

01070



Universidad Nacional
Autónoma de México

1

Facultad de Filosofía y Letras
División de Estudios de Posgrado

**Educación Para los Medios:
reconstrucción teórica y análisis
de una experiencia**

T E S I S

Que para obtener el Grado de
Maestría en Pedagogía

23/05/00

P R E S E N T A

Aurora Alonso del Corral

Asesora:
Dra. María Teresa Yurén Camarena

México, D. F.

Mayo de 2000



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

Presentación	3
1. ¿Qué es la Educación para los Medios?	7
2. Bases conceptuales: Educación y Comunicación	32
3. Modelos educativos y Modelos comunicacionales	50
4. Teorías sobre los Medios de Comunicación: diversos enfoques	72
5. Comunicación Educativa y Educación para los Medios: una reconceptualización.	96
Conclusiones y Prospectiva	136
Obras Consultadas	145

Presentación

Por qué es importante debatir sobre la educación para los medios

Una razón evidente a simple vista es la omnipresencia de los medios de comunicación colectiva en la sociedad, al grado que clasifican como una institución social más. No obstante, desde el ámbito educativo es conveniente un debate sobre cómo abordarlos como objeto de estudio, y cuál tendría que ser su orientación pedagógica al promover su incorporación en los procesos educativos.

Así, este trabajo responde a la creciente preocupación que en materia educativa viene siendo motivo de análisis y propuestas en torno de las relaciones de los fenómenos de la comunicación con los de la educación, básicamente por el avance tecnológico de las comunicaciones que -no obstante su desigualdad en los distintos continentes del mundo- ha impactado de manera global a las diversas sociedades en su cultura, al replantear valores, formas de vida, de relación y de ocupación.

En México y Latinoamérica, la experiencia de las instituciones en el desarrollo de procesos de producción y aplicación de nuevas tecnologías en la educación es apenas inicial. Los profesionales que la tarea demanda se están formando sobre la marcha, en la medida en que las instituciones educativas van adquiriendo conciencia de la importancia que reviste el incorporarse al mundo de las comunicaciones, no sólo para la modernización de la educación sino para mantener una oferta actualizada y atractiva de servicios educativos, ya que se vislumbra en esta perspectiva tecnológica, globalizadora y comunicativa la orientación de los modelos educativos del futuro.

Ha sido en las últimas dos décadas cuando se han sentido con mayor fuerza los efectos del avance tecnológico de las comunicaciones en la educación. Algunos autores han denominado a nuestra época como "la era de la información" y han percibido que el cambio rápido y permanente es tal vez la característica más importante y definitoria de nuestra sociedad.

La rapidez con la que ocurren los cambios en la sociedad, deja atrás a muchos individuos que no logran seguir este ritmo; las brechas generacionales por supuesto se agudizan y las demandas educativas aumentan. Esta situación presenta retos constantes de actualización para mantener niveles competitivos en la vida actual. Razón por la cual, en diversas partes del mundo se ha reconocido la urgente necesidad de formar y actualizar a los profesionales de la educación en el conocimiento y el uso de los medios para su mejor aprovechamiento en la educación.

Es real que algunos profesores de los diversos niveles educativos han empezado a sentir en carne propia la necesidad de adquirir mayores conocimientos, ya no sólo de su especialidad, sino conocimientos y habilidades que desarrollen o amplíen su "competencia comunicativa", para estar cuando menos a la altura de sus estudiantes.

La *competencia comunicativa* que requieren hoy los profesionales de la educación implica el dominio, o cuando menos el conocimiento básico, para expresarse y comunicarse a través de todos los medios y lenguajes posibles.

En varios países se han planteado ya programas educativos que, sobre todo en las dos décadas recientes, atienden la formación de profesores y alumnos de los distintos niveles educativos, incluso con una marcada tendencia a incorporar este tipo de formación de manera obligada en el curriculum del nivel básico. A este tipo de formación se le ha denominado: *Educación para la Comunicación, Alfabetización Audiovisual*, o bien, *Educación para los Medios*.

La Educación para los Medios es una corriente desmitificadora de los medios de comunicación. Su origen parte de la enseñanza del cine como un arte, y también tiene su antecedente en la *Educación para la Recepción* de los años 60s. La cual hacía hincapié en el efecto nocivo de los mensajes de los medios y alertaba a los consumidores para evitar ser víctimas de ardidess publicitarios o falsos testimonios de la realidad, e incitaba a realizar lecturas más críticas develando los trucos en la producción.

A partir de dichos estudios de recepción se han generado varios paradigmas para explicar cómo ocurre el fenómeno comunicativo en los individuos al entrar en contacto con los mensajes de los medios. Baste por ahora mencionar que actualmente se reconoce la capacidad del receptor para percibir de manera diferenciada un mensaje y que, si bien ayuda conocer las bases sobre el proceso de producción de los medios para efectuar un análisis más crítico, el énfasis puesto en el aprendizaje de los procesos de producción es no sólo para desmitificar al medio, sino para hacer uso de sus recursos expresivos potenciando las capacidades de emisión del receptor.

En este punto es conveniente reiterar la pregunta inicial, ¿por qué es necesario e importante debatir con mayor profundidad en términos pedagógicos sobre este tema de educación para los medios?

La respuesta es muy clara, los esfuerzos pedagógicos tienden a centrarse en el aspecto tecnológico tanto para la Alfabetización Audiovisual, cuanto para la desmitificación o recepción crítica de los medios de comunicación colectiva. Esfuerzos que sin duda son valiosos, sin embargo, los fenómenos de la educación y la comunicación imbricados íntimamente, conforman un campo de estudio bastante más amplio y complejo, el de la Comunicación Educativa. La cual constituye el marco de referencia de una educación para los medios.

En un marco más vasto, la Educación para los Medios está en posibilidad de redefinir su objeto de estudio; y encontrar elementos para construir una teoría pedagógica o Pedagogía de la Comunicación con un sentido crítico y sociológico, más amplio del que se abarca desde una perspectiva tecnológica.

Estas son a grandes rasgos las razones que justifican y enmarcan las propuestas que se presentan como parte de este estudio.

A qué problema específico se enfoca el estudio

Se enfoca al análisis pedagógico de un plan de estudios para la formación de profesores: el Diplomado en Educación para los Medios. El cual, en colaboración interinstitucional ha sido diseñado, operado y evaluado en su fase piloto. Y sobre el que es necesario revalorizar sus alcances no sólo en cuestión operativa, sino en función de sus fundamentos pedagógicos, esto es, a la luz de un aparato conceptual que en las siguientes páginas se define con mayor amplitud y profundidad desde una perspectiva sociológica de los medios de comunicación y de la comunicación educativa.

Cuál es el procedimiento metodológico

El estudio tiene un énfasis evaluativo, por lo tanto, en principio se establecieron las determinaciones conceptuales pertinentes para efectuar una construcción categorial sobre el tema de la Educación para los medios y sus vinculaciones con la Comunicación y la Educación.

Dicha metodología permitió efectuar un análisis crítico a posteriori de la experiencia educativa del Diplomado en EPM, cuyos resultados han sido de utilidad para un ajuste recapitulativo de sus fases de desarrollo: diseño, instrumentación, aplicación y evaluación, considerando el mejoramiento de posteriores procesos.

Desarrollar esta metodología permitió, por supuesto, experimentar una vía de producción teórica para la construcción de definiciones y categoría de análisis con las cuales contrastar la realidad. Con lo cual se logró arribar a un marco conceptual y a una explicación concreta de la educación para los medios.

En resumen, el procedimiento consistió en evaluar a posteriori un modelo educativo a través de:

1. Determinaciones conceptuales y construcción categorial, y
2. Análisis crítico de un caso

Cuál es el alcance de los propósitos

El lector encontrará que a través de los siguientes capítulos se logra:

- fundamentar con rigor metodológico la corriente de Educación para los Medios como una rama de la Comunicación Educativa
- efectuar un análisis crítico de la experiencia de desarrollo curricular del Diplomado en Educación para los Medios a la luz de un aparato conceptual, y
- orientar desde un enfoque socio-pedagógico la didáctica de los medios de comunicación.

Los resultados obtenidos de este estudio, son beneficiosos para la creación de programas curriculares en Comunicación Educativa y para el desarrollo en general de este campo de estudio. Así como, por supuesto, para el mejoramiento del Plan de Estudios del

Diplomado en Educación para los Medios, de acuerdo con los propósitos de formación de profesores que es misión fundamental de la Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional es la institución en que he ejercido mi labor profesional como pedagoga por casi veinte años, y es desde 1993 que tal ejercicio se ha orientado al desarrollo del campo de estudio de la Comunicación Educativa con todas sus implicaciones teórico-prácticas; es decir, a la construcción del marco conceptual, al diseño y desarrollo curricular y, por ende, a sus aplicaciones pedagógicas.

Para cerrar esta presentación deseo extender un reconocimiento a la Dra. María Teresa Yurén Camarena por su valiosa asesoría metodológica y la calidad moral de su amable trato; y al Maestro Alejandro Gallardo Cano por su intervención reflexiva y especializada sobre el tema de las Ciencias de la Comunicación. Así mismo, quiero agradecer también a las personas que se involucraron y colaboraron conmigo para alcanzar esta meta; principalmente a mi esposo y a mi hijo por su apoyo incondicional.

Aurora Alonso
Mayo de 2000

CAPITULO 1

¿Qué es la Educación para los Medios?

“Entre las tendencias que han surgido en estos últimos años, hay una que es insoslayable: la necesidad de que la educación perciba de manera diferente los medios de comunicación de masas, tome en cuenta en sus contenidos la cantidad cada vez mayor de mensajes que estos medios transmiten y aprenda a utilizar sus técnicas y tecnologías en beneficio propio.”¹

UNESCO

Educación vs. medios.

La amplia difusión que tienen los medios de comunicación en el mundo, a través de los cuales recibimos mensajes provenientes de diferentes contextos, ha llevado a países desarrollados y con mayor razón a los subdesarrollados, a incorporar en la educación formal el estudio del fenómeno comunicativo y su repercusión en la identidad y la cultura nacionales.

Al igual que otras instituciones sociales como la familia, la iglesia y la escuela, los medios de comunicación colectiva, por su función como portadores, creadores y difusores de visiones del mundo y formas de vida en sociedad, han sido reconocidos como una institución social más.

Sólo que, por su inmediatez, masividad e innovación, los medios de comunicación llevan ventaja en la difusión de modelos de sociedad, de hombres y mujeres, vida cotidiana y relaciones sociales con determinado valor ético y cultural.

Desde una posición ingenua —que los mismos medios se han encargado de difundir— se ha considerado que éstos, sólo cumplen las funciones de informar y divertir. Los dueños de las corporaciones que manifiestan no tener ni el interés ni la intención de educar, le dejan esa tarea a la escuela.

Pero la realidad es distinta, la escuela no tiene la responsabilidad exclusiva de la educación, la ha compartido siempre con la familia y ahora con los medios de comunicación colectiva, ya que si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre conlleva una intención educativa, el aprendizaje por sí mismo puede ocurrir de manera espontánea. Así se aprende —sin querer— de los medios.

De manera específica se ve como una necesidad el reconocer que los medios con una intención manifiesta de entretenimiento educan implícitamente nuestra forma de ver, pensar y actuar; el inconveniente es que lo hacen en forma estereotipada y simplista.

Es imposible mostrar la realidad tal cual, las representaciones de la realidad que hacen los medios implican una selección de aspectos, una mediación que alguien efectúa de acuerdo con su criterio y con determinado interés; esas selecciones no se hacen sin prejuicio, y en la

¹ UNESCO. *La educación en materia de comunicación*. París, 1984, p.5

medida en que se presentan repetidamente como formas o imágenes típicas y representativas de un grupo se crean estereotipos.

Según Robyn Quin: "...un estereotipo es una representación repetida frecuentemente, que convierte algo complejo en algo simple. Es un proceso reduccionista que suele causar, a menudo, distorsión porque depende de su selección, categorización y generalización, haciendo énfasis en unos atributos en detrimento de otros."²

Para Mercedes Charles los estereotipos son: "... generalizaciones y simplificaciones de la realidad que afectan el ámbito de las creencias, de las opiniones y de los significados... que influyen tanto en la manera en que el hombre percibe el mundo como en la forma en que interactúa en él."³

Acorde con tales definiciones complementarias, es necesario considerar desde el ámbito educativo que un estereotipo es una idea en parte falsa y en parte verdadera de la realidad que, una vez generalizada, produce y reproduce nociones parcializadas de la realidad. Estas nociones estereotipadas tienden a establecerse como "saberes" culturales, (vox populi), que circulan con un alto grado de difusión y credibilidad implícita, lo que hace difícil poner su contenido en tela de juicio para llevarlo al descrédito. La tarea de desvelar los estereotipos en la cultura es necesaria, a fin de llevar a los individuos a un conocimiento de las razones por las cuales se generan tales ideas distorsionadas de la realidad y a un conocimiento más exacto y más veraz de la misma.

Masterman,⁴ profesor de Educación Audiovisual de la Universidad de Nottingham y uno de los más reconocidos especialistas sobre este tema, señala que los medios, además, segmentan y parcelan la audiencia para venderla a los comerciantes. De este modo el verdadero producto de los medios no son los mensajes sino las audiencias. Así, los medios cumplen con otra función y otro fin de mayor importancia para los empresarios de esta industria de la comunicación: la de negociar y comerciar para ganar dinero vendiendo la audiencia.

Orígenes y desarrollo

El reconocimiento de las contradicciones existentes principalmente entre los saberes que adquirimos a través de los medios de comunicación colectiva, lo que nos da la cultura por el hecho de nacer y crecer en su seno, que nos conforma y nos da sentido de pertenencia al asimilarla en la cotidianeidad, y los saberes que nos proporciona la escuela a partir de una reflexión, una negación de lo dado y una reconstrucción conscientes, fue la principal motivación para que desde los años 70 se desarrollara en diferentes países de Europa y América Latina una corriente educativa teórico-práctica cuyo objetivo central fue la formación de receptores con una visión crítica ante los contenidos de los medios de comunicación.

² Quin, Robyn. "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos", en *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994, p.81

³ Charles Creel, Mercedes. *Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas, 1990, p 71.

⁴ Masterman, Len. "La revolución de la educación audiovisual", en *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994, p. 31

Dicha formación de receptores críticos fue una respuesta social ante la influencia de los medios de comunicación colectiva, que desde los años 50s y 60s –más que ahora- se calificó de nociva.

Masterman⁵, identifica tres grandes momentos históricos de este movimiento, a los que califica de paradigmas educativos:

- **VACUNADOR.** Los medios son una especie de enfermedad que infectan la cultura y de la que hay que proteger principalmente a los niños. En este primer momento situado en la década de los 50s, la enseñanza sobre los medios era contra los medios en un tono denunciante, defensivo y satanizador, tenía un afán proteccionista de la sociedad civil hacia los jóvenes. La postura de denuncia sobre los aspectos ideologizadores de los medios, así como la anulación o censura con fines proteccionistas, sobre todo de la audiencia infantil, ha sido rebasada en teoría y, al parecer, también en la práctica, según refieren diversas experiencias de EPM en el mundo.
- **ARTE POPULAR.** Los medios son buenos y malos, es necesario evaluarlos y discriminar entre ellos - tomando como modelo una cultura de élite - para introducirlos en la educación. La enseñanza de la década de los 60s pretendía diferenciar aquel producto audiovisual con cierto nivel estético, intelectual y cultural auténtico de aquellos que sólo tenían algún valor comercial. Por ejemplo, al buen cine pertenecían Bergman, Buñuel o Fellini; y aunque se reconocía la posibilidad de que el arte legítimamente popular realizara productos dignos de ser considerados “buenos”, la enseñanza audiovisual seguía siendo proteccionista al tratar de encauzar y mejorar el gusto y las preferencias de los alumnos como receptores de medios.
- **REPRESENTACIONAL.** A finales de los 70s, las contribuciones de la semiótica y los estudios sobre ideología permitieron reconocer que los medios son formas de mediación del conocimiento social, los medios no son ventanas al mundo, ni reflejos, ni espejos de la realidad,- principio de la no transparencia -. Los medios codifican mensajes, construyen interpretaciones y mediaciones de una realidad con sistemas de signos o semánticas propias del medio, los cuales es necesario aprender a decodificar; así la enseñanza se enfocó a la formación del pensamiento reflexivo del receptor y a la lectura crítica sobre los medios.

De esta manera se dio paso a una enseñanza que permitió atender a la necesidad de neutralizar los efectos de los medios sobre la audiencia y comprender el por qué de su necesidad e importancia como objetos comunicativos o herramientas para la comunicación, dignos de ser incorporados para su estudio en la educación.

Pero la principal aportación a la educación del tercer paradigma es que cambió rotundamente la perspectiva del modelo educativo hasta entonces vigente.

⁵ *Ibidem*, 23-33.

Como dice Masterman: "...el conocimiento y las ideas podían ser producidos y creados activamente por los alumnos mediante un proceso de investigación y reflexión. El mundo exterior no era el fin de la educación sino su punto de partida"⁶

Los alcances educativos de este último paradigma *representacional* aun no se terminan de agotar, pero actualmente la educación para la recepción crítica es sólo un factor, esencial, pero sólo uno de los aspectos que abarca la llamada EPM.

Siguiendo el modelo propuesto por Masterman, en la secuencia histórica de la enseñanza de los medios audiovisuales continuaría el paradigma ALFABETIZADOR, es decir, la enseñanza de los lenguajes que utilizan los medios, así como sus formas de producción. Enseñanza a la que se ha denominado *alfabetización audiovisual, educación para la comunicación o pedagogía de la imagen*, y cuyo fin es la promoción de los receptores hacia la función de emisores creativos de sus propios mensajes.

De acuerdo con la definición propuesta en el Congreso Internacional de Enseñanza para los Medios de Comunicación (1989, en Toronto, Canadá), la alfabetización audiovisual es la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en diversas formas. Lo cual implica el desarrollo de conocimientos, destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su contexto.⁷

En la última década, la alfabetización audiovisual ha incluido entre sus contenidos a las nuevas tecnologías que están teniendo gran auge en la educación: las computadoras y satélites con sus lenguajes informático y telemático, como la red Internet.

La alfabetización audiovisual que incluye los procesos de lectura y escritura de los medios, como cuando se aprende una segunda lengua, está adquiriendo bastante fuerza, en la medida en que enseña los lenguajes y recursos expresivos de los medios, es un tema novedoso, divertido y enriquecedor, pero esta enseñanza corre el riesgo de enfocarse demasiado a los aspectos técnicos del manejo de tecnologías, so pretexto de ayudar a maestros y estudiantes a mantenerse actualizados, modernizados, y competitivos comunicativamente hablando, olvidándose un tanto de aplicar la misma visión crítica y desmitificadora a las nuevas tecnologías.

Este ha sido a *grosso modo* el recorrido evolutivo del actual movimiento de Educación para los Medios (EPM), reconocido como una tendencia mundial que vincula a los medios de comunicación con los procesos educativos formales.

A manera de conclusión, lo importante a destacar es que la EPM actualmente tiene las siguientes características:

- **incorpora la alfabetización audiovisual**, es decir, tanto la recepción crítica cuanto la enseñanza de los lenguajes de los medios y los procesos de producción de mensajes,

⁶ *Ibidem*, p. 30

⁷ Aparici, Roberto. "La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional", en *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.). México SEP-UPN, 1994. P. 13

- **pretende una orientación desmitificadora** que implica reconocer las formas e intenciones implícitas en las construcciones que hacen los medios de la realidad y confrontarlas con la realidad o con otras interpretaciones de la misma, para ello es necesario estudiar los medios con sentido crítico, conocer sus procesos de producción, ¿qué recursos utilizan para informar y divertir? ¿cuáles son sus códigos y formas de expresión?,
- **promueve la utilización de los medios en el aula fundamentalmente como recurso expresivo** pero no sólo por los docentes sino principalmente por los alumnos, además de como recurso didáctico, como fuente de conocimientos y, por supuesto, como objeto de estudio, en un afán de proveerlos de herramientas de análisis y de expresión,
- **plantea el establecimiento de un clima comunicativo y democrático en las aulas**, donde las relaciones humanas –léase interacciones- son fundamentales para un proceso de enseñanza- aprendizaje problematizador y constructivo. Los saberes de cada cual provengan de los libros de texto, de otros medios o de la experiencia misma pueden ser retomados con seriedad para cuestionarse y resignificarse con algún fin educativo. Para estos procesos educativo-comunicativos, el estudio de los medios de comunicación como vehículos de expresión es imprescindible.

Es conveniente aclarar que el uso y aprovechamiento de los medio que se desea hoy para la educación, dista sustancialmente del uso como material audiovisual auxiliar promovido desde los años 50s por la corriente llamada Tecnología Educativa.

