad de pensamiento abstracto e hipotético.

Fernández (2010: 96-97) señala que cuando una persona cumple los 18 años ha visto cerca de 200.000 anuncios publicitarios. Cuando tiene 65 años habrá

visto 2 millones. Google contabiliza más de 3.000 millones de búsquedas y la información técnica se duplica cada año.

El nuevo rumbo de la investigación en educación

Buena parte de la investigación en los niños está dedicada a aplicar este enfoque evolutivo a la interpretación infantil de los anuncios de televisión. Se descubrió por ejemplo, que los niños aún situados en el segundo nivel evolutivo no comprenden varias de las técnicas de presentación y montaje empleadas en películas o programas educativos (Wimmer/Dominick, 1996, 387). Los niños en edad preescolar tienen dificultades para entender que los programas de televisión “no son de verdad” y que los personajes que aparecen en la pantalla son actores.

Concluyendo, el sector académico de la investigación presenta un marcado carácter teórico, que puede clasificarse como se indica a continuación. En el terreno de los efectos de los medios de comunicación de masas, se han desarrollado cinco áreas principales de investigación: 1) los efectos socialmente positivos o negativos provocados por contenidos específicos de los medios; 2) la corriente de los usos y las gratificaciones; 3) la perspectiva de la canalización temática; 4) las percepciones incubadas sobre la realidad social; y 5) la relación entre la publicidad y la socialización de la infancia (ibid., 388).

En cuanto al análisis de la recepción, una de las principales premisas del análisis de la recepción ha sido que el sondeo de opiniones, a fin de construir una estimación válida de la recepción, usos e impacto de los medios de comunicación, tiene que convertirse en un análisis de audiencia-cum-contenido. Dicho en pocas

palabras, el análisis de la recepción supone que no puede haber ningún “efecto” sin “significado” por lo que es necesario trazar las raíces de los estudios recientes sobre audiencias en campos tan diversos como la crítica literaria, la filosofía del lenguaje y la teoría social. Apuntan tanto a la polisemia de los discursos de los medios de comunicación como a la existencia de estrategias interpretativas diferentes que públicos distintos aplican al mismo discurso. Las comunidades interpretativas de este tipo, o mejor aún, los repertorios interpretativos descansan en marcos contextualizados específicos de comprensión cognitiva y afectiva, y parecen entrecruzar, hasta cierto punto, las categorías socioeconómicas estándar de audiencia. Finalmente:

«un puñado de estudios han intentado captar las cualidades experimentales específicas de medios de comunicación particulares, por ejemplo, la diferencia entre la recepción cinematográfica y la televisiva, así como la interrelación (intertextualidad) de los medios de comunicación contemporáneos como entornos mediáticos totales» (Jensen, 1993: 168-9).

En cuanto al nuevo rumbo que la educación está tomando, también en la educación superior, parece que además de haberse roto la linealidad tradicional maestro-alumno o profesor-estudiante, se han modificado las formas de aprendizaje individual y colectivo, donde las Wikis, además de permitir una mayor participación y colaboración, también están democratizando el saber y el conocimiento.

Libertad de información y educación masiva

La democracia en la comunicación de masas implica un derecho tanto a transmitir como a recibir información. En este sentido, habría que incorporar aquí el



término utilizado por Chomsky (1997: 1) de “democracia de espectadores”. Para él, una sociedad democrática es aquella en que, por un lado la gente tiene a su alcance los recursos para participar de manera significativa en la gestión de sus asuntos particulares, y por otro, los medios de información son libres e imparciales, ello discurre muy en paralelo con las nociones barajadas por Ramonet (1997: 90) y lo que él denomina las “democracias catódicas”, en las que la información y comunicación tienden a confundirse. El quehacer de los medios de comunicación no se escapa de los principios propios de una sociedad mercantilizada. Y como dice García-Noblejas (1997: 44) “ya sabemos que (a pesar del eslogan *ethics pays* de los expertos de Harvard) la coherencia ética no siempre produce beneficios financieros, que son los primeros de que se habla en este contexto.

La transformación de la política y de los procesos democráticos en la “sociedad red” según el término de Castells (1997: 342) es muy profunda. Como principales factores inductores de esta transformación aparece la aplicación de las nuevas tecnologías de la información sobre el debate político y las estrategias de búsqueda de poder. Esta dimensión tecnológica interactúa con las tendencias más amplias de la sociedad red y con las relaciones comunales de esta estructura social, lo que induce a la “política informacional”. Y la educación, es en mi opinión, sin duda, uno de los capítulos de la política informacional, y no el menos importante, si se tiene en cuenta, que los niños de hoy son los adultos del mañana (ciudadanos, votantes, consumidores, etc.).