El nuevo paradigma educativo, pugna por dejar atrás la pedagogía transmisora e instructiva del docente hacia el alumno y por la apertura del currículo para aprovechar en un ambiente comunicativo más democrático los saberes de los alumnos:

La UNESCO explicita así tales objetivos educativos:

“... la escuela deberá elaborar nuevas estrategias de enseñanza con relación a un “saber” ya adquirido en otra parte por el que aprende, lo que exigiría una revolución pedagógica en el sentido estricto del término, ya que ese aprendizaje no se basaría en una enfoque teórico definido a partir de los objetivos preestablecidos, sino en la experiencia concreta de los alumnos.”⁸

Este paradigma que aun está por desarrollarse, podría ser el *edud comunicativo*, refiriéndose a procesos de E-A integrados en sus aspectos comunicativos y pedagógicos, donde de manera sistemática las relaciones comunicativas promuevan el intercambio de saberes y se analicen con igual relevancia para el aprendizaje, el fondo y la forma de presentación del contenido educativo.

El reto educativo

Los expertos de distintas partes del planeta integrantes de la Comisión Internacional para el estudio de los problemas de la comunicación, dirigida por Sean McBride, (1980), coincidieron en reconocer que el orden establecido por las estructuras del campo comunicativo

⁸ UNESCO. *Op. Cit.* 9

era inaceptable, y manifestaron la necesidad de promover un orden distinto en los procesos comunicativos en beneficio de toda la humanidad, cuyos propósitos sean la justicia, la equidad, la reciprocidad en el intercambio de información, etc. Reconocieron además que los problemas de la comunicación tienen un carácter eminentemente político, razón por la cual se encuentran actualmente en el centro de las discusiones de todos los países del mundo.

El informe McBride contribuyó en gran medida a tomar conciencia de las potencialidades que tienen los procesos comunicativos y los medios de comunicación colectiva para el desarrollo individual y colectivo de pueblos y naciones, ofreciendo un panorama de los medios en sentido positivo, al definir cuales serían los objetivos a los que estos podrían servir:

“...la afirmación de la identidad cultural, el fortalecimiento de la democracia, el avance de la educación, la ciencia y la cultura, la expansión de la cooperación internacional y la profundización del entendimiento mutuo, siempre que se incrementen sus recursos y se mejore su práctica.”⁹

Esta postura ha representado todo un reto para el aparato escolar por razones obvias, los medios de comunicación colectiva no se enjuiciarán a sí mismos para promover un cambio en los procesos comunicativos y en los valores culturales que transmiten, ni actuarán en forma altruista en favor de la sociedad. Al menos no lo harán mientras la sociedad no se los demande, de este modo es desde la educación, que habrá de motivarse el cambio.

Para ello es necesaria la formación de maestros, promotores culturales y comunicadores educativos en los temas de la educación para los medios a fin de introducir a la sociedad en el debate, la toma de conciencia y el aprovechamiento educativo de los medios. Pero la introducción de la EPM en las aulas no ha sido tarea fácil por varias razones, en primera instancia porque:

- Los medios de comunicación colectiva han sido mal vistos durante décadas por las denuncias sobre sus efectos deformadores de la conciencia social y humana,
- Padres y maestros los rechazan por su acción competitiva y desleal en la formación de los niños y jóvenes,¹⁰
- Los maestros además los evitan por la falta de preparación, que conlleva el temor inherente al desconocimiento de sus formas de expresión, sus procesos de producción y de aplicación con fines educativos. Muchos educadores aun manifiestan expresiones como estas: “es introducir al enemigo en las propias clases”, “corremos el riesgo de que nos suplanten”.

⁹ *Ibidem* p. 10

¹⁰ La función de escuela paralela de los medios ha sido sustentada y retomada por casi todos los autores, entre ellos Porcher Louis. *La escuela paralela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. (Nuevos rumbos en la pedagogía) 127. p. También por María Teresa Quiroz. *Los medios: ¿una escuela paralela?*, Cuadernos CICOSUL, num. 1. Universidad de Lima. Así como por Jesús Martín Barbero. *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*, Central Didáctica, Cali, Colombia. Se califica a esta escuela paralela como deformadora de la educación formal, sin embargo se advierte la necesidad de recuperar y aprovechar especialmente al medio televisivo por su importancia en la vida cotidiana de los alumnos.

Y en segundo término porque se tiene un doble propósito aparentemente difícil de conciliar:

- Por una parte debemos denunciarlos poniendo al descubierto sus intenciones y tendencias políticas, ideológicas y comerciales, - desmitificarlos- para llevar a la construcción del pensamiento reflexivo y crítico;
- Y por otra parte, debemos reconocer sus bondades, sus recursos y aprender de ellos para sacarles provecho con fines educativos.

¿Por donde empezar?. Lo más acertado sería empezar por reconocer que las sociedades en el mundo están cada vez más tecnificadas y comunicadas por los medios de comunicación, con sus formas e intereses comerciales que les son propios, y que los seres humanos participan en estas formas de comunicación porque están cotidianamente en el entorno social.

Es necesario reconocer que el mundo de la ciencia- ficción de nuestra infancia, es la realidad que hoy viven nuestros hijos y alumnos. Al mundo actual se le ha calificado como *la aldea global* o *la sociedad de la información*, porque es un hecho que los procesos de la comunicación han tenido un impacto y un desarrollo importante en la sociedad contemporánea, que se han producido cambios además a una velocidad vertiginosa, cambios que son más fáciles de asimilar por los jóvenes que por los adultos.

Mientras los adultos se muestran sorprendidos ante los saltos y sobresaltos de la sociedad tecnológica actual, los niños y jóvenes que ya nacieron en este mundo de las comunicaciones, en este entorno tecnologizado, no encuentran ningún cambio al que tengan que adaptarse con temor o dificultad. Por el contrario, juegan con la tecnología y aprenden de ella formas de resolver problemas y formas de relacionarse en sociedad.

Los videojuegos como el Nintendo que la mayoría de los adultos "Ni-entienden" y consideran sin valor pedagógico alguno, por lo que se les ve como pérdida de tiempo y dinero, son en realidad -según opina Papert-¹¹ la puerta de entrada a procesos y aprendizajes más complejos de la computación, los cuales serán de utilidad a los niños para desenvolverse en un futuro casi inmediato. Los jóvenes probablemente no se cuestionan si lo que están viviendo es una complicación, ellos disfrutan su mundo y aprenden a manejarlo con la facilidad que les da el privilegio de haber nacido en un mundo que ya es así.

A estas alturas no es posible negar la importancia de los medios en la sociedad, ni la necesidad de su aprovechamiento en la educación. No en balde desde 1982 representantes de diecinueve naciones exhortaron a los ciudadanos del mundo en la Declaración sobre Educación de los Medios de la UNESCO:

"No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad"¹²

¹¹ Papert, Seymour. "Anhelantes e Instructores": En *La máquina de los niños*. Barcelona, Paidós, 1995. p. 15-35.

¹² Declaración promulgada en el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en Grünwald, República Federal de Alemania en 1982. Tomado de Len Masterman, *La enseñanza de los Medios de Comunicación*. p 285-287

Las experiencias de los niños y jóvenes con los medios de comunicación son de tal magnitud, que constituyen efectivamente una escuela “paralela”, o mejor dicho complementaria a la educación formal, para evitar lo peyorativo del término.

“Cuando los niños ingresan a nuestras escuelas traen consigo un conocimiento del mundo que han adquirido fuera del marco escolar. La escuela no puede seguir marginando estos aspectos consustanciales a la experiencia comunicacional de nuestros alumnos, dado que es de donde proviene buena parte de sus conocimientos”.¹³

Una vez que los docentes tomen conciencia de la importancia del fenómeno de la comunicación en la cultura, tendrán que asumir alguna postura o actitud como docentes, entre las que no cabe el permanecer ajenos a los saberes que ya han adquirido los alumnos de los medios o de otros ámbitos, ni continuar negando u ofreciendo resistencia a los cambios que debe promover el propio sistema educativo para estar acorde con las necesidades del estudiantado y de la sociedad contemporánea.

En tal sentido, algunas de las acciones que competen a la Secretaría de Educación Pública identificadas por Mercedes Charles, son:¹⁴

- convertirse en emisor y propugnar por una programación educativa que no altere la soberanía y la cultura nacional,
- abrir debates en espacios plurales donde se puedan expresar intereses y necesidades sin reproducir el modelo vertical y unidireccional de los medios de comunicación colectiva,
- reutilizar los contenidos de los medios de comunicación colectiva con fines educativos.

Así mismo, los sistemas educativos podrían esforzarse en impulsar y sostener otras acciones como:

- promover la investigación y el desarrollo curricular en este campo de estudio,
- invertir en la infraestructura tecnológica para los centros escolares,
- atender de manera continua y sistemática la formación y actualización de los maestros en torno a la EPM,
- institucionalizar programas educativos curriculares para los distintos niveles educativos.

La EPM busca la concientización de la población en general, pero su meta está principalmente en los niños y jóvenes por considerarlos el sector más vulnerable. Es a esa juventud inmersa en una sociedad donde abunda la información vía los diversos medios como parte de la cultura, a través de los cuales se adquieren conocimientos y experiencias de aprendizaje de manera entretenida, espectacular y fascinante, a la que se enfrentan los maestros actualmente.

Los educadores tienen entre sus responsabilidades: la de recuperar aquellos “saberes” que los niños llevan a sus aulas como referentes esenciales para el aprendizaje; la de promover que los

¹³ Hernández Luviano Guadalupe y Aurora Alonso del Corral. *Comunicación y Educación*. Fascículo del Curso de Educación para los Medios. México, SEP-UPN 1994, p. 9

¹⁴ CHARLES Creel, Mercedes. *Op. Cit.*, p 72-73.

alumnos amplíen sus capacidades de selección de los mensajes como receptores críticos y también la de promover que se valgan de los lenguajes de los medios para ampliar sus capacidades de expresión. La diversificación de las típicas vías de comunicación que el maestro ha venido usando en el aula hará posible una educación más lúdica, y adecuada a los estilos de aprendizaje, así como a las experiencias y preferencias comunicativas de los estudiantes.

Para que los docentes puedan propiciar el cambio de paradigma educativo las posibilidades van desde la propia actualización en torno al tema, hasta la asunción de una actitud de apertura como mediadores.

Esta postura implica no sólo comprender lo que hay detrás de los medios, los recursos expresivos que utilizan, las estrategias de producción y sus propósitos, sino estar convencidos, con fundamento, de las bondades de un cambio actitudinal coherente con su rol de comunicadores educativos. Esta actitud es esencial para ayudar a los alumnos a ser receptores críticos y activos, así como para fomentar una clima comunicativo y democrático en el aula.

El maestro habrá de concebirse a sí mismo como emisor/receptor de mensajes y ser crítico tanto de las relaciones comunicativas que genera en el aula, cuanto de los textos que emplea y la forma en que utiliza los medios en la enseñanza. Su papel como mediador pedagógico tendrá que insertarse en un clima democrático y contrario a la concepción tradicional del proceso educativo comunicativo fundado en la transmisión del conocimiento.

Hasta ahora muchos de los profesores que han sido pioneros de la EPM no han contado con una formación previa, y han obtenido excelentes resultados, tal es el caso del Profr. Rick Sheperd¹⁵ de Canadá, originalmente profesor de Inglés y actualmente director de un importante centro de apoyo para la formación de los maestros de medios.

No obstante, para que esta educación se introduzca con acierto en las aulas es requisito la formación previa de los profesores, a fin de que sean menos las dudas y consideraciones sobre sus bondades que impidan su desarrollo.

Sobre este aspecto la UNESCO¹⁶ llamó la atención, al prever dos tipos de reservas para la introducción de los medios en la práctica educativa:

1. La apertura de los medios de comunicación no deberá entrañar una separación entre los países educados – industrializados – y los países en vías de desarrollo que también tienen una larga tradición educativa y cultural.
2. No es posible garantizar ni todos los recursos, ni la formación de profesores, ni la práctica docente, es decir; no es posible garantizar que el proceso entrañe la renovación cabal de la educación.

¹⁵ Sheperd, Rick. "Origen y desarrollo de los profesores de medios". Association for Media Literacy, Toronto Canadá. En *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.). México SEP.

¹⁶ UNESCO. *Op. Cit.* p. 8

No obstante, esta renovación de la educación es posible, tanto para las naciones desarrolladas cuanto para las que están en vías de desarrollo, en otras palabras, con y sin medios tecnológicos la EPM puede ser el cimiento del nuevo modelo educativo que se ha venido proponiendo; siempre y cuando consideremos que los procesos comunicativos, antes que tecnológicos, son sociales y, por tanto, humanos.

En este sentido, el rol del docente como comunicador educativo y como mediador pedagógico puede hacer la diferencia. Los roles y las relaciones entre maestros y alumnos como emisores y receptores de mensajes, inmersos en procesos de mediación, pueden ser reorientados por un marco más amplio de comunicación educativa y un enfoque sociológico de los medios de comunicación.

Pero sobre esta reconceptualización del movimiento educativo de la Educación para los Medios se abundará en el próximo capítulo. Por ahora es conveniente entrar en conocimiento de las experiencias que se desarrollan en México y en el mundo, a fin de valorar los avances y aprender de quienes han andado ya por el camino.

La experiencia internacional¹⁷

Los países europeos llevan más camino avanzado sobre este tema que Latinoamérica y otros continentes. De manera generalizada en Europa la EPM se inició en la década de los 30s con la enseñanza del cine como arte y de ahí pasó, en la década de los 50s, a la educación del receptor frente a los distintos medios de comunicación y fue hasta la década de los 70s, que se iniciaron las experiencias en Latinoamérica.

Según Roberto Aparici - actual presidente del Consejo Mundial de EPM - existen tres niveles de desarrollo: en países como Inglaterra, Australia, Escocia, Francia y Canadá esta tendencia se ha concretado en propuestas curriculares para los distintos niveles educativos, ya sea como materia independiente o complementaria, pero lo importante es que se han institucionalizado en el curriculum formal. Una segunda modalidad ha sido introducirla como materias optativas o co-curriculares, tal es el caso de España; y una tercera modalidad es desarrollarla como enseñanza de carácter informal como ocurre en Chile, Brasil, Estados Unidos de América, Argentina y Alemania.

Australia¹⁸

Australia es el país pionero de este tipo de enseñanza a la que denominan Educación sobre los Medios, tiene una experiencia avanzada e importante debido a que han logrado un consenso en cuanto a sus objetivos, para lo cual han sido determinantes factores como:

¹⁷ Pungente, John. "La educación para los medios en Europa: panorámica de varios países", en Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.* P. 99-120. Expone el desarrollo en Alemania, Francia, Inglaterra, Irlanda, Escocia y los países escandinavos hasta finales de los 80s.

¹⁸ Mc Mahon y Robin Quin. "Estudios sobre los Medios en Australia", en Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.*, p.93-98.

- Su condición geográfica, ya que su población se distribuye en tan sólo 6 ciudades capitales muy alejadas unas de otras, por lo que las políticas educativas se centralizan en cada Estado y se generalizan rápidamente en todas las escuelas.
- Que han sido precisamente los profesores quienes están convencidos de su importancia y han persuadido a los funcionarios de que los medios son dignos de estudio,
- La aceptación de los maestros para participar con entusiasmo en los programas de actualización.

Los cursos que desarrollan son optativos a lo largo del curriculum de primaria y secundaria, sobre el estudio de las formas y lenguajes de los diversos medios (cine, radio, tv, fotografía, prensa, historieta), y el análisis de las audiencias y de los mensajes, pero sobre todo, el de la comprensión de los fenómenos de mediación propiciados por dichos medios entre el receptor y la realidad.

Alemania

La experiencia alemana es interesante y a la vez decepcionante en su desenlace. En 1984 se conjuntaron varias acciones en favor de esta corriente educativa:

- Se creó la *Asociación Alemana de Educación sobre los Medios*.
- El Ministerio de Educación publicó el texto *Nuevos Medios y Tecnología Moderna en la Escuela*.
- Culminó, después de cuatro años, un proyecto de investigación sobre la enseñanza de los medios, en el que se produjeron cuatro libros de texto sobre el tema, probando su utilidad. No obstante, a este proyecto se le suspendió el financiamiento, autorizando únicamente a la Región de Bavaria para continuar su desarrollo, pero sin capacitación ni apoyos didácticos.

En este país al igual que en otros, la política educativa propugna para que el docente se comprometa a conducir a los alumnos a hacer un uso racional y crítico de los medios, pero les brinda poca o ninguna capacitación; en este caso particular, se logró la capacitación para el uso de la computadora pero no para una enseñanza más global en materia de comunicación.

Canadá¹⁹

La EPM en Canadá representa un gran esfuerzo social por mantener la conciencia e identidad nacionales mediante la orientación a maestros y padres de familia sobre la programación televisiva y sus efectos. En los años 80s la *Asociación Nacional de Telespectadores* desarrollaba acciones importantes al producir materiales didácticos, publicar un boletín trimestral relacionado con temas de televisión, y organizar actividades para padres y maestros.

Otro de sus logros es la *Guía para la Enseñanza de los Medios, en primaria y secundaria*, realizada por el Ministerio de Educación y la *Association for Media Literacy* en el año 1988.

¹⁹ Orozco, Guillermo. *Educación para los Medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. México, ILCE-UNESCO, 1992. 255 p.

Actualmente tiene un programa para la enseñanza de los medios con carácter obligatorio, cuyo objetivo es la formación audiovisual de los estudiantes, para ayudarlos a comprender como se realizan los documentos audiovisuales, sus aspectos técnicos, teóricos y prácticos tanto para analizar el contexto en que se producen y su significado implícito, cuanto para motivar la expresión en diversos lenguajes.

España²⁰

En España, desde la década de los 80's, se desarrollan programas de formación para maestros en EPM, auspiciados por el Ministerio de Educación y universidades entre ellas la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La nueva Ley de Educación ha permitido incorporar esta enseñanza de manera transversal en la educación primaria y secundaria, con la intención de propiciar la reflexión crítica y la formación en los diversos medios, para que los jóvenes puedan expresarse a través de ellos.

Los estudiantes de secundaria además de abordar aspectos de los medios en disciplinas como Lenguaje de los Medios o Educación Artística y Visual, pueden cursar asignaturas optativas como Imagen y Expresión, Procesos de Comunicación y Comunicación Audiovisual. Y los maestros pueden proponer a las instancias respectivas nuevos programas sobre el tema.

Mas la política educativa del Ministerio de Educación y Cultura que está imperando actualmente, tiene un carácter eminentemente tecnológico, invita al profesorado a hacer un uso instrumental de las nuevas tecnologías, en detrimento de la formación crítica que orientaría a la juventud hacia una formación democrática²¹. Tal tendencia es por supuesto contraria a los principios y objetivos de la EPM.

Estados Unidos

A pesar de ser una nación del primer mundo, su advenimiento a la EPM es relativamente reciente, se inicia en los años 70s con una orientación hacia la recepción crítica del medio televisivo, fundamentalmente como defensa ante la violencia que transmiten los medios, pero también desató la movilización de varios grupos sociales para exigir una mejor programación, incluso en algunos estados formaron comisiones para presentar a la cámara de diputados propuestas de ley a fin de lograr un mayor control sobre los medios de comunicación colectiva.

En la formación para la lectura crítica desarrollan habilidades cognoscitivas y psicomotrices para la recepción y el manejo de mensajes en el proceso de la comunicación, incluyendo las habilidades para: "... identificar y entender los propios motivos y propósitos por los que los receptores se exponen a diferentes mensajes y medios masivos de comunicación..."²²

²⁰ Aparici, Roberto. *Op. Cit.*, p. 11-17

²¹ Pérez Sanz, A. "¿Adios a las nuevas tecnologías?", en *Apuma*, Madrid, número 4, primavera. Citado por Agustín García Matilla en "Televisión y formación del profesorado", en *Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios*, Segovia, U. de Valladolid, 1997, p. 57

²² Anderson, J.A "Receivership skills, an educational Response" en Ploghoft y Anderson. *Education for tv* Age. Ohio, University, Athens, 1981. Tomado de Orozco, G. *Educación para los medios. Op. Cit.*, p 61

Algunos de estos grupos pioneros son: la asociación *Action for Children's TV* y la *Red de televisión Pública (PBC)*.

En los 80s se elaboró un curriculum cuyas finalidades involucraron a padres y maestros para intervenir, antes, durante y después de la exposición del niño al medio televisivo. Los aspectos que se consideraron fueron: los gustos, motivos y razones para ver determinado programa, el tiempo que se destina a mirar la televisión, la forma de interacción con el medio, la trascendencia de los contenidos y personajes en otras actividades del niño, y la función de mediadores que corresponde a los padres en casa y a los maestros en la escuela.

En los 90s la tendencia crítica continúa, y su aplicación se ha extendido a nuevos medios como la computadora.

Francia²³

Desde los años 60s Antoine Valet introdujo la noción de *lenguaje total*, refiriéndose a un sistema de comunicación integrado por el lenguaje verbal, el de la imagen y el de los sonidos que se expresa en diversas técnicas y medios. A través de los años esta concepción ha llegado a establecerse como una pedagogía cuyo propósito es el dominio de dichos lenguajes no sólo para entenderlos, sino fundamentalmente para tener la posibilidad de expresarse a través de ellos. Para 1990 más de 200 escuelas primarias y más de 100 secundarias manejaban este programa.

La contribución francesa es importante en el ámbito internacional, ya que sus investigaciones y programas educativos han sido por la semiología - Roland Barthes y Christian Metz - disciplina que ha resultado clave para una conceptualización del campo de la Comunicación y los Medios.

El avance se refleja incluso en las denominaciones de sus proyectos: inicialmente *Introducción a la Cultura Audiovisual, ICAV* y posteriormente *Introducción a la Comunicación y los Medios, ICOM*, así como en la incorporación gradual y creciente de programas de enseñanza sobre los medios en la educación.

A finales de los 70s el *ICAV* promovió en las escuelas primarias y secundarias incorporadas al Ministerio de Educación un curso relacionado con la lectura de imágenes publicitarias, noticiosas y educativas, aprovechando el 10 % del horario escolar, dispuesto oficialmente para la enseñanza de contenidos no curriculares.

Pero posterior a 1982 ya como *ICOM* se propuso ampliar la cobertura del programa a todos los estudiantes franceses e incorporar todos los medios y las situaciones de comunicación a la educación, con los siguientes objetivos: desarrollar la capacidad para enfrentar responsable y críticamente los fenómenos de la comunicación, especialmente los masivos, y lograr que las

²³ Valdés, Guadalupe. "Hacia una pedagogía de la comunicación audiovisual: experiencias en Francia y Suiza", en Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.*, p.121-132.

relaciones de comunicación entre maestros y alumnos fueran objeto de estudio para el mejoramiento de los sistemas comunicativos, los métodos y los procesos educativos.

René la Borderie director de dichos proyectos en sus distintas etapas ha alcanzado a apreciar que: "... toda la noción de comunicación está vinculada con una pedagogía de la educación de los medios."²⁴

Lo cual implica el reconocimiento de la necesidad de continuar en la definición del campo común a la comunicación y la educación para derivar en una pedagogía que puede revolucionar la educación.

Otro proyecto escolar importante fue *Joven Telespectador Activo* (1979- 1983), impulsado y apoyado con recursos humanos, materiales y financieros en colaboración por varias instancias gubernamentales como los ministerios de Agricultura, Educación, Cultura, Tiempo libre y Solidaridad.

Su modelo partió de un concepto integrador de las distintas instituciones socializadoras y formadoras de los niños, así aglutinó y capitalizó intereses educativos de profesores, padres de familia y animadores culturales. Partió también de un concepto global de la educación, donde cabe todo aquello que el ser humano aprende en distintos ámbitos con o sin intencionalidad educativa. Así las relaciones comunicativas y los aprendizajes que se obtienen de los distintos grupos sociales y de los medios, en forma lúdica y recreativa, lograron ser analizados con un enfoque contextual, considerando el entorno sociocultural en que se producen y en el que se reciben los mensajes, desde donde se percibe y se significa el mensaje de manera diferenciada.

Enfocar a los medios como instituciones culturales dignas de ser recuperadas por la educación permitió llevar a la escuela los objetos cotidianos con que juegan los niños, lo que ven, lo que escuchan, lo que les gusta y de los cuales obtienen aprendizajes, como pretexto para vincular lo extraescolar con lo escolar.

Sus materiales didácticos (impresos, sonoros y audiovisuales) se produjeron en colaboración con empresas privadas y cadenas de televisión nacionales y estuvieron a la venta en todas las librerías y a disposición en bibliotecas y centros de maestros.

Después de estos pasos aparentemente decididos el proyecto fue clausurado, no sin dejar huella en la conciencia responsable de la población.

Inglaterra²⁵

La enseñanza de los medios se inició en los años 30's con la enseñanza del cine, en los años 50s comenzó el debate sobre los efectos nocivos de los medios y se crearon los primeros

²⁴ La Borderie, René. "Media Educación in France", en *Prospects*, vol. XIV, núm. 2, 1984, p. 288. Citado por John Pungente *Op. Cit.* P.105

²⁵ Lozano, M. Alicia. "Propuestas curriculares para la educación en medios de comunicación en Inglaterra", en Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.* P.133-144. y Guadalupe Hernández L. y Aurora Alonso del Corral. *Comunicación y Educación. Op. Cit.*, p. 34

programas para el nivel escolar básico con sentido proteccionista e inoculador contra los medios. Para los 60's se incorporó la *Apreciación Cinematográfica* en la educación secundaria como un reconocimiento de la calidad "literaria" de aquellos productos que pudieran calificarse de artísticos, en contraposición a otros medios como la televisión por su forma popular y comercial.

A finales de los 70s y principios de los 80s el debate sobre los medios argumentó la importancia de incorporar su estudio de manera obligada en el curriculum formal, porque los medios -todos- deben ser cuestionados en sus representaciones y en la construcción de la realidad que hacen al representarla. El concepto clave de tal avance fue la *no transparencia* de los medios, (que no reflejan la realidad) sobre todo los audiovisuales, pero igualmente se hizo posible cuestionar en tal sentido al curriculum y la práctica pedagógica.

En 1986 se organizó una conferencia nacional para reunir a padres, maestros y profesionales de los medios de comunicación a fin de establecer propuestas de lo que debía constituir la EPM para los niveles básicos, medio y superior, las propuestas resultantes fueron las siguientes:

- Para preescolar la enseñanza se enfocó a los lenguajes como base de todo aprendizaje, por lo que dejó de estar circunscrito únicamente al oral y escrito. La lecto-escritura abarcó lenguajes de los diversos medios, propiciando además un entendimiento de los medios como instituciones sociales.
- Para el nivel medio se planteó la comprensión crítica de los medios en términos de sus estructuras económicas e institucionales, para que los jóvenes puedan entender como la sociedad se ordena y se transforma y como puede participar en ese cambio.
- En el nivel medio superior la formación se abocó a capacitar a los jóvenes para desarrollar conocimientos y habilidades sobre recursos tecnológicos y procesos de producción que les permitan participar en un mundo donde la industria de la información adquiere cada vez mayor impacto social.

Para 1988 la reforma educativa incorporó como asignatura obligatoria la Educación Sobre Medios de Comunicación en el curriculum nacional de educación primaria, porque consideraron necesaria una formación para develar los elementos que están implícitos en los mensajes de los medios, pues determinan y orientan nuestra manera de percibir la realidad.

Los países escandinavos:

Dinamarca.

Si bien este país como muchos otros de Europa tenía una fuerte tradición en la enseñanza del cine como un arte, es en los años 70s cuando surge una conciencia por la enseñanza de los medios en tanto formas de comunicación masiva y artística.

Sus fines se orientaron al discernimiento intelectual y emocional de los lenguajes del cine y la televisión, así como a las diferencias entre dichos medios. Esta enseñanza se consideró un tema asociado a cualquier disciplina y se ofreció una guía a los maestros para que integraran estos temas en su propio curso.

La falta de capacitación, apoyos didácticos y motivacionales para los maestros, así como la negativa a impartirla como materia independiente dejan ver que el tema aun no logra una importancia trascendente en la educación.

Finlandia.

La EPM se introdujo en la educación escolar como materia integrada en los distintos cursos desde 1969. Se impartió de igual manera en educación media superior, y sus objetivos originales de interpretar, leer críticamente y resignificar los mensajes, se apegaron puntualmente a la educación para la recepción; posteriormente incluyeron también la parte práctica en la producción de mensajes en algunos medios como el periódico escolar.

Otra experiencia interesante por su enfoque recuperador de los objetos de amor y diversión de los jóvenes estudiantes fue el *Proyecto de entretenimiento en los medios masivos* (1978-1980), desarrollado por el Consejo Nacional para propiciar entre maestros y alumnos la reflexión crítica sobre las formas de entretenimiento que se encuentran en los medios masivos y su aceptación entre la audiencia. Para lo cual la *Association of film clubs* y la *Finish Broadcasting Company* produjeron materiales didácticos.

Noruega

La experiencia de Noruega es muy similar a la de otros países escandinavos, desde 1985 su introducción es obligatoria en la escuela básica como tema integrado, mas no como materia independiente.

Reconocen que entre las presiones al curriculum por otras múltiples necesidades y la atención preferencial que los profesores ponen en la enseñanza de su propia disciplina, el espacio dedicado a la enseñanza de los medios es escaso.

La EPM va adquiriendo mayor relevancia y espacio conforme avanzan los niveles educativos. Su avance significativo está en la atención proporcionada a los profesores a través de varias acciones:

- *Reconocimiento de los Medios*, programa de capacitación de 2 años que se ofrece en escuelas nocturnas, por correspondencia y de aplicación inmediata.
- Se imparten también Cursos de *Pedagogía de los medios* de 6 meses de duración, en facultades de educación. Por lo menos 500 maestros se capacitan por año.
- Dos universidades ofrecen el grado de maestría en el campo, y
- Están considerados obligatorios los estudios sobre los medios en todos los programas básicos de formación de maestros.

Suecia

Desde los años 60s el Departamento de Educación de Sveriges producía materiales para la enseñanza de los medios en la educación media, se estudiaba teóricamente el cine y posteriormente se incorporó a la televisión.

En 1975 surge el proyecto experimental *Cine y Televisión en la escuela superior*, proyecto que en 1980 concluye y resurge como *Conocimiento de los medios en la escuela secundaria*. Estuvo programado para durar sólo tres años, finalmente se extendió hasta 1989.

La EPM que se enseña oficialmente a estudiantes de nivel medio superior posee una distinción importante: valoriza a los medios de comunicación masiva precisamente por su capacidad para difundir en forma sencilla un conocimiento del mundo, y porque pueden ayudar a jóvenes y viejos a mejorar su capacidad de comprensión y reforzar sus capacidades para leer y escribir.

Dicha enseñanza, cuyo fin es la recepción crítica, se efectúa a través de una materia optativa de 3 horas a la semana durante 2 años.

Una de las deficiencias es la falta de programas de capacitación para maestros, no obstante que el Instituto Sueco de Cine y la Asociación Sueca para la comunicación masiva han intentado colaborar con el gobierno para la aplicación de cursos independientes de EPM.

Los países latinoamericanos:

Latinoamérica también ha llevado a cabo iniciativas de EPM en países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Venezuela, Uruguay y México. En términos generales los distintos programas buscan potenciar la capacidad crítica y analítica del receptor ya que se identifica a los medios de comunicación, y en concreto a la televisión, como instrumentos de dominación y domesticación que promueven valores, conductas y actitudes ante la vida que resultan contradictorias en el contexto de esta región.

Argentina

El proyecto de Educación para la tv, del Centro de Estudios sobre Medios, Educación y Comunicación, orienta sus acciones a la formación de actores sociales, fortaleciendo sus capacidades para participar y demandar una programación televisiva, como una estrategia para democratizar el sistema. La enseñanza para la recepción crítica y activa está dirigida a grupos de adultos organizados, no específicamente a padres y maestros.

Brasil

Según Manuel Morán Costa, profesor de la Universidad de Sao Paulo en Brasil, el trabajo sobre los medios que realizan con grupos de obreros, religiosos y maestros tiene de inicio que enfrentar el problema de las concepciones arraigadas en la preocupación por la influencia negativa de los medios, de tal manera que se puedan apreciar las dimensiones racionales, lúdicas y afectivas que posee los medios.

“Si para la mayoría de las poblaciones la dificultad es que la televisión no es vista como problema, para otros grupos que son más conscientes el trabajo es hacer crítica de la crítica, quitar las armas a los espíritus enfrentados a la televisión...”²⁶

²⁶ Morán Costa Manuel. “¿Por qué educar para la comunicación?”. En *La Educación para los Medios de*

De acuerdo con lo anterior, los propósitos de la Educación para la Comunicación que se plantea son:

1. Problematicar y desideologizar los medios, sin perder sus dimensiones de entretenimiento y modernidad.
2. Ayudar a entender las nuevas codificaciones articuladas entre la imagen, la música, lo verbal, lo visual y lo escrito. Así como entre las cadenas empresariales, comerciales, financieras y políticas del sistema de la comunicación.
3. Orientar análisis complejos que ayuden a generar nuevas relaciones y expresiones sociales.
4. Implicar a la escuela y a todas las instancias de la sociedad para formar a ciudadanos que puedan comunicarse en forma consciente y de manera coparticipe, en la búsqueda de una sociedad más justa y democrática.

Otro programa es el de *lectura crítica de la comunicación*, basado en Freire, trabaja sobre los conceptos de comunicación, cultura y medios, a partir de un análisis de los problemas cercanos a la comunidad o al grupo y analiza la comunicación como proceso y producto.²⁷

Chile

La experiencia del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Chile destaca en Latinoamérica, ya que desde hace 20 años se dedica a la investigación y a la enseñanza de los medios, a través del *Programa de recepción activa de tv* dirigido a agentes educativos, formadores y planificadores.

Los temas que desarrolla son el papel y las funciones del animador del trabajo grupal, la recepción activa de televisión y la creación de juegos y actividades de trabajo.

Ha producido manuales de trabajo flexibles para aplicarlos en los talleres impartidos a los distintos destinatarios y ha desarrollado estudios sobre la recepción, cuyos resultados confirman que la recepción adquiere significaciones diferenciadas de acuerdo con el contexto cultural e histórico de los receptores.

Actualmente trabaja con el Ministerio de Educación para la conformación de un curriculum oficial sobre EPM, que consideran debe institucionalizarse de manera transversal, entremezclado con las otras actividades y finalidades escolares, cuyo argumento de base es la necesidad de reformular el alcance en la enseñanza de la lengua materna, constituyendo un Curso de Comunicación donde la lecto-escritura incluya también los lenguajes de los medios.

Otras experiencias son las de los colegios religiosos, en especial el Centro Bellarmino de los Jesuitas, y el proyecto dirigido a la educación básica Telespectador Activo del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Playa Ancha.

Comunicación. Op. Cit., p. 41.

²⁷ Charles, C. Mercedes. "Recepción crítica y organizaciones populares: la experiencia de Brasil", en Mercedes Charles *Educación para la recepción. Op. Cit.*, p. 216-226.

Costa Rica

En este país, Francisco Gutiérrez²⁸ quien desde 1975 manifestara la necesidad de una Pedagogía de la Comunicación viene desarrollando actividades de EPM en el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación, (ILPEC). Su método está basado en la semiótica y en la creatividad, a través de las cuales se analizan los mensajes de los medios y permiten al receptor ser selectivo y crítico.

El programa para padres, parte del supuesto de que la televisión modifica las relaciones familiares, por lo que se pretende orientar a la familia a analizar que tipo de relaciones comunicativas establecen con el medio y que conflictos desencadena en el núcleo familiar.

Uruguay

En Uruguay, el método de *Lectura Crítica de los Medios* desarrollado por Mario Kaplún²⁹ se aplica de manera generalizada en Latinoamérica.

Otro programa es el *Plan DENI, Plan de Educación Cinematográfica para Niños* del Secretariado Católico de Cine de América Latina (OCICAL) enfocado a la recepción crítica y al conocimiento del lenguaje de la imagen, que se aplica también en Paraguay, Brasil, República Dominicana y en colegios religiosos.

Según Orozco y Charles, 1992, las experiencias de EPM en Latinoamérica corresponden en su mayoría a procesos no formales de educación, cuyos destinatarios pertenecen a los sectores populares, y en las cuales:

" ... subyace un proyecto de sociedad más justa y democrática... la metodología se basa en el trabajo grupal... trata de superar la falsa contradicción entre lo lúdico y lo educativo; toman como punto de partida la experiencia personal de los miembros del grupo y se toma como base de su implementación el diálogo y el respeto entre los participantes de la experiencia."³⁰

El desarrollo en México

En el caso de México, las primeras experiencias se orientaron fundamentalmente a la recepción crítica del medio televisivo y fueron impulsadas por asociaciones civiles formadas por padres de familia, comunicadores, maestros e incluso grupos religiosos, entre ellas se encuentran:³¹

²⁸ Gutiérrez, Francisco. *Pedagogía de la Comunicación*. 2a. ed., Buenos Aires, Humanitas, 1975, (Col. Educación Hoy Mañana), 155p.

²⁹ Kaplún, Mario. *Lectura Crítica. Un método para el desarrollo del sentido crítico de los usuarios de medios masivos*. Caracas, nov. 1982, 23 p.

³⁰ Orozco, G. Guillermo y Mercedes Charles. "Medios de Comunicación, familia y escuela", en *Revista de tecnología y comunicación educativas*. México, ILCE, número especial, octubre de 1992, p. 75

³¹ Rojas, Alberto. "Televidentes Alerta, A.C.: la participación de la sociedad civil frente a la televisión", en Charles y Orozco. *Educación para la recepción*. Op. Cit. P. 159-169.

- *Mejor televisión para niños, A.C.* (1974). Integrada por profesionales interesados en propiciar una mejor programación infantil, esta asociación organizó en 1976 el *Ier. Foro latinoamericano de televisión para niños*.
- *Taller de metodología en lectura crítica, del Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC)*
- *Televidentes Alerta, A.C.* Formada por investigadores, comunicadores, profesores y padres de familia, a raíz de las iniciativas propuestas en el coloquio "La televisión y el niño" celebrado en Morelia, Michoacán en 1986.
- La Televisión y los Niños, Consejo Nacional de Población (CONAPO).

El propósito de estas acciones fue el de concientizar a padres de familia y maestros para usar la TV en forma positiva. No obstante ser esfuerzos escasos y aislados, han fomentado paulatinamente una conciencia de la importancia del tema, han suscitado nuevas investigaciones y propuestas educativas y representan un reconocimiento de la problemática de la comunicación social actual y, por ende, de la necesidad de una educación para los medios.

Autores como Guillermo Orozco y Mercedes Charles, profesores e investigadores de la Universidad Iberoamericana, son pioneros del campo de la EPM en México. Han producido materiales didácticos y continúan aun su labor de investigación y difusión de programas educativos dirigidos a los padres de familia y a los docentes, a fin de conseguir un cambio de mentalidad sobre todo en los maestros para asumirse como mediadores educativos de los aprendizajes extraescolares de sus alumnos.

En 1990, fecha en que estos autores compilan el texto *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*³² y aun en 1992 cuando Orozco publica *Educación para los Medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*³³ el tema interesaba sólo a algunos padres de familia y profesionales esclarecidos, quienes formaban organizaciones independientes o asociaciones civiles para impartir programas fundamentalmente sobre el tema de la recepción crítica. El desinterés y la nula participación de la Secretaría de Educación Pública se denunciaba y demandaba en dichos textos.

Actualmente el debate sobre la EPM como tema de estudio, digno de ser incorporado en los currícula de los distintos niveles educativos, ha cobrado mayor fuerza y está ya en las mesas de trabajo de diversas instituciones educativas y en varias dependencias del Sistema Educativo Nacional, algunos de estos programas son:³⁴

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, (ILCE).

Entre las propuestas de formación en medios de las que el ILCE ha tomado parte se destacan tres etapas:

³² Charles Creel, Mercedes. *Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas, 1990. 246 p.

³³ Orozco, Guillermo. *Educación para los Medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. México, ILCE-UNESCO, 1992. 255 p.

³⁴ Tomado del *Teleseminario Educación y Medios*. Producción SEP-UTE/CETE. Transmitido por EDUSAT del 21 al 25 de septiembre de 1998.

- 1986- 1990 participa en el proyecto *Desarrollo de una metodología de apoyo para la formulación de currícula complementarios a la educación básica DEMAFOCCEB*. Apoyada por la UNESCO.
- 1991- 1995 desarrolla el *Programa de Educación para los Medios*, también apoyado por la UNESCO, estuvo dirigido a padres, alumnos y maestros. En él se crearon talleres de inducción y sensibilizadores de la importancia de estudiar los medios. Al cierre de esta etapa se centraron en la televisión y publicaron documentos de reconocidos especialistas mexicanos en el tema, entre ellos Guillermo Orozco y Mercedes Charles quienes publican *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*³⁵. y las *Guías del Televidente para padres de Familia*³⁶.
- 1997-1998 Participa en el *Proyecto Interinstitucional de Desarrollo Curricular en Comunicación Educativa* coordinado por la UPN, y en colaboración con el CETE y la UTS, para el diseño, aplicación piloto y evaluación del *Diplomado en Educación para lo Medios*. Y actualmente se han enfocado a la TV mediante el *proyecto Uso pedagógico de la TV* impartido en modalidad escolarizada y también a distancia, haciendo uso del sistema EDUSAT y la RED Escolar.

La Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano

El Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado apoya a Guillermo Orozco en el desarrollo de un programa de *Educación para los Medios* que está orientado a docentes de educación básica, con el cual pretende analizar la influencia positiva y negativa de los medios en los niños y formar a los docentes como mediadores entre la escuela y los medios. Aborda los temas de los niños como receptores, la tv como productora de ideas y actitudes a través de los programas, y el papel del docente como mediador entre la escuela y la televisión.

La Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal

En esta dependencia de la SEP se maneja el *Programa de EPM Desarrollo de la visión Crítica*³⁷. Más que un programa es una política educativa, un enfoque pedagógico, donde se fundamentan algunos de sus servicios complementarios, dirigidos fundamentalmente a maestros, padres de familia y alumnos para que logren ser mejores personas en un mundo dominado por los medios.

Este programa se ha impartido masivamente a más de 5000 profesores.