Sin embargo, concurren perspectivas menos radicales también en la consideración del objetivo de la educación a través de los medios de comunicación como el

cultivo durante toda la vida de las habilidades que, siendo útiles, tanto en el acto de ver las noticias como en la consideración de los cambios de política en los medios de comunicación.

La reorientación puede conducir también a una consideración más relajada, pragmática y pluralista del lugar de los medios de comunicación en el currículo. Dependiendo de su contexto y propósito, la educación a través de los medios de comunicación puede encontrar su lugar de mejor acomodo y más pleno crecimiento en el interior de un tema particular, (tanto la lengua nacional como la literatura o en la sociología/ estudios sociales), como una aproximación crítica a las fuentes y representaciones de los medios de comunicación tanto a lo largo de todos los temas escolares, como en su interior, y finalmente, como un área curricular por derecho propio.

Los medios de comunicación de masas -desde la prensa a la televisión y/o el ordenador- son tecnologías de propósito genérico que pueden soportar una diversidad de usos, dependiendo de la forma social dada a la tecnología y en qué circunstancias históricas se efectúe. La comunicación de masas representa un foro cultural amplio.

Es posible que haya sido un tópico pensar que los grupos sociales que organizan campañas mediante los medios de comunicación eran esporádicos y limitados, ya esté su identidad cultural realmente amenazada o no. De hecho, este modo de concebir la cultura y la comunicación cabe que sea un efecto, en parte, del modo en el que las campañas y las comunidades han sido representadas por los mismos medios de comunicación. Además, puede que las campañas hayan sido asociadas particularmente con el marketing comercial o con cuestiones específicas, como la educación sanitaria.

Las campañas representan una fuente estructural u organizacional general para plantear cuestiones particulares en un programa público, en el que los temas educativos son cruciales. Tales cuestiones proliferan a medida que las sociedades se organizan en grupos de interés de carácter político y social (Castells, 1983).

Las expectativas entre el público-audiencia de lo que los medios de comunicación deben llevar a cabo para las comunidades, es probable que cambien como parte de los desarrollos socio-estructurales subrayados con anterioridad. Los jóvenes que son los niños de hoy ante la pantalla de la televisión, y los estudiantes de hoy en las aulas de educación a través de medios de comunicación puede que lleguen a la conclusión de que, cuando se conviertan en “ciudadanos” adultos, serán más o menos como ahora. Menos, porque la ciudadanía tanto en la comunicación de masas como en cualquier parte, implica los derechos de conocer, de acceder y de participar que no están ampliamente garantizados. Más aún porque estos ciudadanos no constituirán una formación homogénea que, al converger en un consenso, aborde un programa compartido. Esta conclusión implica reconsiderar los medios y los fines de la comunicación de masas. Los factores determinantes de todo el proceso es probable que surjan menos de los medios de comunicación que de los usos contextuales y sociales a los que se aplican; estos factores transmiten un programa para una investigación cualitativa adicional.

Tal vez sea posible, con la cooperación de los medios locales, los grupos de la comunidad y los educadores, desarrollar proyectos históricos en los medios de comunicación que estén en relación con el cambio social y la transformación específica de vecindarios y comunidades. Un proyecto de este tipo, además de la repre-

sentación de los intereses e inquietudes de la audiencia, podría crear un fondo de conocimiento que sería asequible a la comunidad considerada como un todo, a través de los diversos formatos en medios de comunicación, tanto impresos como electrónicos. El proyecto constituiría una fuente cultural que facilitaría la metacomunicación sobre los medios de comunicación pasados y presentes, retroalimentando idealmente los medios de comunicación en la forma de discusiones, proyecciones repetidas y demás formatos.

La educación a través de los medios de comunicación se ha desarrollado durante las dos últimas décadas con una tendencia marginal a convertirse en elementos constitutivos del currículo en una diversidad de contextos. Aquello que la educación (a través de los medios de comunicación puede que ofrezca mediante el sistema educativo), es un espacio en el que los estudiantes adquieran y desarrollen habilidades metacomunicativas, consideren críticamente a los medios y a los fines de la comunicación de masas. En este terreno:

«La investigación cuantitativa puede que sea especialmente relevante tanto en el desarrollo de los currículos como en calidad de método educación-a-través-de-la-educación. El uso social de la investigación cualitativa, consiste en organizar el acceso de la comunidad a los medios de comunicación de masas y en el uso de esos mismos medios al tiempo que se evalúa su lugar en las prácticas culturales desde la perspectiva del público-audiencia» (Green, 1993: 261).

A modo de conclusiones

Los medios de comunicación no sólo generan efectos nocivos y perversos. Es más, aplicados al campo de la educación tienen un valor incalculable, no sólo en



el plano instrumental sino más allá: se cumpliría el axioma de que generar emisores activos contribuye a crear receptores críticos.