Sus acciones incluyen la investigación, capacitación y producción de cuatro textos de apoyo para los profesores de 5° Y 6° grados del nivel elemental, cuyos títulos son Educar con los medios, La radio en la Escuela, y TV y Escuela, ¿Amigos y/o Enemigos?³⁸

³⁵ Orozco, Guillermo. *Op. Cit.* p. 255.

³⁶ Charles Creel, Mercedes. *Programa de Educación para los Medios: Guía del televidente para padres de familia*. México, ILCE, Vol. I, 1996, 47p. y Orozco, G. Guillermo. *Programa de Educación para los Medios: Guía del televidente para padres de familia*. México, ILCE, Vol. II, 1996, 44p

³⁷ Peña Ramos, Alexandrov V. "Programa de Educación para los Medios. En la búsqueda del desarrollo de la visión crítica", en *Educación*, Revista del CONALTE. 7a. época, Vol. XII, no. 51, México, SEP-CONALTE, junio de 1997, p 7-30.

³⁸ Peña Ramos, Alexandrov y Frank Viveros Ballesteros. *Educación para los Medios. Desarrollo de la Visión*

Entre otras producciones se encuentran 2 Series de televisión: *Diálogos tv* y *Para nuestros hijos*. Así como el curso de 24 horas *Introducción a la percepción apropiación y uso de medios en el aula, el profesor como educador*, que busca un rompimiento de esquemas de comunicación y práctica docente, apropiación de un nuevo rol docente, en un proceso gradual que propicia la autonomía y la reflexión crítica.

Los ejes temáticos del curso abordan: *la comunicación, vamos a conocer a nuestros alumnos, los medios de comunicación masiva, la radio, la tv, la publicidad y análisis de los medios*.

El objetivo es aprovechar los mensajes de los medios como dispositivos pedagógicos para apoyar los contenidos de la educación básica.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal

Desarrolla un proyecto denominado *Didáctica de los Medios*³⁹. Se trata de un curso dirigido a maestros de preescolar, primaria y secundaria, que pretende un aprendizaje alejado de teorismos y apegado al trabajo práctico para hacer del hecho educativo un trabajo constructivo. Tiene la perspectiva de incorporarse de manera formal y nacional en el sistema educativo como un contenido transversal del plan de estudios.

Los ejes temáticos de sus contenidos son: conocimiento del medio, aplicación didáctica del medio, e implicaciones de la recepción.

Los materiales de estudio, de alta calidad en su producción, incluyen: lecturas, actividades, 3 videos, 9 audios, una guía de estudio, así como un CD ROM que está en preparación, y cuya estrategia de estudio puede hacerse en forma individual o colectiva.

Actualmente el reto fundamental es la formación de asesores o formadores de maestros en esta temática para aplicar el curso de manera nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional

En 1993 está corriente tomó impulso en esta universidad pública al diseñar y producir el *Curso de Educación para los Medios*⁴⁰ Es un programa de actualización para promover el reconocimiento de la importancia de los medios en la cultura y el aprovechamiento de los medios en las aulas.

Está dirigido a los docentes de educación básica en servicio, ya que propone la realización de prácticas escolares, introduciendo así la temática de la EPM de manera transversal —no como asignatura específica— en la enseñanza.

La experiencia del maestro en el uso de la expresión oral y escrita, que le es familiar, es el punto de arranque para incorporar otros recursos como la imagen fija y en movimiento,

Crítica. (Volúmenes 1,2 y 3). SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., México, 1996.

³⁹ Arevalo, Javier (Coord.) *Didáctica de los Medios de Comunicación. Antología*. SEP. México. 1997

⁴⁰ UPN. *Curso de Educación para los Medios*. México, SEP-UPN, 1994. (material didáctico multimedia de soportes múltiples).

sonidos, etc., que le permitan diversificar el uso de los medios y emplear la información de los mensajes, en la construcción de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Los materiales didácticos están diseñados en una estrategia multimedia de soportes múltiples: 9 fascículos ilustrados y a color, 5 segmentos de audio, 3 segmentos de video, una Antología con textos internacionales y la Guía de Estudio. Estos materiales posibilitan diversas formas de estudio, ya sea independiente o bien dirigido por instrucción a través de las tres rutas que propone la guía de estudio, cuyos temas son: Enfoque educativo, Alfabetización Audiovisual y Recepción.

Dicho curso tuvo como expectativa llegar a atender al magisterio nacional impartiendo el programa a distancia a través de las 75 Unidades de la UPN en el país, para lo cual se capacitó a un asesor por Unidad. Sin embargo, las políticas de descentralización de la educación básica que afectaron también inexplicablemente a la universidad, así como la situación económica crítica del país en 1995, entre otras, hicieron imposible su continuación, sobre todo porque no se contó con el presupuesto para la reproducción de dicho material, cuyo tiraje original fue de 500 ejemplares.

Para 1996 surge un nuevo proyecto de desarrollo curricular de carácter interinstitucional entre el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, ILCE, el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa, CETE, la Unidad de Telesecundaria UTS y la Universidad Pedagógica Nacional, UPN, donde coordinado por la UPN, se diseña un *Diplomado en Educación para los Medios*,⁴¹ en modalidad mixta (presencial y a distancia).

Este diplomado recupera los materiales del Curso de EPM ya producidos por la Universidad, ampliando su enfoque y contenidos. Se aplica y evalúa entre 1997 y 1998. Para ello, los materiales originales se reimprimieron en colaboración con el ILCE, y se produjeron otros materiales complementarios, entre ellos 4 teleconferencias introductorias a los módulos que estructuran el diplomado: Comunicación y Educación, Alfabetización Audiovisual, Multimedia y Nuevas Tecnologías, y Procesos de Recepción.

Se destina a profesores en servicio, con el propósito fundamental de formar comunicadores educativos que promuevan un clima comunicativo y afectivo en el aula aplicando la EPM como una metodología de enseñanza-aprendizaje y tema transversal en las distintas disciplinas donde desarrollan su labor.

En este programa de actualización, que tiene un enfoque pedagógico constructivista, se obtienen conocimientos teórico-prácticos relacionados con el campo de la Comunicación Educativa, fenómeno donde es básica la noción de interacción humana. Así, la corriente tecnológica de la EPM se amplía en el diplomado - considerando la circunstancia tecnológica poco generalizada en el país - al adoptar un enfoque sociológico de la comunicación, abarcando así entre sus objetos de estudio a los medios de comunicación societarios

⁴¹ Alonso del Corral, Aurora y Alejandro Gallardo Cano. "La formación del profesorado en Educación para los Medios". En Alfonso Gutiérrez (coord.). *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, Segovia, U. de Valladolid, 1998, p. 141- 156.

(estructuras sociales, cadenas humanas, y el individuo mismo) y los lenguajes que les son propios (verbal, kinésico, proxémico).

El perfil de egreso incluye aspectos relacionados con el saber, el hacer y el ser de un comunicador educativo, es decir, los conocimientos teóricos, las habilidades y destrezas comunicativas prácticas y las actitudes propias de un mediador pedagógico.

Como puede observarse, las acciones en torno a la EPM que se están desarrollando en las instituciones e instancias de la SEP tienen objetivos similares, se orientan a la formación de profesores o padres de familia con propósitos de hacer llegar –a través de ellos- esta formación a los niños y jóvenes en edad escolar primaria y secundaria. Son programas complementarios que podrían reorganizarse en una estrategia integral, ya que los distintos equipos de trabajo aspiran a un cambio en el paradigma educativo transmisor que aún vemos en las aulas.

No obstante, la realidad es que son acciones apoyadas diferencialmente y de manera caprichosa por las políticas del sistema educativo, cuyos grupos de trabajo avanzan de manera independiente y escindida, sin una coordinación que las sume evitando así la posible ineficacia y duplicación de funciones, esfuerzos y gastos públicos que no convienen en modo alguno al país ni a la sociedad.

Representa otro reto el lograr la ansiada institucionalización y continuidad que anhelan todos estos proyectos, ya que en su historia, como ocurre también en otros ámbitos internacionales, las aspiraciones se ven truncadas por los períodos de gobierno, las políticas institucionales y las múltiples volteretas económicas del país, dejando nuevamente en la expectativa a los miles de maestros que demandan este tipo de formación ⁴²

En diversos momentos los docentes e investigadores sobre este tema en México han hecho hincapié en que:

“... para que una iniciativa de EPM alcance sus propósitos, las acciones que se emprendan deben inscribirse en un programa de impacto global que abarque, en principio, la formación de los maestros en servicio; y consecutivamente, la formación de los niños a través del curriculum oficial de educación básica y de la comunidad en general a través de programas enfocados principalmente a los padres de familia, todo esto impulsado por la SEP.” ⁴³

De igual forma, para que las acciones en torno a la EPM trasciendan en la construcción de un nuevo paradigma educativo es requisito:

- Una conceptualización del campo, que permita un desarrollo fundamentado cuando menos en las dos grandes disciplinas que le dan cuerpo: la comunicación y la educación para el reconocimiento de estas íntimas relaciones que ocurren en procesos de aprendizaje, ya sea

⁴² Un ejemplo son los materiales del Curso de Educación para los Medios de la UPN, los cuales pese al costo y la calidad de su producción, no volvieron a reimprimirse por falta de presupuesto y otras políticas institucionales. El proyecto permaneció en archivo durante 2 años, en los cuales la SEP inició en la Subsecretaría de Educación Básica y Normal la producción de los materiales del proyecto Didáctica de los Medios, coordinados por la misma persona, de tal modo que los objetivos y productos son muy similares.

⁴³ Hernández, Guadalupe L. y Aurora Alonso del Corral. *Op. Cit.*, p. 38

en el aula o en la vida cultural y social. Estructura conceptual que es elemento esencial para la construcción de una Pedagogía de la Comunicación.

- La elaboración de propuestas metodológicas para la formación de los individuos como emisores y receptores, que implica: la alfabetización audiovisual, la recepción crítica y creativa y el enfoque de los medios en un sentido social y humano, además del tecnológico.

Continuar en la construcción del campo, así como en la batalla por impulsar programas de formación para maestros a fin de que hagan suyo este movimiento pedagógico es vital para la educación y para la sociedad. La preparación en EPM constituye actualmente una parte esencial de la formación de los maestros, es una responsabilidad profesional como formadores de los ciudadanos del futuro, así lo demandan los requerimientos educativos de una sociedad que cambia a una velocidad vertiginosa y cada vez más globalizada.

CAPÍTULO 2

Bases conceptuales: Educación y Comunicación

"...el diálogo entre educación y comunicación está lejos de haber sido hasta ahora fluido y fructífero. Lo más frecuente ha sido que la primera entendiera a la segunda en términos subsidiarios y meramente instrumentales, concibiéndola tan sólo como vehículo multiplicador y distribuidor de los contenidos que ella predetermina"

Kaplún⁴⁴

En este apartado se presenta la interrelación de algunos elementos de intersección identificados como fundamentales para la delimitación del campo y el objeto de estudio que puede ser materia en común de las disciplinas de la educación y de la comunicación.

Los puntos de encuentro y desencuentro entre ambas disciplinas son resultado del análisis de los elementos teóricos que dan cuerpo a cada una de ellas. Y la analogía que de sus procesos se presenta contribuye a la apreciación de la esencia comunicante de los procesos educativos. Con lo cual, además de esclarecer algunos conceptos necesarios para el entendimiento de los fenómenos educomunicativos desde su base social, también contribuye a sentar algunas bases para fundamentar el campo de la Comunicación Educativa, así como para orientar la construcción de una Pedagogía de la Comunicación.

Desarrollo histórico

La educación y la comunicación nacen independientes y se desarrollan de una manera tan diferente que sus características pueden calificarse de opuestas en su evolución histórico social.

La educación es una disciplina añeja, cuya enorme trayectoria histórica simplemente en el pensamiento occidental abarca desde los griegos hasta nuestros días, y no obstante que ha sido permanentemente tema de interés público universal, evoluciona lentamente.

Según Bowen y Hobson: la historia de la educación se ha debatido prácticamente en dos sentidos: el tradicionalista y el progresista.⁴⁵ De hecho, después de las clásicas filosofías educativas de Platón y de Aristóteles del siglo IV a C., las cuales han influido de manera determinante en la perspectiva conservadora, el pensamiento racional y científico se vio frenado por el cristianismo durante los siglos V al X del llamado oscurantismo.

⁴⁴ Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992. p. 20.

⁴⁵ Bowen, James y Peter R. Hobson. *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México, Limusa, 1979. 452 p. Estos autores identifican 9 momentos significativos de innovación en el pensamiento educativo occidental, representados por Platón, Aristoteles, Rousseau, Dewey, Makarenko, Skinner, Neill, Peters e Illich. Y opinan que los puntos de vista más significativos de la época actual podrían estar representados también por Paul Goodman o Paulo Freire.

El movimiento renacentista posterior, de los siglos XIV al XVI, significó un gran progreso para la educación -aunque paradójico- al alcanzar el resurgimiento de las ideas clásicas de la civilización antigua, la consolidación de este ideal nuevamente conservador se expresa en la *Didáctica Magna* de Comenio en el siglo XVII.

Surgieron en el siglo XVIII nuevas ideas científicas y tecnológicas impulsadas por el movimiento de Ilustración, pero al cual el pensamiento y la práctica educativa general no se asimilaron, ya que en la educación universitaria se atendía a una pequeña minoría, mientras en las escuelas de nivel básico se continuaba proporcionando una educación de gramática, con el fin de ayudar al estudio de lo clásico y de la literatura cristiana.

Cuando más, en dicho contexto el ideal educativo se reformó con el pensamiento naturalista de Rousseau; así como con el de Dewey en el siglo XIX; incluso se ha vuelto radical en el siglo XX con las ideas sobre una sociedad desescolarizada de Illich. Pero estas perspectivas progresistas han ocurrido con más frecuencia en la teoría que en la práctica, en gran medida porque la permanencia de siglos en el pensamiento conservador ha generando una fuerte tendencia en tal sentido.

En contraste, la ciencia de la comunicación es una disciplina muy joven, sus inicios difícilmente van más atrás del siglo XX, apenas después de la gran crisis económica internacional de 1929, ya que la investigación en este campo ha estado muy asociada a la aparición y expansión de medios de comunicación, como fueron en su momento la radio y la prensa. No obstante, su rápido desarrollo ha trascendido a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad, removiendo las formas de entender y concebir el mundo.

Esta disciplina ha pasado a ser motivo de interés público general a partir de la segunda mitad del siglo XX, sobre todo en relación con el avance tecnológico de las comunicaciones y la investigación sobre los fenómenos de la comunicación de masas. Sin embargo, en su historia se reconoce la orientación sociológica, que interpreta los fenómenos comunicativos en su contexto social y expone las insuficiencias de la investigación aislacionista de los medios que se centra en la comunicación masiva.

La constante incorporación de innovaciones tecnológicas como recursos comunicativos para la interrelación social, está cuestionando fuertemente a la educación, quien por el contrario, ha pesar de su larga trayectoria histórica y la gran influencia norteamericana de la Tecnología Educativa desde los años 50s, se ha mantenido a la zaga del avance tecnológico, privilegiando por siglos, en aras del ideal intelectual clásico, la expresión verbal y escrita casi como sus únicos recursos comunicativos.

La educación, en sus intentos de innovar, ha efectuado reformas que no implican un cambio radical o violento de la institución escolar, sino lento y mesurado. La comunicación por su parte, además de analizar continuamente las distintas formas que ésta adquiere en la relación social y cultural, propicia procesos de comunicación cada vez más sofisticados a través de diversos medios tecnológicos.

La educación está actualmente preocupada por modernizar sus métodos y por aprovechar sobre todo los recursos más novedosos de comunicación vía satélite y de computación - las

llamadas *nuevas tecnologías* -. Porque ciertamente, aplicaciones como la consulta de datos a través de una navegación por la *internet*, el intercambio individual y colectivo por correo electrónico y las teleconferencias y videoconferencias interactivas por vía satélite son una gran oportunidad manifiesta para la educación. Estas tecnologías han venido a ofrecer una nueva oportunidad a procesos de enseñanza- aprendizaje con modalidad a distancia que, ahora sí, resultan cada vez más atractivos.

De este modo, las relaciones entre la comunicación y la educación se van estrechando cada vez más, están siendo reconocidas precisamente por este auge tecnológico de las comunicaciones en la sociedad global, que trasciende al ámbito educativo. Pero más allá de esta relación instrumental y a pesar de sus contrastes histórico-evolutivos, existen elementos afines para una correlación.

Nociones afines

Para empezar, la educación y la comunicación como fenómenos tienen raíces en común, son hechos sociales por lo que en términos disciplinarios, ambos fenómenos pertenecen al campo de las ciencias sociales.

Las ciencias sociales estudian al hombre en relación con otros hombres; estudian hechos sociales donde interviene la intencionalidad del hombre, hechos que se construyen con la conciencia del hombre y no por leyes causales obligadas. Así, todo hecho cultural - las creencias, tendencias, prácticas de grupo, la lengua, el parentesco, las ideas generalizadas y la forma de transmitir las- existe con fundamento en este principio teleológico. En este sentido, la educación y la comunicación son fenómenos socio-culturales donde media una relación de los medios con los fines.

Los hombres poseen una condición gregaria, son seres sociales y comunitarios, mantienen relaciones entre sí con alguna finalidad, persiguen obtener algún tipo de satisfacción para sí, aunque en el proceso puedan eventualmente satisfacerse también las intenciones del otro. A este tipo de relación de influencia recíproca se le llama interrelación social o relación interhumana. Según Gallardo: "*Es una relación teleológica en la que cada parte interactuante puede fungir como un medio o un fin.*"⁴⁶

Pero además, de acuerdo con Tenorio: *Toda interrelación social es lo que es más comunicación humana.*⁴⁷

Por lo tanto, una interrelación educativa no es posible concebirla sin una relación comunicativa de por medio, ya que: *toda relación social, de la índole que sea, es además una relación comunicativa.*⁴⁸

⁴⁶ Gallardo Cano, Alejandro. *Curso de teorías de la comunicación*. 2a. Ed., Serie: Comunicación, México, Cromocolor, 1998, p. 16

⁴⁷ Tenorio, Herrera. Guillermo. *Cátedras sobre la materia Teorías de la Comunicación y la Información*. UNAM, FCP y S, 1984. Citado por Gallardo Cano, Op. cit. p16.

⁴⁸ *Ibid*, 32.

O como sugiere Paoli: *la comunicación es un hecho social, que no se refiere sólo a medios masivos de difusión, ni a la lengua hablada, sino que tiene algo que ver con todos los procesos sociales.*⁴⁹

Como ciencia social, la comunicación tiene por objeto comprender y explicar todos los procesos de índole comunicativa que tienen lugar en la sociedad. Gracias a ello, es factible abordar desde un enfoque comunicativo el análisis de los procesos educativos que ocurren en la sociedad.

En el mismo tenor, la educación como ciencia social estudia los fenómenos relacionados con la capacidad de desarrollo y superación del *homo sapiens*. La acepción más común de educación designa cualquier forma de promoción de aprendizajes para el desarrollo de habilidades cognitivas, de abstracción, prácticas e inclusive los conocimientos que se adquieren por su valor intrínseco. Así mismo, implica la adquisición de actitudes, creencias y valores a través de la participación en sociedad, en la escuela y la vida toda.⁵⁰

¿Cómo aborda la educación el principio social de intencionalidad?

La educación abarca, por supuesto, los intentos deliberados de *conformar y transformar* al hombre y a la sociedad.⁵¹ Procesos que están relacionados en gran medida con la enseñanza y el aprendizaje. De hecho esta definición engloba las dos grandes tendencias de la educación existentes en toda sociedad: la conservadora y la innovadora.

Desde la perspectiva conservadora, la educación tiene como propósito que los seres humanos aceptemos las metas y valores de nuestra sociedad:

“... designa al proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad; a ese proceso lo podemos denominar socialización.”⁵²

Pero asumir que la educación se limita a la socialización del hombre es un concepto limitado y tradicional, que resulta demasiado estrecho para los deseos y las potencialidades de desarrollo humanas. En realidad, en toda cultura existen ideales de superación, de la obtención de logros elevados, creativos y transformadores para crecimiento, evolución del hombre y el beneficio de la sociedad en su conjunto.

Así, la educación, desde la perspectiva innovadora, implica también la curiosidad intelectual por saber y conocer de manera permanente, la formación del pensamiento creativo y de la promoción de ideas nuevas para lograr las transformaciones que requieren el hombre y la sociedad. Esta intención de superación ha acompañado al concepto a través de los siglos y representa el ideal más noble y grande a que puede aspirar el ser humano.

⁴⁹ Paoli, J. Antonio. *Comunicación e información: perspectivas teóricas*. 3 ed. México, Trillas, 1983. P 6.

⁵⁰ Bowen, James y Peter R. Hobson. *Op. Cit.* p. 11

⁵¹ *Ibid.* p. 7

⁵² *Ibid.* p. 12

Este fin está presente en la filosofía educativa de los griegos antiguos, quienes definieron a la educación como la actividad que permite al hombre trascender su espacio y tiempo de vida. Por eso pusieron el énfasis en el mejoramiento del lenguaje - de la retórica - necesario para poder explorar el mundo de las ideas, el mundo intelectual.

Durante la educación cristiana, este trascender al mundo inmaterial de las ideas, como propósito, se ajustó adecuadamente al ideal educativo religioso de trascender a la vida para alcanzar a Dios.

En la actualidad, la intencionalidad de la educación en torno al desarrollo del potencial humano sigue vigente, se considera que el ser humano requiere de socialización, de una formación cultural y una preparación para desempeñarse en la vida; anteriormente se aspiraba a aprender un oficio o una profesión y a acceder cada vez más a mayores conocimientos y habilidades especializadas. Actualmente esto no es suficiente, se requiere que los trabajadores tengan una cultura amplia que les permita movilidad y flexibilidad laboral. Además, una educación para ser completa, requiere también del desarrollo de valores éticos, morales y civiles.

Por supuesto la educación no se restringe a la escuela, ésta es sólo una forma planeada, fija y secuencial de adquirirla, a la que se denomina educación formal. Y se reconoce que existe, tanto en sus procesos institucionales formales cuanto en los no formales, la intencionalidad explícita de influir, modificar, acrecentar o desarrollar algún tipo de conocimiento, habilidad o actitud, a través de sus programas de estudio, en aquellos que acepten su oferta educativa. Por su parte, los educandos -al menos los adultos- asumen de manera consciente y autónoma esta negociación, incluso la demandan, porque a su vez conviene a sus necesidades, motivaciones y propósitos personales el aprender tal o cual cosa, como quien adquiere un bien.

Según Álvarez Manilla, educación es *la modificación de un individuo con referencia a un sistema de valores*.⁵³ La considera sustancialmente diferente a la enseñanza porque, ésta última, es una relación social de poder, de subordinación, de influencia de uno hacia otro u otros. La educación, dice, usa como relación técnica a la enseñanza, para influir en las personas. Esta definición resulta muy adecuada para reconocer fácilmente el tono comunicativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y además es suficientemente amplia para dar cabida a otros productos educativos que no implican obligadamente un patrón de enseñanza intencionada, sino que pueden ser producto de un proceso de aprendizaje espontáneo.

Así es, también se reconoce como fenómeno educativo al proceso informal de adquirir conocimientos, educación que se genera por influencia del medio ambiente, a través de encuentros con situaciones específicas y azarosas, aquellos procesos que ocurren *inintencionados* en comparación con una enseñanza estructurada de tipo escolar y que tampoco requieren del aprendizaje la adopción de una actitud receptiva y predispuesta a seguir

⁵³ Álvarez Manilla, José M. Conferencia Magistral del *Encuentro de Comunicación educativa: aportes teóricos y prácticos*. Celebrado en México, del 23 al 25 de agosto de 1989 en el CISE, UNAM. En *Comunicación Educativa*. Serie: Sobre la universidad, n. 21, 1993, p. 19

paso a paso un proceso planificado externamente para obtener un aprendizaje predeterminado.

Esto significa que la existencia de un proceso de enseñanza intencionado no es condición obligada para que el individuo se eduque, y que la intencionalidad educativa también puede provenir del polo de aprendizaje. Es decir, que la voluntad consciente o inconsciente por aprender, por modificarse, por superarse, concierne al sujeto cognoscente.

La educación informal se refiere a procesos de aprendizaje a partir de todos los estímulos sociales, a través de los encuentros espontáneos y cotidianos con la esfera educativa de la vida, entre otros: la convivencia con la familia, con los grupos de amigos y, por supuesto, con los medios de comunicación colectiva.

El aprendizaje se produce porque un determinado estímulo y la forma en que se presenta logra captar la atención y el interés del individuo, para quien por diversas razones, motivos o intereses - incluso inconscientes - resulta de utilidad. Así, el individuo efectúa una selección de entre todos los posibles estímulos que se le presentan, propiciando en esa interacción la adquisición de un conocimiento significativo.

Es importante hacer hincapié en que los aprendizajes que se obtienen de los medios de comunicación colectiva, en cuyas intenciones explícitas se consideran la de informar y de divertir pero se excluye la de educar, caen en esta modalidad educativa informal. A excepción claro está de aquella programación explícitamente considerada dentro del género educativo y cultural, la cual inclusive puede formar parte de un plan o programa de estudios, como la telesecundaria por ejemplo.

De no considerarse así, se excluirían por definición los procesos educativos informales, como aquellos aprendizajes espontáneos que ocurren a través de los diversos medios de comunicación, con lo cual, la Educación para los Medios que tiene en gran medida centrado su objeto de estudio y su origen en las orientaciones de los aprendizajes que se obtienen a través de los medios de comunicación colectiva se vería aislada de su sustento o fundamento teórico.

Y no sólo eso, sino que dicha exclusión también permite a los productores de los medios eludir su responsabilidad en la acción y la tarea educativas, Pues, dado que a través de los medios de comunicación colectiva se puede educar y se *educa* (en el sentido de influir en las formas de concebir y actuar en sociedad) mayoritariamente de manera informal a través de su programación comercial, podrían hacerlo más ampliamente y mejor si accedieran a ampliar sus perspectivas de atención al público, incluyendo entre sus intenciones la de educar, lo cual les llevaría a tomar conciencia de la necesidad de revalorizar y reorientar su labor educativa implícita y a otorgar más apoyos a la educación formal y no formal.

El señalamiento es importante porque algunos teóricos de la comunicación educativa consideran que a este campo incumben sólo los procesos intencionados formales y no formales de enseñanza-aprendizaje:

“... cuando nos referimos a la realización de actividades intencionales regidas por criterios preestablecidos, y que tienen como finalidad primordial algún tipo de aprendizaje, estaremos hablando de comunicación para la educación.”⁵⁴

Inclusive Manilla, después de diferenciar la educación de la enseñanza, concibe que: “... toda comunicación educativa siempre lleva la intencionalidad de modificar o alterar a la otra persona”⁵⁵

Manilla sugiere que siempre es otro el que influye o modifica al individuo, que en la comunicación educativa existe obligadamente una tendencia a la enseñanza, a influir en el aprendiz por parte de un externo, (el docente). Pero como procedimiento de intervención educativa, no plantea la posibilidad de que el aprendiz —en propia conciencia— se modifique a sí mismo, como de hecho ocurre en verdaderos procesos de formación o autoformación. Porque la modificación de la persona va más allá de un aprendizaje o una adquisición de saberes.

En el mismo tenor, dicha definición de comunicación educativa se restringe a los procesos interpersonales, donde la relación comunicativa se explica a partir de la existencia de cuando menos dos personas: el emisor y el receptor; que involucran, cuando menos, a uno que enseña y a otro que aprende. Porque es común suponer que la relación interpersonal es la que contiene los elementos mínimos de una unidad comunicativa.

Pero, según Berlo, “... la fuente y el receptor pueden ser (y a menudo lo son) la misma persona”.⁵⁶ Así, los conceptos de emisión y recepción deben ser vistos no como personas sino como funciones. De hecho, existe la intracomunicación, como proceso de relación monádica, constituido por pensamientos basados en lenguajes, donde puede darse una comunicación cuya intencionalidad sea el modificarse a uno mismo. Aunque la mayoría de la teoría de la comunicación se analiza en su naturaleza diádica, por la necesidad de describir el fenómeno comunicativo en relación con otros y no de manera personal, la comunicación monádica existe y es una precondition para la existencia de un proceso de naturaleza diádica.

En síntesis, la comunicación educativa ocurre en los procesos educativos formales, no formales e informales, es decir, incluye tanto los procesos intencionados para influir a otros a través de un proceso estructurado de enseñanza, cuanto en los procesos espontáneos de aprendizaje, donde la intencionalidad por educarse, ser influido o modificado consciente o inconscientemente proviene del sujeto que aprende.

La intencionalidad en la comunicación

La comunicación humana es un proceso de interrelación social y cultural intencionado,

⁵⁴ Rojas F., Gilda y Guadalupe Tapia H. “Presentación”. En *Encuentro de Comunicación educativa: aportes teóricos y prácticos*. México, agosto 1989. CISE/UNAM. En *Comunicación Educativa*. Serie: Sobre la universidad, n. 21, 1993, p. 7

⁵⁵ Álvarez Manilla, José M. *Op. Cit.* p. 20.

⁵⁶ Berlo, David. *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires, El ateneo, 1980. p. 25

porque, en principio, se origina basado en la conciencia y voluntad humanas que buscan un fin. Distintos autores a través de los tiempos han estado de acuerdo con este carácter intencionado y utilitario de la comunicación y el lenguaje, por ejemplo: '*la retórica es el estudio de todos los medios de persuasión a nuestro alcance*' (Aristóteles), '*nos comunicamos para influir y para afectar intencionalmente*'⁵⁷ (Berlo), '*nadie se comunica por comunicarse*'⁵⁸ (Gallardo).

Aunque a menudo no seamos absolutamente conscientes de cuál es nuestro propósito, los hombres nos comunicamos y no podemos dejar de hacerlo porque, en la interacción con el mundo que nos rodea, necesitamos entenderlo y dominarlo, ya sea alterando o modificando nuestra relación en sociedad. Manejar nuestro mundo implica afectarlo, manipularlo, mantener un cierto orden y regulación sobre nuestros acciones y relaciones sociales, con lo que podemos sentirnos suficientemente seguros y bajo control.

Los propósitos de la comunicación pueden ser muchos y variados, pero existen fundamentalmente tres tipos que están presentes desde siglos atrás: los de información, persuasión y entretenimiento. Estos propósitos, no son excluyentes entre sí, como se pensó al distinguir entre las facultades de la mente y las del cuerpo en el siglo XVIII, así que esa es una premisa falsa.

Según Berlo⁵⁹ la psicología de las facultades generó una dicotomía en el dualismo mente y cuerpo, al plantear una distinción entre las facultades que correspondían a cada parte. Así, las intenciones del comunicador se diferenciaban al cumplir con propósitos independientes uno de otro: a la naturaleza intelectual de la mente correspondía un propósito informativo y cognoscitivo; mientras que al cuerpo correspondían los propósitos emocionales; y también se consideró un tercer propósito: el de entretenimiento.

Sin embargo, la tendencia fue tan fuerte que aún existe una creencia generalizada, y por demás ingenua, acerca de que: cuando se está informando no se está intentando persuadir, o que cuando se está entreteniendo no se está informando. Esta falsa creencia se refleja también en la idea generalizada acerca de la seriedad que se requiere en la educación, como si al perder su rigidez metodológica y su formalidad intelectual, perdiera su carácter educativo.

Así, la comunicación en la educación ha ido al grano de su intención formadora, sin pensar mucho en la forma en que se presenta el contenido: supone que el aprendizaje es suficiente gratificación por sí mismo, que al educar no tiene por qué divertir, o por qué agradar. LA educación se asocia entonces con una responsabilidad difícil de cumplir, que inclusive llega a utilizar el castigo, excluyendo así las posibilidades lúdicas o de goce estético, porque no están en su intención explícita. ¿Quién no ha escuchado acerca de lo aburrida que puede ser una clase, o bien quién no puede reconocer un documental histórico o científico en la programación comercial? Los niños y jóvenes los detectan por el ritmo audiovisual lento, la voz clara, pausada y monótona del narrador. Lógicamente los niños cambian de inmediato

⁵⁷ *Ibid.*, p. 11

⁵⁸ Gallardo Cano, Alejandro. *Op. Cit.* p. 29

⁵⁹ En Berlo, *Op. Cit.* p. 8

el canal hacia algo más agradable, cosa que difícilmente pueden hacer con sus clases en la escuela.

La comunicación humana y sus medios

La comunicación es una herramienta que las personas utilizan para cumplir sus propósitos, los cuales pueden ser múltiples y muy variados, empleando para ello lenguajes naturales y/o artificiales; así como una infinidad de medios que son susceptibles de ser soporte y transporte de mensajes y/o respuestas. Al utilizar estos productos culturales de la acción social, la comunicación es un fenómeno cultural porque está basado en los lenguajes naturales del propio cuerpo humano, como los gestos o movimientos corporales que siempre denotan algo, en lenguajes artificiales como la lengua hablada o escrita; y porque se vale también de otros múltiples instrumentos creados por los seres humanos para comunicarse y hacer perdurable el mensaje en el tiempo y el espacio: como las pinturas, los libros y los medios tecnológicos.

La comunicación es un fenómeno que se da en los seres humanos, en sus formas intrapersonal, interpersonal y grupal. Cabe recalcar que la intencionalidad no está en el mensaje sino en los polos humanos de emisión y recepción del proceso comunicativo. Los cuales, se valen de las estructuras sociales para interrelacionarse. Así, el proceso comunicativo puede efectuarse consigo mismo, constituyéndose la persona en una unidad comunicativa, en un eslabón de unión para toda cadena comunicativa humana, la cual está constituida a su vez, por una unidad comunicativa donde es necesario un mínimo de dos eslabones humanos: la relación interpersonal.

Desde siempre, hombres y mujeres se han utilizado a sí mismos y a otros seres humanos como soporte y transporte de sus mensajes, así ocurre con la comunicación de boca en boca, como las tradiciones que se transmiten de generación en generación, o como el rumor y el chisme. Y así continuarán haciéndolo, aun cuando se popularicen los avances tecnológicos más elitistas y sobre todo, suponiendo que los medios tecnológicos y masivos dejen de existir.

Las estructuras sociales, formadas por cadenas humanas, son auténticas redes de comunicación, son esenciales medios *societarios* de comunicación que no hay que soslayar, porque han existido desde antes que aparecieran los medios colectivos o masivos en el mundo, es más, existen desde que los seres humanos aparecieron sobre la tierra y permiten entender y explicar las distintas manifestaciones que asume la comunicación humana: intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala, colectiva o masiva, social o societaria.

Por esto es necesario señalar que las teorías que se desprenden de la investigación de los medios de comunicación colectiva no pueden presuponer las formas comunicativas anteriores a ellos, sino que tiene que conocerlas a fondo. La tendencia tecnológica de la comunicación tiene que ubicarse a sí misma como un capítulo más de la comunicación humana.

Comunicación y educación como procesos

La noción de proceso también es básica para entender tanto al fenómeno educativo como al comunicativo. Veamos como se ajusta la definición de proceso a ambas disciplinas:

Según Berlo: "... un proceso es un conjunto de ciclos autorregulados, dinámicos, en constante devenir, son acontecimientos en movimiento donde los elementos que intervienen se influyen entre sí."⁶⁰

O estas otras definiciones, ¿a cuál disciplina se refieren?

"...es un proceso complejo, que a su vez, está constituido por infinidad de procesos que tienen lugar entre las personas, los grupos, las naciones, etcétera, todas las formas en que se realiza un intercambio de ideas y en que éstas se comparten".

"... sistema abierto, dinámico y progresivo: puede transmitirse [...] de generación en generación y, a la vez, se enriquece."⁶¹

Estas definiciones se adaptan perfectamente a la educación, no obstante fueron elaboradas para describir el proceso perteneciente a la comunicación humana.

Para entender la noción de proceso hay que partir desde la cosmovisión de la realidad que funciona como proceso, sin principio ni fin, sino en un continuo devenir de acontecimientos ligados entre sí. La dinámica del proceso incluye otros subprocesos, ciertas cosas preceden a otras y el orden de los acontecimientos varía de una situación a otra. A pesar de ello, los procesos pueden ser delimitados, como una abstracción, pero no pueden ser totalmente controlados.

Tal es el caso de los procesos educativos de enseñanza aprendizaje creados y planificados, donde es posible organizar sus elementos (maestros, estudiantes, materiales, contenidos, etc.), determinar el tipo de interacción que habrá entre ellos, así como el período de tiempo en que interactuarán para alcanzar sus propósitos. El proceso de enseñanza-aprendizaje aparece como un ciclo escolar con un principio y un fin perfectamente delimitado. Pero en la dinámica de la educación influyen otros factores como: las expectativas de los estudiantes, que se encuentren descansados o muy alertas y dispuestos, o bien reacios al curso, al maestro, a los compañeros, o que las relaciones interpersonales y grupales sean altamente estimulantes, etc. Es por dicha multiplicidad de subprocesos concatenados, que la dinámica de un proceso educativo, a pesar de estar planificada al detalle, es impredecible. Cada estudiante, cada grupo y cada proceso educativo son únicos, diferentes e irrepetibles. La relación dinámica existente entre todos los elementos en juego, determina cómo ocurrirá realmente el proceso y el o los productos resultantes.

Según Berlo, la idea base del concepto de proceso es que la realidad física no puede ser descubierta por los seres humanos, sino que es creada, construida por ellos al momento en

⁶⁰ *Ibid.* p. 19

⁶¹ Gallardo Cano, Alejandro. *Op. Cit.* p 29 y 30.

que organizan sus percepciones, así dan nombre y denominación a las cosas, creando lenguajes, como un conjunto de herramientas útiles para analizar y describir el mundo. En este sentido, el conocimiento no es estático, ni el saber puede ser absoluto o acabado.

La psicología evolutiva de hoy en día reconoce que el desarrollo del pensamiento no se haya totalmente acabado en la juventud, (como sugiriera Piaget en el sentido de alcanzar la madurez psicogenética de un pensamiento abstracto, a partir de lo cual se es capaz de entender y realizar las operaciones intelectuales más complejas) sino que dura toda la vida.

Así lo concebía Vigotsky,⁶² al sostener que el desarrollo psicológico se encuentra ligado a las experiencias educativas y culturales por lo que en cualquier etapa de su vida el individuo puede tener experiencias que modifiquen sus adquisiciones anteriores.

La idea de proceso es contraria a lo estático, detención o inactividad, como si la evolución hubiese llegado a su punto final, al sitio que le corresponde y por lo cual resulta innecesario buscar nuevas transformaciones sociales. Asumir la realidad como un proceso dinámico, y las abstracciones que de ella hacemos como construcciones basadas en nuestras capacidades perceptivas y creativas permite entender que existen diversas maneras de explicar la realidad y de construirla continua y socialmente al intercomunicarnos nuestras visiones particulares del mundo.

Pero, ¿cómo ocurre el proceso de la comunicación?

Paoli⁶³ sugiere que se trata de un acto de relación social entre dos o más personas que evocan un significado en común. Por significado se entiende la representación mental - como concepto- que nos hacemos al captar un significante. Los significantes pueden ser cosas, palabras, olores, gestos, sabores, etcétera. En el proceso de la comunicación, el significado puede tener usos o sentidos iguales o bien sentidos diferentes, pero entendibles, para los que participan de la comunicación. Si no hay aunque sea un mínimo de sentido comprensible para los sujetos, no hay comunicación.

Así, para comunicarnos es requisito o condición que los participantes hayan tenido experiencias anteriores similares, para el efecto de poder evocar significantes en común y así intercambiar o crear nuevos significados. Mientras más experiencias en común tengamos, mejor podremos comunicarnos, por ejemplo, si hablamos el mismo lenguaje o si pertenecemos al mismo país. Ya que, el modo de interpretar y valorar la realidad depende del contexto social al que pertenecemos. Por lo tanto, la evocación de algo en común es diferenciada en los individuos: el sentido cambia por el contexto de vida.

Un proceso de comunicación puede ser estudiado por las distintas ramas de la lingüística, la sintáctica, referida al código y las reglas de combinación para la composición de los mensajes; la semántica, que estudia los referentes y sus significaciones y sentidos; y la

⁶²Carretero, Mario. "La concepción del desarrollo". En *Vigotsky para maestros*, en *Cuadernos de Pedagogía* 141, Barcelona, oct. 1986.

⁶³Paoli, J. Antonio. *Op Cit.* p. 11-14.

pragmática que considera los demás componentes de la comunicación como son: el emisor, el receptor, los canales, etc.

Con dichos componentes se han desarrollado distintos modelos del proceso comunicativo, de acuerdo con los avances en los estudios de esta disciplina. Pero, en general un modelo de comunicación de menor complejidad, según Berlo⁶⁴, incluiría 6 componentes:

1. La fuente de la comunicación con su objetivo o razón para comunicarse.
2. El encodificador que expresa el objetivo en forma de mensaje y que pueden ser las habilidades motoras del emisor
3. El mensaje.
4. El canal o el medio portador del mensaje, cuya elección es importante para la efectividad de la comunicación.
5. El decodificador que permite traducir e interpretar el mensaje y que pueden ser las habilidades sensoriales del receptor.
6. El receptor, que es la persona o personas situadas en el otro extremo del canal, aquellos a quienes se destinó el mensaje.

Es conveniente aclarar que se pueden considerar canales de la comunicación a las habilidades motoras del encodificador y a las habilidades sensoriales del decodificador, es decir, los sentidos a través de los cuales un receptor logra percibir un mensaje pueden constituir canales de comunicación. En otras palabras: los mecanismos sensoriales de los individuos pueden ser canales y decodificadores a la vez.

Una cosa más, la fuente y el receptor deben ser sistemas similares, de lo contrario la comunicación es imposible. Así, la comunicación se da entre personas, es más, la fuente y el receptor pueden ser la misma persona, como cuando el individuo escucha lo que está diciendo o pensando, o bien cuando lee lo que escribe.

El modelo más difundido de la comunicación considera que: una vez que el receptor ha recibido el mensaje, el proceso de la comunicación ha concluido, con sólo arribar a su destinatario. Pero desde el punto de vista de la psicología, la comunicación ocurre cuando el receptor responde al estímulo del emisor.