Si la tecnología está avanzando de forma exponencial e imparable, y si los datos técnicos incorporados por servidores telemáticos están duplicando su información cada año, los niños-jóvenes-adultos dispondrían de esta misma información aumentada en el transcurso de su formación. Es decir, si las tecnologías aumentan o mejoran, la consecuencia lógica sería pensar que sus destinatarios, y el uso que de las tecnologías hacen, lo harían de igual forma.

Frente a los que piensan que los medios de comunicación de masas puedan ser agentes contaminantes o narcotizantes, sería deseable pensar que, por analogía, pero desde el polo opuesto, podrían ser agentes *inmunológicos*. De la misma forma que se inoculan en el cuerpo humano células contaminadas para generar el efecto-vacuna, por la misma razón podría pensarse que, inoculada en la justa medida, o lo que es lo mismo, haciendo un buen uso de ellos, los propios medios de comunicación servirían de protección futura a los niños-jóvenes-adultos. Esta idea, además de posibilista, ofrece un gran espacio para la esperanza hacia la función social que los medios han desarrollado y pueden desarrollar a la hora de formar una opinión pública crítica y activa (formada), que comenzaría por el proceso educativo de los más jóvenes, los niños, para seguir por los adolescentes, y sin perder el rumbo, llegar hasta los jóvenes universitarios y los adultos cuyo proceso de formación ha concluido. A pesar de que hemos estado permanentemente refiriéndonos a los niños como sujetos más influenciables, sería necesario reflexionar sobre algunos mensajes publicitarios, que son repetidos por no pocos adultos, como auténticos

estribillos, eslóganes o ideas fuerza, que permean el tejido social de una forma prácticamente imperceptible.

En el mundo de los adultos, habiendo planteado que las redes sociales están creando mayor flujo de relaciones sociales y por tanto, capital social, en el plano académico las Wikis están generando conocimiento de base compartida y colaborativa. Se debe plantear una educación integradora, donde “compartir” no es dividir, sino “multiplicar”. Es así como la educación al normalizarse estos procesos, podría devolvernos principios freinetianos de alto valor.

Referencias

- ANECA (2003). Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Aparici, R. (1997). Educación para los medios. *Rev. Voces y Culturas*, 11/12; 89-118.
- Barckley, E.F., Cross, K.P. & Major, C.H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bryant, T. (2006). Social software in academia. *Educouse Quartely*, 2; 61-64. (<http://cort.as/YE85>) (15-08-15)
- Castells, M. (1983). *The city and the grassroots*. Londres: Edward Arnold.
- (1997). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura*. Título original: *The information Age: Economy, Society and Culture* (1996). Vol I: La sociedad red (*The rise of the network society*). Vol. II: El poder de la identidad (*The power of identity*) Madrid: Alianza. First Published in the United States by Blackwell Pub. Inc., Cambridge, M.

Chomsky, N./Ramonet, I. (1997). *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: ICARIA. Traducción de N. Chomsky: Joan Soler, de I. Ramonet: María Méndez. Elgort, I. (2007). "Using wikis as a learning tool in higher education". ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings asilite Singapore 2007. (<http://cort.as/YE7u>) (15-08-15)

Fernández, S. (2010). *Vivir sin miedos. Atrévete a comenzar de nuevo*. Barcelona: Plataforma.

García-Noblejas, J. J. (1997). *Medios de conspiración social*. Pamplona: EUNSA.

González, J. & Wagenaar, R. (Coords.) (2003). *TU-NING. Educational structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Green, M. (1993). Contextos sociales y los usos de la investigación. Medios de comunicación, educación y comunidades, en Jensen, K.B. *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.

Guzmán Ibarra, I., Marín Uribe, R. & Inciarte González, A.J. (2014). *Innovar para transformar la docencia universitaria. Un Modelo para la formación por competencias*. Maracaibo (Venezuela): Universidad de Zulia.

Jensen, K. B. (1993). Públicos mediáticos. El análisis de la recepción: la comunicación, educación y comunidades, en Jensen, K.B./Jankowski, N.W. (Eds.). *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch. Título original: *Qualitative methodologies for mass communication research*. Londres: Routledge. Traducción: Joan Soler.

Kaplún, M. (1997) *Pedagogía de la comunicación*, Barcelona, *Rev. Voces y Culturas*, 11/12; 69-88.

Moscoso Sánchez, D. J. (2004). De la Galaxia Gutenberg a la Galaxia Internet: la 'itinerancia' en la lectura, *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, 23; 124-128.

Noble, G. (1978). *Children in front of the small screen*. Beverly Hills, CA: SAGE.

Ureña, E. M. (1998). *La teoría crítica de la sociedad de Habermas: la crisis de la sociedad industrializada*. Madrid: Tecnos.

Wimmer, R. D. & Dominick, J. R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación*. Barcelona: BOSCH. Título original: *Mass Media Research. An introduction* (1994), by Wadsworth. Traducción: J. Luis Dader.