Por otra parte, puede haber comunicación a la distancia en tiempo y espacio, es decir, no es necesario que la evocación de significado ocurra a un mismo tiempo. Por ejemplo, al evocar las ideas que un autor expuso en un libro cien años antes. Como autores no sabemos cuando ni en que lugar los lectores reciben el mensaje, no sabemos lo que cada uno de ellos está pensando sobre lo expuesto, ni escuchamos una respuesta. El receptor emitirá su respuesta en su momento, quizá en otro círculo de personas; es decir, no es necesario que su respuesta sea un mensaje de retorno al emisor, sino que puede generar otros procesos comunicativos hacia sí mismo o hacia otros receptores. De esta forma, el ciclo del proceso comunicativo se *cierra* a la distancia del tiempo y el espacio.

⁶⁴ Berlo, *Op. Cit.* p. 24-25

En la realidad, los procesos comunicativos son bastante más complejos de lo que alcanza a representar el esquema expuesto. Los componentes de la comunicación, son ingredientes necesarios para describir cómo este fenómeno puede ocurrir, pero no se debe suponer que los procesos ocurran siempre en ese orden simplificado, tampoco se deben interpretar los conceptos de emisor, codificador, decodificador y receptor como cosas separadas, entidades o gente, sino como las acciones o funciones que deben estar presentes para que se produzca la comunicación. Finalmente, los componentes no son independientes unos de otros, porque esto negaría su condición de proceso, y es más bien de su interrelación en la realidad que pueden resultar múltiples modelos de la comunicación.

El concepto de información

Otro concepto clave para ambas disciplinas es el de información. Paoli la define como

“... un conjunto de mecanismos que permiten a un individuo retomar los datos de su ambiente y estructurarlos de una manera determinada, de modo que sirvan como guía de su acción”.⁶⁵

La información es tal en tanto los datos comunicados nos hacen formarnos una idea o bien cambiar de opinión respecto a algo. Así, la información del significado expresa algo con relación a un modo de pensar o actuar. Por ejemplo, la historia nos informa en tanto orienta nuestra forma de pensar acerca de los efectos que pueden ocurrir con nuestras acciones en la realidad social. Pero, en estricto sentido, la información es el resultado de nuestra estructuración individual y significativa de los datos, aquello que resulta al darles una utilidad específica. Así, la información no son los datos sino lo que hacemos con ellos.

La información y la comunicación no son sinónimos, si bien la comunicación supone la información y no pueden existir separadas, la información no tiene que evocar en común con otro individuo, porque la capacidad de informarse es inherente al individuo.

Este concepto de información entendido como el resultado de nuestro propio proceso de estructurar datos y acceder a un significado resulta de suma importancia para la educación, dado que es común el suponer que la información es el contenido objetivo del mensaje - los datos puros - que se transmite de una persona a otra, cuando que la información que yo obtengo a partir de los datos de mi medio ambiente, es mi interpretación de la realidad, si deseo evocar en común este significado con mis semejantes tendré que difundirlo, comunicarlo, transmitirlo en los términos de los otros para poder entendernos, y por supuesto este entendimiento no implica que debamos terminar pensando igual. En este sentido, la sociedad no podría ser tal sin la comunicación y no podría transformarse sin la información. Por su parte, la educación, si no toma en cuenta estos dos aspectos necesariamente ligados, no alcanzará a promover un aprendizaje significativo ni sus efectos sociales.

⁶⁵ Paoli, J. Antonio. *Op. Cit.* p. 15

El concepto de interacción

Otro concepto clave en todo proceso comunicativo y educativo es la *interacción*, Berlo⁶⁶ indica que en toda situación de comunicación existe una relación de interdependencia entre emisor y receptor, una relación de dependencia reciproca.

Por su parte la psicología social ha esclarecido la existencia de "...distintos niveles de interdependencia comunicativa progresiva hacia el fin de toda relación comunicativa no sólo de carácter interpersonal: la interacción."⁶⁷

Los niveles de interdependencia son grados de involucramiento a través de los cuales un sujeto se adapta y se compenetra con otro hasta lograr un alto grado de comprensión entre sí, tales como el reconocimiento, la aceptación, el afecto y la comprensión. Etapas que se presentan durante el desarrollo de una relación comunicativa interpersonal.

La interacción comunicativa es el intento deliberado de una o dos personas por establecer un contacto, mantener el ya existente o cambiar una determinada relación social, mediante el intercambio de mensajes respuestas y significados, cuyo producto o resultado depende de los subprocesos comunicativos puestos en juego por cada participante. Los niveles de interacción, o de interdependencia comunicativa entonces, se refieren al grado de intensidad y reciprocidad del acto comunicativo y son:

Interdependencia física. Implica que el emisor y el receptor presupongan la existencia del otro para accionar un proceso comunicativo. Es decir, no puede existir un receptor si no hay quien emita un mensaje y tampoco puede existir un emisor que envíe un mensaje a ningún receptor. Esta presuposición de la existencia del otro en la función comunicativa ocurre tanto de manera presencial, cuanto a la distancia en tiempo y espacio. Y también implica que, en este nivel, la interacción entre emisor y receptor sea mínima en términos de que el mensaje no llegue, no sea procesado o que por distracción, desinterés, etc no sea respondido de manera congruente por el receptor, y entonces el emisor recibe una respuesta nula o con mínima correspondencia. Al estar *cada loco con su tema* se diría que alcanzan apenas este primer nivel, donde el grado de involucramiento entre los participantes es escaso.

Interdependencia de acción- reacción. Este nivel implica que el mensaje del emisor encuentra siempre una respuesta, aunque esta sea nula, el emisor entiende que la respuesta del receptor es no responder. Y también implica que la respuesta de un receptor siempre está motivada por un mensaje del emisor. Así el proceso es una cadena dinámica de mensajes cuya estructuración depende de la reacción provocada por el mensaje precedente. El término que designa este proceso de respuesta se denomina *feedback* o retroalimentación y permite a las partes juzgar y controlar la efectividad, el éxito o fracaso en el intercambio de sus mensajes.

Las situaciones comunicativas se distinguen unas de otras por el grado de retroalimentación que presentan. Por ejemplo, la comunicación presencial permite un alto grado de retroalimentación al poner en juego todos los canales de la comunicación y posibilitar una

⁶⁶ Berlo, K. David. *Op Cit* p. 81

⁶⁷ Borden y Stone. *La comunicación humana*. P. 76-88. Citado por Gallardo Cano A. *Op cit.* p 58.

respuesta inmediata, lo que no ocurre con las formas comunicativas a distancia, donde los medios como el libro o la televisión tienen una mínima oportunidad para la retroalimentación, que en caso de efectuarse será en tiempo diferido. Y, por lo tanto, el emisor no tiene la misma posibilidad de modificar o estructurar un nuevo mensaje en respuesta a la reacción del receptor.

Interdependencia mutua. Además de la interacción netamente física y de las reacciones de tipo estímulo- respuesta, el proceso comunicativo incluye el factor psicológico, referente a las expectativas, emociones y sensaciones que existen en los participantes. Así, el proceso de la comunicación es bastante más complejo que la simple transmisión o intercambio objetivo e imposible de datos. Según Gerard R. Miller, el elemento clave en este tipo de interacción es la empatía. Para él, la empatía es un proceso comunicativo que incluye la "... predicción precisa del ánimo y los sentimientos de otros...",⁶⁸ lo cual se logra al inferir lo que están pensando y sintiendo, a partir de una observación de su comportamiento y de la situación y circunstancia en que ocurre la interacción. Mientras que para Baker y Thompson⁶⁹ la empatía es una habilidad o bien, la capacidad de los seres humanos para asumir o cambiar de roles, para anticipar expectativas y captar estados psicológicos ajenos.

Sin duda, la empatía es un estado de afinidad, comprensión y compenetración recíproca, que tiene como condición la existencia de un proceso de interacción comunicativa, de otro modo no se alcanzaría tal nivel de interdependencia mutua. Mas depende en gran medida de la disposición, voluntad y capacidad de los interactuantes el lograr gradualmente un proceso de comunicación suficientemente estrecho y satisfactorio para los intereses y fines de ambas partes. En este sentido es que la empatía se ha identificado con una habilidad que los seres humanos pueden y deben aprender a desarrollar como parte de su competencia comunicativa.

La empatía como estado y como habilidad comunicativa es importante en términos de la educación, porque como señala Carl Rogers: "Cuando el maestro tiene la capacidad de comprender desde adentro las reacciones del estudiante, cuando tiene una apercepción sensible de cómo se presenta el proceso de aprendizaje al alumno, entonces podrá facilitar un aprendizaje significativo."⁷⁰

Los resultados de investigaciones realizadas acerca del desarrollo de la habilidad para las relaciones interpersonales en docentes, indican que esta aptitud puede adquirirse y funciona positivamente, enriqueciendo, mejorando y facilitando los procesos educativos. En EUA, se adiestró a personal docente para brindar mayores niveles de empatía, congruencia y consideración. Los resultados, entre otros: que cualquiera puede aprender a ser más facilitador, estas aptitudes logradas por los docentes produjeron en los alumnos el mismo efecto positivo al existir condiciones educativas facilitadoras, la empatía fue el factor más

⁶⁸ Miller, Gerard R. "Ritos, roles, reglas y relaciones: Ubicación de la persona dentro de la comunicación interpersonal." En Carlos Fernández Collado y Gordon L. Dahnke (comps.) *La Comunicación Humana*. p.57. Citado por Gallardo en *Teorías de la Comunicación*. Op. Cit. p 60.

⁶⁹ Baker J. Biddle y Edwin J. Thomas. *Teorías de los roles sociales. Conceptos e investigaciones*. Citado por Gallardo. *Idem*.

⁷⁰ Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986. p. 149

recurrente sobre los comportamientos resultantes, tales como progreso de los estudiantes en autoconcepto, rendimiento, asistencia y conducta.⁷¹

La empatía, como capacidad de relación y de compenetración humana, resulta ser un elemento fundamental en la dinámica comunicativa de los procesos educativos. Ya que, precisamente esta relación de interinfluencia recíproca entre los polos humanos de la comunicación, entre maestros y alumnos, y entre los alumnos, es la que necesita lograr el paradigma de una educación participativa y creativa. Y porque este tipo de interacción mutua, recíproca y en alguna medida simétrica, representa el ideal comunicativo de la comprensión humana.

Reconocer que la comunicación es un fenómeno procesal nos lleva a comprender que todo proceso de comunicación incluye otros subprocesos comunicativos concatenados entre sí, ninguno se da en estado puro, y algunos de éstos subprocesos resultan ser precondiciones al acto comunicativo social, tales como:

- La capacidad de procesar datos, de informar la comunicación, de dar significado y sentido al mensaje ocurre en el cerebro, de manera individual e interna en un acto de comunicación intrapersonal. Subproceso que se constituye en condición previa no sólo de la comunicación interpersonal, sino de todo acto comunicativo social.

La intracomunicación en la educación es el proceso de reflexión personal, de la construcción de significados basada en las estructuras mentales que hemos construido previamente. Según Vigotsky, *el habla interior*, está constituida por comentarios sobre algo que ya se conoce, está cargada de significados impregnados del contexto de actuación del sujeto, y aunque funciona como un diálogo consigo mismo, este proceso comunicativo elimina muchos pasos necesarios para el entendimiento interpersonal, puesto que se habla para uno mismo, y así se obtiene una comunicación silenciosa de los pensamientos más complicados.

- En los procesos de intercomunicación se identifica como precondición: la existencia en cada uno de los participantes de un criterio sobre la posición que adoptará el otro en el acto comunicativo. La previsión consciente o inconsciente de dicha postura es necesaria para asumir el rol que a cada cual corresponde al comunicarse, por ejemplo: experto o novato, jefe o subordinado, amigo o enemigo, etc. Este subproceso de identificación del *modelo conceptual de la relación comunicativa* está basado en factores de prestigio o estatus, y puede entorpecer o facilitar la comunicación, dependiendo de la posición en que se asuman las partes o del modelo conceptual que cada uno se forme de su contraparte.

Por otra parte, reconocer la existencia de un *modelo conceptual* a priori en toda relación comunicativa, es una pauta para entender cómo es que los roles entre maestros y alumnos se asumen en los distintos modelos educativos.

⁷¹ *Ibidem* p.246-247.

- El deseo de comunicarse con algún fin por parte de uno o ambos participantes. La intencionalidad de la comunicación en los procesos educativos implica que en los individuos existe una sed de saber, manifestada como el deseo consciente de aprender, o cuando menos como el interés o atracción por conocer algo con algún fin. Según Vigotsky, *detrás de cada pensamiento existe una tendencia afectivo-volitiva, que lo origina.*
- La existencia de un sistema de señales o símbolos, un lenguaje común o reconocido por ambas partes.

La intercomunicación es el proceso en que las personas intercambiamos ideas y experiencias basadas en las vivencias que nos determinan como sujetos histórico-sociales y que, al compartirlas, enriquecen nuestros saberes mutuamente. Este tipo de comunicación sería imposible si las personas no poseyeran referentes en común de un lenguaje compartido.

Vigotsky considera que el lenguaje fue creado para regular y controlar los intercambios comunicativos, el lenguaje que los hombres emplean es simbólico, lo cual implica un nivel de generalización o de reflejo de la realidad. Así, función comunicativa y función representativa del lenguaje se entrelazan, de tal forma que el habla, para cumplir con su función comunicativa, debe obligadamente contener un nivel de generalización de la realidad y por lo tanto representarla.

Este autor afirma, además, que el lenguaje es producto de la interacción social con otros sujetos, pero el significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento, en tanto que el pensamiento es producto de la interacción con los objetos. El significado de la palabra es, entonces, un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento.

Vigotsky,⁷² aborda la mediación de los signos en la transformación de los procesos mentales, buscando explicar procesos del pensamiento asociados con el lenguaje y concluye que la formación de conceptos tiene su origen en las relaciones sociales. Es decir, asocia el funcionamiento externo de los procesos de desarrollo cognitivo con los procesos sociales mediatizados semióticamente, y es con base en esos procesos sociales que se estructura el funcionamiento interno. En sus propios términos:

“Toda función psicológica superior, ha sido externa, porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna.” ...“En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpersonal), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”

Así, para Vigotsky, la interacción social es esencial para el desarrollo cognitivo. Es más, la interacción social da lugar a las más complicadas *zonas de desarrollo próximo*. Entendidas

⁷²Vila Ignasi e Ines de Gispert. “Pensamiento y Lenguaje”. En *Cuadernos de Pedagogía* 141, Barcelona, oct. 1986.

éstas como las formas potenciales de desarrollo que se nos presentan a los individuos cuando en el entorno social contamos con un mediador o mediadores que nos facilitan la adquisición de aprendizajes aun no logrados en el desarrollo real. Pero los alcances de este último concepto en los procesos educativos se abordará en un apartado posterior, baste por ahora reconocer a este autor ruso, porque sus propuestas nacidas en un contexto marxista de principios de siglo, son de gran utilidad en la actualidad, y merecerían una revisión más detenida, ya que se vinculan directamente con aspectos comunicativos y sociales que son determinantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La interrelación obligada

A manera de conclusión, puede afirmarse que existe una estrecha analogía entre ambas disciplinas. Es lugar común, por parte de quienes disertamos sobre la comunicación educativa, asumir que su íntima relación les impone un deber de colaboración para explicar fenómenos que les conciernen. Por lo que se ve como necesidad el conformar un campo en común que las vincule en el desarrollo de una teoría pedagógica, donde la comunicación se convierta en el paradigma que oriente las construcciones teóricas de la educación, hacia la construcción de una pedagogía de la comunicación. La cual es necesaria no sólo por la importancia que revisten los medios de comunicación en la actualidad, sino principalmente por los procesos participativos y comunicantes que se pueden propiciar en la educación.

Y a pesar de la estrecha relación que guardan ambos procesos, cabe guardar una prudente distancia y diferenciación entre ellos, sobre todo porque como bien observa Kaplún es común encontrarse con afirmaciones como la siguiente:

*“Educación y comunicación son una misma cosa, educar es siempre comunicar, toda educación entraña un proceso de comunicación y todo educador es un comunicador”.*⁷³

Pero afirmar lo anterior es excederse en un deseo de implicarlas para el establecimiento del campo de la comunicación educativa, y aunque se entiende la buena intención que tal afirmación conlleva, puede generarse una mayor confusión conceptual. El mismo Kaplún señala que cuando un concepto se infla hasta erigirse como un todo, corre serio peligro de convertirse en nada, porque si ambos son uno solo, si se confunden en uno, ¿cómo discernir la identidad de una propuesta que desde lo específico de la comunicación quisiera contribuir a la búsqueda de un nuevo modelo educativo?

Es mejor mantener la claridad en las particularidades de cada disciplina, ya que justamente el propósito que se busca, al menos desde la pedagogía, es realizar un análisis de los procesos educativos a la luz de un enfoque comunicativo, que permita reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la búsqueda de un nuevo paradigma educativo.

Las ideas de Kaplún merecen una revisión en tal sentido, pues llevan a un análisis de los procesos comunicativos que están inmersos en los procesos educativos y sus avances giran en torno a una pedagogía basada en procesos comunicantes, con tal propósito, afirma que:

⁷³ Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992. p. 20-21.

La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos. Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria.⁷⁴

Existen –dice- muchas personas (e instituciones) que reducen la comunicación al acto de emitir comunicados. No van en busca del otro, del destinatario. No van en pos de una respuesta, de una participación; no tratan de entablar un diálogo o una relación con el interlocutor.⁷⁵

Emitir comunicados o propiciar procesos comunicantes... ¿cómo y en que forma ocurre esto en la educación? El tipo de comunicación que se establece en las aulas es un buen ejercicio de análisis para explicar de manera más sencilla como ocurre el fenómeno educomunicativo en la práctica. Pero este tema es motivo de nuestro siguiente capítulo.

⁷⁴ Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre, 1998. p. 64.

⁷⁵ *Ibid.* p. 92.

Capítulo 3.

Modelos educativos y modelos comunicacionales.

Dime qué comunicación practicas y te diré qué educación promueves
Kaplún⁷⁶

El dicho de Kaplún tiene bastante fondo o sustento teórico, ya que: la educación es un proceso social y comunicativo donde las dinámicas de relación humana implican las diferentes formas de entender al hombre y al mundo.

Así, en este apartado se considera a la comunicación como paradigma para analizar las formas que adquieren las relaciones sociales de índole educativa, identificando los roles de emisores y receptores, y los distintos elementos del proceso comunicativo, de acuerdo con el énfasis asignado a unos u otros factores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al ubicar a la educación y a la comunicación como factores de un mismo proceso, es posible distinguir la importancia de la función comunicativa del docente, no sólo como comunicador (emisor), sino como el generador determinante de las distintas dinámicas de comunicación educativa. Propósitos que se lograrán al caracterizar y correlacionar los modelos educativos con los modelos de la comunicación.

¿Por qué a través de modelos?

Porque un modelo nos ofrece generalidades para comprender la utilidad o inutilidad de las ideas de un autor o de una teoría, mas no pretende calificar uno u otro de falso o verdadero.

El método Weberiano de la llamada sociología comprensiva para explicar los hechos interhumanos en su carácter histórico y mudable, sugiere que mediante la aplicación de tipos ideales de las relaciones sociales se logran identificar propósitos y controles normativos presentes en toda sociedad, obteniendo una noción de curso o movimiento histórico. Sirve así: como conceptos generalizadores para la interpretación de situaciones particulares, para identificar elementos constantes en la diversidad de las manifestaciones sociales.

Un modelo, de acuerdo con la concepción de Weber⁷⁷, es útil como herramienta analítica para organizar y explicar relaciones de un conjunto histórico de hechos o acontecimientos y entender así sus interrelaciones, mas no pretende definir de una vez por todas una realidad o una corriente teórica, para ello es necesario ahondar en su estudio.

⁷⁶ Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992. p. 45.

⁷⁷ Weber, Max. *Economía y sociedad*. México, FCE, 1969.

Los modelos, por supuesto, son formas esquemáticas que pretenden representar realidades o teorías más complejas, por lo que sus explicaciones restringidas complementan o apoyan una teoría más profunda. De este modo ayudan a visualizar el fenómeno y a conceptualizarlo, mas no deben tomarse como un fin en si mismos, pues su esquematización puede llegar a estereotipar conceptos en la interpretación de la realidad.

Así, a continuación se presentan tres modelos educativos: **el tradicional, el de la tecnología educativa y el problematizador**, para identificar con mayor facilidad la esencia comunicativa en cada una de las diferentes corrientes educativas. Con la salvedad de que aun cuando podamos delimitar y caracterizar sus alcances conceptuales, no significa que estos modelos se den de manera pura y atomizada en la realidad, más bien conviven y perviven a través del tiempo en las diversas prácticas educativas. Inclusive un mismo maestro puede introducir elementos de uno y otro modelo en su práctica cotidiana de manera consciente, aunque lo común es que ocurra de manera inconsciente.

Kaplún, uno de los más renombrados comunicadores educativos de América Latina, identifica estos tres modelos básicos, y los denomina de acuerdo con el énfasis que se pone en algún aspecto del fenómeno educativo. Es decir, guiado por el acento -que centra o privilegia la prioridad de un aspecto sobre otros- para alcanzar determinados objetivos. Estos modelos son los tipos de educación que ponen el énfasis en:⁷⁸

- **Los contenidos:** que corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión del conocimientos y valores de generación en generación, de maestros a estudiantes o de la élite instruida a las masas ignorantes.
- **Los efectos:** correspondiente a la "ingeniería del comportamiento" que consiste en moldear la conducta del individuo de acuerdo con objetivos preestablecidos: la tecnología educativa.
- **Los procesos:** que destaca la importancia de los procesos de transformación humana y comunitaria, de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad, del desarrollo de sus capacidades intelectuales y su conciencia social. La cual se corresponde con el modelo problematizador.

Así mismo, clasifica los modelos en exógenos y endógenos, considerando si el fenómeno educativo se plantea externo o interno al individuo. Así: los primeros dos modelos son exógenos porque se plantean desde fuera del destinatario, es decir, ven al educando como objeto de la educación; mientras que el tercer modelo es endógeno, puesto que parte del destinatario, es decir, ve al educando como sujeto de la educación.

Una vez consideradas las anteriores especificaciones, es oportuno entrar en materia:⁷⁹

⁷⁸ Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La torre, 1998. p. 18-19.

⁷⁹ Luviano, Guadalupe H. y Aurora Alonso del Corral. "Modelos educativos y esquemas comunicacionales", en *Comunicación y Educación*, Fascículo del *Curso de Educación para los Medios*. México, SEP-UPN, 1994. p. 15- 24. Otros autores como María Alicia Villagra, de Argentina, 1996 y Mario Kaplún, de Uruguay, 1998, han realizado análisis similares, bajo los mismos modelos educativos y comunicativos, por lo que algunas de las ideas de estos y otros autores se complementan.

El Modelo tradicional

En el modelo educativo tradicional, subyace la idea de que el aprendizaje se adquiere de manera intuitiva a través de los sentidos. El sujeto tiene un papel insignificante en su adquisición, ya que es considerado como una especie de tabla rasa sobre la que se graban progresivamente las impresiones recibidas de la realidad.

En este modelo, corresponde al maestro el papel de organizar, conducir y controlar un proceso lineal de traspaso de información, donde él es el que sabe, piensa y ejecuta la acción de manera autoritaria; mientras que al alumno corresponde el rol del que no sabe, debe escuchar en silencio, pensar lo mismo que piensa el maestro, y actuar cuando el maestro se lo permite, sometándose dócilmente y adaptándose a una situación aparentemente natural e incuestionable.

Así mismo, el alumno es considerado como un ser humano moldeable desde el exterior, pues sus capacidades se circunscriben a las de ser un receptáculo y repetidor de información; en este contexto, se considera más educado al hombre mientras más adaptado esté, mayor información retenga y reproduzca fielmente.

Cuando en las aulas se reúnen dichas características, se generan ciertos roles fijos que se reproducen como estereotipos de una comunicación educativa de tipo vertical y unidireccional. El hecho educativo se limita a una mera transmisión de conocimiento (instrucción) del docente hacia el alumno. El concepto de educación es el de "Educación Bancaria",⁸⁰ que pone énfasis en la cantidad de conocimientos que el sujeto puede asimilar como sinónimo de consumir y de nutrirse intelectualmente.

En el esquema de comunicación vertical se identifica al docente como emisor, al alumno como receptor pasivo, y a los contenidos de enseñanza como el mensaje. La transmisión del mensaje tiene sólo un sentido, del emisor al receptor como elemento terminal del proceso comunicativo. Se niega al receptor la posibilidad de discutir el mensaje, dado que se le califica como "ignorante" y por lo mismo no debe discutir.

En la educación se ha reconocido que es tan importante lo que se aprende que el cómo se aprende, y la forma de interacción de los sujetos involucrados en el proceso. Según Rodolfo Bohoslavsky,⁸¹ en la relación educativa se desarrolla entre maestro y alumno un vínculo de dependencia, donde el maestro define el tipo de comunicación con sus alumnos, ya que él es quien determina el espacio, el tiempo y los roles que corresponden a cada uno.

Los códigos de esta comunicación implícita están determinados por las normas comunicacionales, las disciplinarias y los estilos personales. De este modo, en forma sutil, lo que se dice sin decirlo, permite que se aprendan en el acto educativo los supuestos "naturales"

⁸⁰ Freire, Paulo. "Pedagogía del Oprimido", en Miguel Escobar G. *Paulo Freire y la Educación Liberadora. Antología*. México, SEP-El caballito, 1985. p. 17-26.

⁸¹ Bohoslavsky, Rodolfo H. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante". En *Problemas de sociología educacional*. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, 1975. p. 83- 115.

mediante mensajes inconscientes, a través de los cuales se perpetúa el sistema de relaciones sociales existentes.

¿Cómo surgió esta concepción educativa?. El modo tradicional de proceder en la educación proviene de Platón y Aristóteles. Originalmente, la escuela (sjolé) para los griegos era el momento y el espacio de ocio, dedicado a la reunión para pensar y filosofar en las verdades universales. Pero luego los mismos griegos formalizaron la escuela y la volvieron planificada y rígida.

La educación se caracterizaba por la autoridad del maestro, cuya función era impartir con conocimiento su asignatura, sin importar las diferencias individuales ni los intereses de sus alumnos, quienes debían permanecer quietos, y para ello se aplicaban técnicas coercitivas. La escuela se fue separando del mundo exterior, pues lo que en ella se aprendía servía para el futuro, más que para el presente; su objetivo primordial estaba puesto en el aprendizaje de contenidos, sirvieran o no a la autorealización del alumno. De hecho, el conocimiento utilitario y práctico era para los menos dotados intelectualmente, éstos recibían un mínimo de educación, mientras que a los intelectuales se les administraba el plan completo. Así fue como se afirmó la prioridad del intelecto y la educación representó un logro para una élite.

Dicho patrón educativo, afirma Bowen,⁸² influyó grandemente en la educación, los primeros medios instrumentales utilizados en la escuela fueron el estilete y la tablilla, los alumnos sentados en bancos con sus instrumentos, canturreaban a coro las tablas de multiplicar y recitaban las lecciones de preguntas y respuestas; en el siglo XV aparecieron los cuadernos, Jacob Sturm de Strasburgo planificó la educación distribuida en 9 grados, que a partir del siglo XVI los Jesuitas difundieron por Europa y el Nuevo Mundo; y en el siglo XVII, con la invención de la imprenta, se formalizó el libro de texto que permitió uniformar la enseñanza. Y así continuó su influencia cuando menos hasta la aparición de las ideas libertarias que Rousseau manifestara en el siglo XVIII acerca de aprovechar la naturaleza esencialmente buena del individuo al nacer, para educarlo de acuerdo a sus necesidades y para el desarrollo de sus potencialidades.

En el siglo XIX, la psicología sensual-empirista explicó el método tradicional sugiriendo que los estímulos externos son registrados por las percepciones que hacemos a través de nuestros cinco sentidos, esta experiencia sensible adquiere particular importancia, ya que a partir de ella se generan impresiones de la realidad como ideas en nuestro cerebro. Esta, por supuesto, semeja la noción de la tábula rasa concebida por Aristóteles, donde basta una explicación o una demostración por parte del maestro para que las ideas -de manera intuitiva- se transfieran y se almacenen en nuestro cerebro como conocimiento, para luego ser desarchivadas y reorganizadas cuando así se requiera.

En este método es el maestro quien efectúa las explicaciones y operaciones frente a los alumnos, a quienes les corresponde una acción de atentos oyentes, para lograr reproducir en su interior los actos que escuchan y observan.

⁸² Bowen, James y Peter R. Hobson. *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México, Limusa, 1979.

Por supuesto, es posible obtener algún tipo de aprendizaje mediante dinámicas expositivas, por ejemplo: el aprendizaje por observación e imitación, (Bandura y Walters, 1963)⁸³. Pero, más que probar si esta teoría es verdadera o falsa, es decir, si realmente el conocimiento se adquiere de manera intuitiva y acumulativa como impresiones de la realidad gracias a nuestros sentidos. Lo que es pertinente considerar es que esta concepción educativa existe y ha sido una herencia pedagógica latente, profunda y persistente, que ha moldeado las tradiciones de formación docente durante siglos. Y como bien señala Davini estas tradiciones representan:

*“...configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”.*⁸⁴

De tal modo que hoy por hoy, por *tradicional*, se entiende que educar es canalizar información, traspasar conocimientos, inseminal contenidos y moldear comportamientos, e igualmente que el modelo comunicativo es un monólogo del profesor que requiere un alumno silencioso.

La comunicación monológica, ocurre cuando el emisor sólo se preocupa por el contenido de su discurso, por lo que él quiere decir, y casi siempre resulta una comunicación impositiva, aunque esa pudiera no ser la intención del emisor.

Dado que la importancia está enfocada a los contenidos; es decir, al mensaje, la educación toma así un carácter enciclopedista, donde las nociones, los datos y las fechas adquieren relevancia. Así, mientras más cargado de información este el mensaje será mejor para el educando, pues poseerá más conocimiento. De ahí la visión grotesca de consumir conocimientos como en una comilona intelectual.

De ahí también la ilustración de Díaz Bordenave⁸⁵ sobre el modelo tradicional en el sentido comunicativo de verter ideas de un receptáculo a otro.



⁸³ Mussen, Paul Henry et al. "Aprendizaje y desarrollo" en *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Trillas, 1976. P. 134-140.

⁸⁴ Davini, M.C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós, 1995. Citado por María Alicia Villagra. En "Una fundamentación psicopedagógica para la enseñanza de los medios de comunicación". *La Obra*, Rev. de educación para la EGB, No. 4, Argentina, abril de 1996, p. 22.

⁸⁵ Díaz Bordenave. Citado por Kaplún. En *Pedagogía de la Comunicación*, p. 22

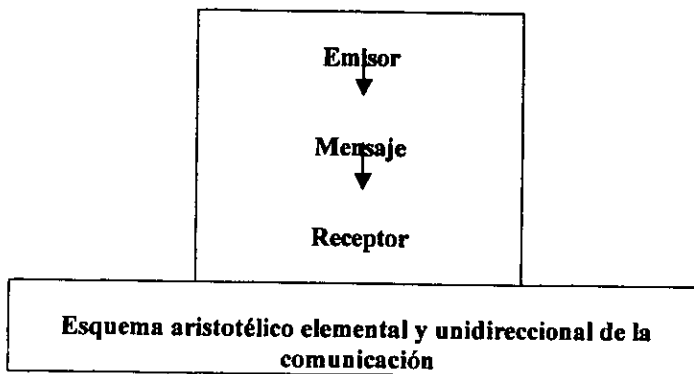
Ambas cabezas como cráneos ahuecados, están representando no sólo el proceso de comunicación vertical, sino también el intelectual de adquisición del conocimiento. Ya que el emisor, el que vierte, en un momento previo tuvo que ser receptor, de lo contrario no tendría ideas que verter. Cabe preguntar entonces: ¿de dónde surgen las ideas, dónde se originan?. Y la respuesta es que el conocimiento estático, acabado y dogmático, simplemente se transfiere tal cual de generación en generación, de un individuo a otro en un acto comunicativo de transmisión de información, como una infinita cascada de datos.

El esquema de comunicación que se ajusta a este proceso es el clásico modelo aristotélico que consideró tan sólo tres elementos: el orador, el discurso, y el auditorio. El cual ha predominado a través del tiempo, y la concepción del proceso comunicativo se esquematizó como: el emisor, el mensaje y el receptor.

Este modelo también es llamado unidireccional y/o vertical porque la comunicación fluye sólo del emisor al receptor; dejando al receptor como únicas posibilidades de respuesta la aceptación o el rechazo del mensaje, pero en silencio. La siguiente es una definición de tantas que se ajustan a este esquema:

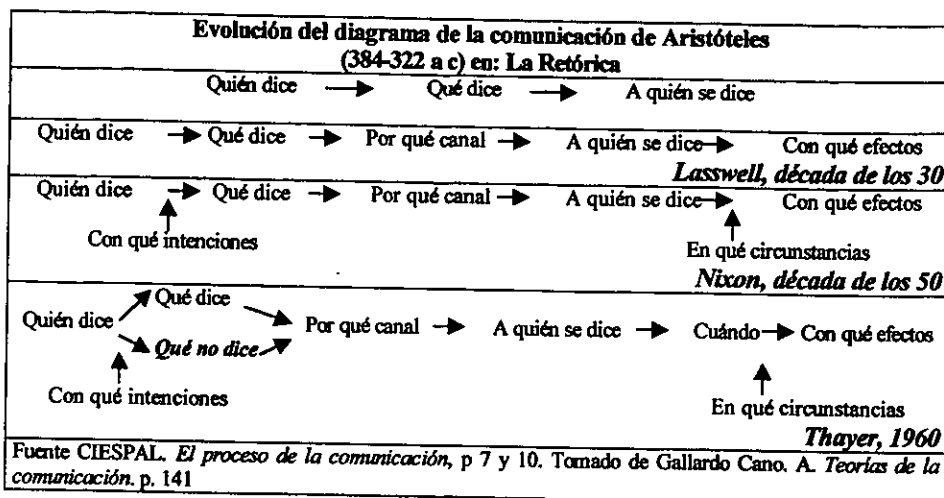
"El acto o proceso que generalmente se llama comunicación consiste en la transmisión de informaciones, ideas, emociones, habilidades, etc., mediante el empleo de signos y palabras".⁸⁶

El esquema de comunicación generalmente se representa en línea horizontal, no obstante, como bien señala Kaplún, su representación gráfica correcta debe ser vertical:



⁸⁶ Berelson y Steiner, 1964. Citado por Kaplún. Idem, p. 25

En el siguiente cuadro se consignan otros esquemas de comunicación ampliados, pero que siguen siendo unilaterales:



Carl Rogers, denomina *política de la enseñanza convencional*, a esta relación donde la diferencia de status entre maestro y alumno, acordada implícitamente, genera una relación de subordinación por parte del alumno, puesto que se prestará voluntariamente a lo que sea menester, además de poner atención y abrir todos sus sentidos al conocimiento que le será transmitido por otro que ya lo posee. Y emplea el término *política* en el sentido sociológico, refiriéndose al:

“...proceso de obtener, usar, compartir o ceder el poder y la toma de decisiones [...] de las complejas interacciones y los efectos de estos elementos, tal como existen en las relaciones entre personas, entre una persona y un grupo o entre grupos.”⁸⁷

En la enseñanza tradicional -dice- las decisiones se toman en la cúspide, la autoridad es el factor predominante, y se vale de recompensas y métodos punitivos y aterrizadores para detentar y ejercer el poder. Y es por esta condición que no se la defiende abiertamente como el mejor sistema, pero se le acepta como el sistema inevitable.

Identifica entre los principales efectos que este tipo de relación genera, los siguientes:

- **La interiorización de la diferencia de status entre maestro y alumnos**, donde el docente es dueño del poder y la palabra, es el experto, conocedor y controlador del proceso. La figura del maestro es central por su autoridad, ya sea que se le desprecie por su abuso o que se le admire por sus conocimientos.

⁸⁷ Rogers, Carl. *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986. p. 216

- Una absoluta desconfianza entre maestros y alumnos: el maestro supervisa permanentemente el desempeño satisfactorio del alumno y éste duda de las motivaciones, sinceridad, equidad y competencia del maestro.
- La clase magistral y el libro de texto como método de transmisión del conocimiento, al igual que cualquier otra estrategia de instrucción.
- El control basado en el temor, puesto que se puede gobernar mejor a los alumnos si se los mantiene bajo presión en un estado de temor intermitente. Se asume que se han erradicado los castigos corporales, pero están vigentes los psicológicos, como el rechazo, las críticas en público, el ridículo o el fracaso escolar. Estado que se incrementa conforme se asciende en los niveles educativos, ya que el estudiante tiene más que perder que un golpe a su autoestima, ya que de una calificación negada pueden depender no sólo desventajas educativas, sino también económicas y sociales.
- La interiorización de una relación antidemocrática en la práctica, en flagrante contradicción con lo que se enseña en la teoría. Los alumnos constatan que al tiempo que se les enseña el valor de la libertad y la responsabilidad personal en la toma de decisiones como base de una sociedad democrática, al no ejercer ese derecho en la dinámica de la realidad social del aula, tal valor es discurso vacío.
- La escisión de la cabeza y el cuerpo. Ya que lo importante en la relación educativa es el contenido, se subordinan los intereses de los alumnos por aprender otras cosas relacionadas o no con el tema, así, su curiosidad es anulada, y su energía por aprender así como su creatividad son reprimidas. No se considera a la persona en su totalidad ya que las emociones no cuentan, sólo lo racional, sólo el intelecto.

Así, los roles del maestro y del alumno (tomando como base la propuesta de Freire en su concepción de la educación bancaria): se caracterizan del siguiente modo:

Maestro	Alumno
Es al que siempre toca educar o enseñar	Es al que siempre le toca ser educado
Habla, opera y emite comunicados	Ve, oye y calla.
Posee el mando, es la autoridad y tiene el derecho institucional de decidir las reglas disciplinarias de acción y relación	Se atiene a respetar las normas sociales e institucionales impuestas
Posee el conocimiento, por lo tanto tiene el derecho de decidir cuáles y cuántos contenidos debe saber el alumno.	Desconoce la materia, por lo tanto no puede opinar ni decidir sobre los contenidos. Sólo le toca recibirlos como depósito y archivarlos para reproducirlos en su momento.
Es el sujeto del proceso	Es el objeto del proceso

Freire ha señalado que al interiorizarse este esquema de relación comunicativa que se da en las aulas, se interioriza la superioridad y la autoridad de personas e instituciones, transfiriéndose al plano macrosocial y político. El rol pasivo del receptor, en el sentido de no operar su capacidad de pensar y razonar, así como de juzgar con conciencia crítica, termina por inhibirla; y al volverse dependiente del pensamiento de otros, se genera un pensamiento dogmático, incapaz de contradecir un mensaje, independientemente de la autoridad de la fuente. Se favorece así el *statu quo*, donde una minoría pensante domina a la masa apática.

Estos efectos que la educación tradicional produce en las bases de sus relaciones de comunicación humana, son por lo que muchos la critican y la rechazan. Algunos educadores humanistas inclusive descalifican este proceso comunicativo, asumiendo que la verdadera comunicación es dialógica, y la verdadera educación es liberadora.

Así, niegan estos procesos de comunicación y de aprendizaje porque, afirman: no puede haber auténtico razonamiento en un traspaso de información... la transmisión como método de enseñanza no es educación sino instrucción... el supuesto de que todo lo que se enseña se aprende y todo lo que se presenta se asimila es falso... y se asume que memorizar y repetir datos no es aprender, porque al no haber razonamiento, no hay asimilación. La asimilación requiere una elaboración personal, producto de la participación del alumno. En palabras de Freire:

*"La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención."*⁸⁸

Así, para Rogers, la enseñanza entendida como transmisión de conocimientos es útil en un mundo estático, pero la realidad no es así, quizá siglos atrás el mundo se mantuvo suficientemente estable como para dar cabida a este tipo de relación educativa, pero en la actualidad no es posible sostenerla sin cuestionarla, porque el hombre moderno vive en una situación socio-cultural de cambios continuos.

Pero defendible o no, este proceso unilateral de comunicación educativa ocurre frecuentemente en las aulas de los distintos niveles, porque es simplemente una de las formas como se ha concebido la relación social, y por eso opera así en muchas dinámicas sociales y no sólo en la educación sino también en la familia, el trabajo y en los medios de comunicación colectiva, entre otros.

El Modelo de la Tecnología Educativa

La Tecnología Educativa buscó dar un carácter científico a la educación al sistematizar y especializar los procesos a través de una visión tecnocrática de planificación, evaluación y retroalimentación.

En el modelo de la tecnología educativa, se aplica principalmente el enfoque sistémico de la administración y el uso de medios de comunicación -radio y televisión principalmente- con una tendencia de corte funcionalista y básicamente instrumentalista, que hace eficientes los procesos educativos a través de medidas de control, seguimiento y retroalimentación.

⁸⁸ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Citado por Kaplún en *Pedagogía de la Comunicación*. p. 24.

Este modelo, apoyado en los supuestos teóricos de la Psicología Conductista, concibe al aprendizaje como un cambio de conducta observable, medible y relativamente duradero, el proceso enseñanza-aprendizaje es de tipo longitudinal (entrada - proceso - salida) con supuestos de objetividad sobre los productos esperados. Los resultados de aprendizaje se evalúan contrastándolos con los objetivos preestablecidos, con un carácter netamente cuantitativo.

Uno de los planteamientos de la tecnología educativa es el de otorgar un papel activo al estudiante, así el maestro desaparece del centro de la escena.

"Pero esta actitud no deja de ser una simple ilusión, porque detrás de ese clima democrático se esconden principios rigurosos de planeación y de estructuración de la enseñanza" (Morán Oviedo, 1983)⁸⁹

El esquema de comunicación que corresponde al modelo de la tecnología educativa es también verticalista, donde el rol del emisor lo tiene un medio básico y autosuficiente (medio-maestro), y como apoyos complementarios están otros medios y hasta el mismo maestro como asesor o tutor. Así, la exposición del maestro es complementada y en ocasiones sustituida por algún medio.

El mensaje en este esquema sigue siendo los contenidos explícitos de la enseñanza, sólo que éstos se conciben institucional y socialmente como asepticos, neutrales y científicos, lo cual repercute falsamente en las condiciones reales del hecho educativo como fenómeno social.

Con la introducción de los medios en la educación se sofistican las formas de expresión del emisor, sin embargo, no se rebasa el esquema en lo cualitativo, es decir el alumno mantiene un papel de receptor pasivo del mensaje, y el proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo la transmisión de información. La retroalimentación es sólo un procedimiento más de control para verificar y reafirmar la adquisición correcta del mensaje.

Una falsa creencia en la utilización de la tecnología aplicada a la educación, es considerar que el medio por sí mismo garantiza el aprendizaje, lo cual lleva, a sobrevalorar el medio y convertirlo en el fin mismo.

¿Qué motivó este tipo de educación?. Nació en Estados Unidos en la década de los 40s, como una necesidad para hacer eficientes los procesos de adiestramiento militar, y rápidamente se generalizó a todos los procesos educativos.

Para los años 60s el modelo se implantó en América Latina como la opción modernizadora que respondería a los problemas del subdesarrollo a través del progreso tecnológico en la educación. Suponiendo que la misma lógica de administración empresarial que podía multiplicar la productividad en las fábricas, podría igualmente multiplicar el rendimiento escolar y la eficiencia en la producción de cuadros especializados en aquellas áreas que el

⁸⁹ Moran Oviedo Porfirio. "Propuestas de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica". En *Planificación de las actividades docentes*. Antología. México, UPN-SEP, 1986. p. 269.

aparato productivo requiriera. En este marco, la educación se instrumentó con las tecnologías de la comunicación, que eran vistas como la panacea, pues gracias a su amplia cobertura podían lograr progresos espectaculares.

La modernización se aprecia, como bien señala Kaplún, en que este modelo:

- rechaza el método libresco y los programas amplios, y pugna por el uso de medios audiovisuales,
- plantea un método activo,
- da importancia a la motivación,
- plantea la retroalimentación por parte del receptor en el proceso comunicativo,
- postula un cambio de actitudes como objetivo de aprendizaje, y
- refuta en general al modelo tradicional por su ineficacia.

Pero de hecho, este modelo es una versión ampliada y mejorada del modelo tradicional, pues resulta inclusive más impositiva. Según Kaplún, la educación bancaria sintió la necesidad de modernizarse y se convirtió en una educación manipuladora, porque al poner el énfasis en los efectos del proceso educativo, se propuso un procedimiento tecnificado "hecho en serie" para condicionar al educando a emitir y adoptar determinadas conductas preestablecidas por el programador como productos de aprendizaje.

Esta *ingeniería del comportamiento*, basó su éxito en el aprendizaje de hábitos de conducta. Los cuales, se aprenden de manera automática cuando el individuo relaciona un estímulo a aquella respuesta que obtiene recompensa.

La recompensa puede ser un accesorio material –hasta extrínseco al proceso de conocer– que aporte una satisfacción al educando. Por esto se volvió importante y necesario conocer las motivaciones del educando, a fin de darle el reforzamiento adecuado. La recompensa, por lo tanto, se volvió un elemento esencial en la formación de hábitos nuevos, propiciando así un mecanismo utilitario en la relación educativa.

El modelo, por supuesto, alcanza el cambio que se propone: las nuevas conductas; que se adquieren sin la conciencia autónoma del educando, mediante un proceso mecánico, no reflexivo, inconsciente, y por lo tanto condicionado, moldeado externamente por el educador, a quien corresponde proveer el estímulo y la recompensa adecuados.

Los fines del proceso de comunicación educativa en la tecnología educativa ya no son sólo informar o transmitir conocimientos, sino sobre todo *persuadir*, convencer al educando para que adopte determinadas conductas. Este condicionamiento de la conducta humana se ve legitimado porque se actúa de buena fe, lleva al buen camino, al bien para sí mismo y el de la comunidad en general. No obstante, el debate entre lo que es bueno o malo, así como la decisión de cuáles actitudes adoptar, no competen al educando, sino que son tomadas por otras personas que saben lo que debe ser.

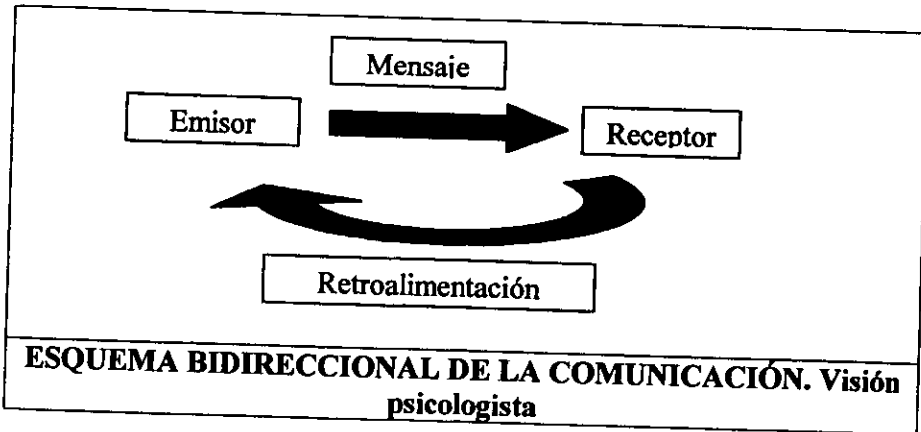
La comunicación persuasiva evita el conflicto que pudiera surgir como resistencia al cambio de actitud, no escucha razones, simplemente las descalifica, tratándolas de

ignorancia, atraso o prejuicio al cambio. Resaltando las ventajas de lo nuevo y de la recompensa sin entrar en la discusión del conocimiento precedente. Y excluye, por lo tanto, la posibilidad de que el educando proponga su propia respuesta, tenga otra interpretación u otra solución al problema; y en caso de que así fuera, de cualquier forma otra respuesta que no sea la esperada, se calificaría de incorrecta.

Es en tal sentido que el esquema de comunicación emisor -mensaje -receptor se tornó bidireccional, ajustándose a una concepción funcionalista de la comunicación y de la información, donde la respuesta buscada es sólo de aceptación social del mensaje. Por eso a esta corriente le preocupa la alta fidelidad y la eliminación de ruidos que pudieran entorpecer la efectividad del mensaje, es decir, tiene un énfasis persuasivo en el mensaje y en quien lo emite.

La concepción del comunicador que expone Ramsay es por demás explícita:

"El comunicador es una especie de arquitecto de la conducta humana, un practicante de la ingeniería del comportamiento, cuya función es inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir y actuar, que les permitan elevar su producción y su productividad y elevar sus niveles y hábitos de vida".⁹⁰



Como puede observarse la bidireccionalidad en el proceso comunicativo está dada por la retroalimentación o *feed back*, que implica el mensaje de retorno, la respuesta o reacción por parte del receptor. La respuesta puede ser aceptar o rechazar la propuesta del emisor, mas como la intención es persuadir, si se acepta el mensaje se afirma que hubo comunicación, si no se acepta, la comunicación falló y puede inclusive considerarse que no hubo comunicación.

La participación del receptor adquiere importancia en el proceso comunicativo sólo en función de las intenciones del emisor, es decir, la respuesta del receptor es para la retroalimentación del emisor, a fin de que pueda verificar que el mensaje llegó correctamente, que ha sido

⁹⁰ Ramsay, Jorge, et al. *Extensión Agrícola. Dinámica de Desarrollo Rural. Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas, San José, Costa Rica, 1960. Citado por Kaplún en Pedagogía de la Comunicación, p. 32.*

aceptado y que por lo mismo ambas partes están en común acuerdo; de lo contrario, le servirá para reajustar sus próximos mensajes a fin de insistir hasta obtener el efecto deseado en el receptor. Por esto se le califica más que de una verdadera oportunidad para el receptor de ejercer la acción emisora, como un mecanismo de seguimiento y control de la efectividad del mensaje, como el procedimiento para el control de calidad.

Las manifestaciones de este tipo de comunicación son tan comunes en las relaciones sociales, que es conveniente identificar algunas de ellas:

- Los adiestramientos de tipo técnico profesional
- La enseñanza o instrucción programada de las máquinas de enseñar. Creación de Skinner.
- Las dinámicas de la educación a distancia, en la mayoría de los casos.
- La evaluación por criterios, basada en objetivos preestablecidos y en la utilización de pruebas objetivas, como el examen de opción múltiple.
- Los medios de comunicación masiva: radio, tv, prensa, etc. cuando son utilizados con fines de manipulación de la opinión pública.
- La publicidad comercial que actúa por presión y repetición, incitando al consumo de productos por un impulso basado en el mecanismo estímulo-respuesta-recompensa que poco o nada se relaciona con la naturaleza y utilidad del producto.
- La propaganda política, sobre todo la electoral, en cuyos discursos se usan *slogans*, y la destreza oratoria vacía de un plan de gobierno.

Y entre los principales efectos secundarios que promueve estarían:

- La habituación a ser dirigido en cada paso del proceso educativo, porque ya está predeterminado y se puede ahorrar tiempo y esfuerzo en equivocaciones.
- La competitividad entre compañeros, fomentada por la dinámica de alcanzar la recompensa y el éxito individual.
- Los valores mercantilistas y utilitaristas en la relación educativa, que se generalizan a las demás relaciones sociales: en la búsqueda del éxito material, individual y lucrativo.
- Al hacer a un lado sus referentes y su contexto, los alumnos quedan desarraigados no sólo de su entorno, sino de su identidad cultural.
- Se inhibe la conciencia crítica y la creatividad, ya que se evita el conflicto y sólo se aceptan las respuestas correctas.
- Desde el punto de vista socio-político, se favorece la adaptación al *statu quo*.

Por otra parte, entre las bondades que se le reconocen a la tecnología educativa están precisamente la instrumentación y la planificación en la educación. Que resulta de gran utilidad en términos de organización de las actividades tanto de enseñanza, cuanto de aprendizaje. Pero convendría que los docentes reflexionaran sobre su actividad en estos términos, porque muchos maestros que rechazan la pedagogía tradicional caen inconscientemente en esta otra versión tecnificada, ya que en el afán de evitar el rol autoritario se toman persuasivos.

Pero, aun concientes de la naturaleza del modelo, es difícil sustraerse a su uso, porque es efectivo en la formación de hábitos y porque suele pensarse que si todos pensáramos igual,

habría mayor comprensión entre los hombres y estaríamos en paz. Y un método rápido y efectivo de hacerlo es mediante la manipulación del pensamiento de los otros, el condicionamiento de su conducta y -para que no suene tan poco ético- mediante la persuasión.

En tal caso, no corresponde a esta esquematización del modelo probar su veracidad, funcionalidad o falsedad, inclusive pertenece a un plano filosófico determinar la eticidad de tal modelo de comunicación educativa, por ahora basta con señalar que la tecnología educativa no sólo está vigente en las aulas, sino que es quizá el modelo de mayor ocurrencia. Y aunque es un modelo que ya ha sido cuestionado; en la actualidad, el auge de las nuevas tecnologías de la comunicación, que han generado la llamada sociedad de la información, y que se han puesto al servicio de la educación, tienden a proporcionarle un nuevo impulso.

El modelo Problematizador o Cogestionario

A modo de introducción, es conveniente recuperar algunas ideas pertenecientes a la Didáctica Crítica, que explican el surgimiento de este modelo alternativo

La corriente llamada Didáctica Crítica, cuestiona a la Tecnología Educativa. Considera a la educación como un proceso social de intercambio de conocimiento y experiencia de los involucrados, tanto a nivel individual como grupal, enfatizando así el factor humano. De esta manera el individuo o el grupo no son sólo objetos de enseñanza, sino más bien sujetos de aprendizaje.

*" La Didáctica Crítica es una corriente que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. "*⁹¹

Esta postura de carácter contestatario a la Tecnología Educativa dio pauta para analizar el fenómeno educativo desde diferentes orientaciones filosóficas, psicológicas y sociales, dando origen a la tendencia educativa actual que se construye con aportaciones del constructivismo, y que autores como Teresa Watson denominan Problematizadora o Cogestionaria.⁹²

En esta tendencia educativa es el estudiante quien asume la parte activa como condición esencial para el aprendizaje, el énfasis está puesto en el proceso y en la interacción dialéctica entre las personas y su realidad.

Este enfoque basado en las teorías psicológicas cognoscitivista y psicogenética, concibe al aprendizaje como un proceso que el sujeto construye a partir de su propia experiencia, en interacción con el objeto de conocimiento y conforme a su nivel de desarrollo evolutivo.

⁹¹ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* p. 274.

⁹² Watson de Chimera, Ma. Teresa. "Enfoques conceptuales de la comunicación y de la educación". En *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago de Chile. OREALC, UNESCO, 1986. P. 147-156.

El aprendizaje no es un proceso lineal que ocurra sin obstáculos, sino que procede con avances, retrocesos, saltos, angustia al cambio, etc. los cuales son consecuencia de los procesos de asimilación, acomodación y adaptación de las estructuras cognitivas del individuo en constante evolución.

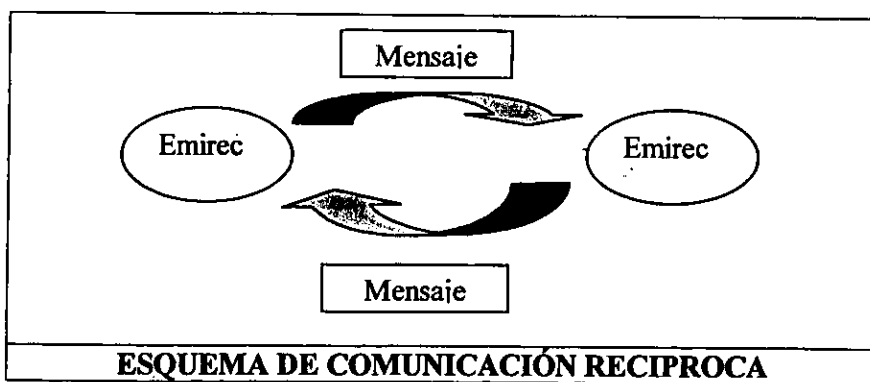
Esto ocurre así, porque el ser humano no aprende sólo en la esfera cognoscitiva sino que, como ente bio-psico-social, se involucran también las esferas afectivas y psicomotrices.

El proceso educativo que subyace en este enfoque considera que:

*"... es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra, ni el patrimonio del saber. Todos aprenden de todos y, fundamentalmente, de aquello que realizan en conjunto."*⁹³

El esquema comunicacional que corresponde a esta tendencia es el alternativo, donde tanto el docente como el alumno cumplen funciones de emisores y receptores y los contenidos son objeto de análisis, resignificación y reconstrucción por parte del sujeto de aprendizaje. El mensaje lo constituyen además de los contenidos, las formas de enseñanza y la interacción maestro-alumno y alumno-alumno.

En este esquema de comunicación bidireccional, Jean Clouthier,⁹⁴ (1975), denomina a los individuos EMIREC dado que las funciones de emisor y receptor se dan de manera alternada.



Algunos autores definen este proceso de comunicación como:

*"... la relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes entre interlocutores en estado de total reciprocidad."*⁹⁵

⁹³ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.*, p 274.

⁹⁴ Clouthier, Jean. L 'ere d' emerec (ou la communication audio-scripto-visuelle a L 'heure des self media). Université de Montreal, 1975.

⁹⁵ Pasquali, Antonio. *Comprender la Comunicación*. Caracas, Monte Ávila, 1979. Citado por Kaplún.

Este nuevo esquema recuperado también por autores como Mercedes Charles⁹⁶ corresponde a un modelo de comunicación horizontal y dialógico, donde la participación del maestro y del alumno se basan fundamentalmente en el diálogo.

El diálogo se entiende como la base de la relación pedagógica, consiste en el procedimiento de intercambio continuo de opinión e información para la reflexión, la crítica y la construcción del conocimiento. Esto implica que el docente no hace comunicados, sino que genera procesos de comunicación participativa, donde tanto alumno como maestro aprenden de la situación misma, rompiendo con los estereotipos de comunicación de la educación tradicional y con la domesticación del saber. El diálogo implica el respeto por la opinión del otro en un marco de igualdad.

La combinación de la tendencia educativa problematizadora y el esquema de comunicación alternativo, generan un modelo dialógico-participativo de la educación y de la comunicación con un carácter democrático. Son los individuos, como miembros de un grupo, quienes organizan, dirigen y asumen la responsabilidad de su propio proceso formativo y comunicacional con el aporte del comunicador-educador o cogestionariamente.

En esta tendencia educativa se abre la posibilidad a docentes y alumnos de ser creativos y participativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El papel que corresponde al docente en este enfoque alternativo es el de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera democrática y en congruencia con las condiciones y características de la institución y del grupo. Esto supone que el maestro construye su práctica educativa en un marco de creatividad y participación, conforme a los propósitos, a las condiciones del usuario, y a los recursos que tiene a su alcance. De esta manera, cada situación educativa es única e irrepetible.

En contraste con los modelos anteriores, para este modelo no existen los errores, ya que cada equivocación conlleva un aprendizaje y asume que ocurren necesariamente en cualquier proceso de aprender.

Así mismo, en lugar de evitar el conflicto, lo recupera y lo propicia, pues constituye la crisis generadora del conocimiento, ya que recuperar otros puntos de vista y conocimientos antecedentes para contrastarlos con el nuevo objeto de conocimiento es el elemento clave para la problematización.

Se trata, además, de una concepción que contempla al grupo como la célula básica de los procesos educativos, propicia la interacción intragrupal e intergrupala por resultar enriquecedora para el aprendizaje, ya que nadie se educa solo sino en la experiencia compartida. De este modo se exaltan los valores comunitarios, la solidaridad, la cooperación y la creatividad, sin temer a la ambigüedad o a la pluralidad de pensamiento.

Pedagogía de la Comunicación, p 64.

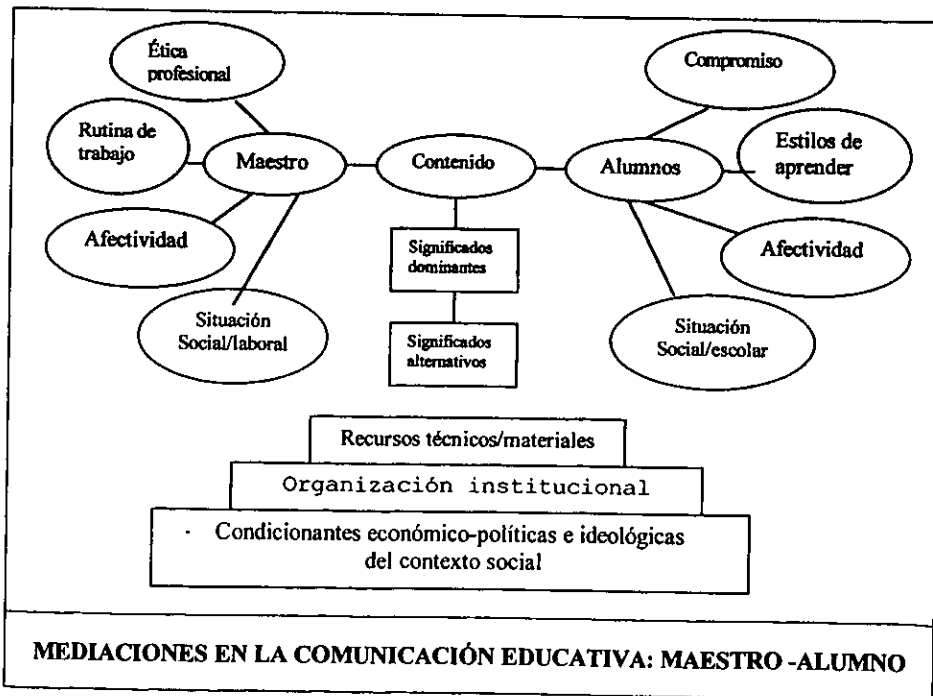
⁹⁶ Charles C., Mercedes. "Comunicación y procesos educativos". En Revista *Tecnología y Comunicación Educativas*. México, ILCE, número especial, octubre de 1992. p. 77- 82.

Los materiales audiovisuales que se utilizan en el proceso, no son sólo instrumentos para reforzar la información, sino que pretenden la motivación o la reflexión crítica, la generación del debate.

A pesar de ser ésta la tendencia actual, son muchas las aulas mexicanas que aún reproducen modelos educativos y comunicacionales de tipo tradicional y verticalista como resultado de múltiples circunstancias, que van desde las condiciones institucionales que determinan quién detenta el poder y ejerce la autoridad, las limitaciones de espacios y recursos, hasta la situación gratificante de reproducir como docente un rol histórico asimilado y aceptado socialmente.

Por otra parte, la modificación del rol docente implica el desarrollo de las capacidades críticas y creativas en los propios maestros, para la comprensión de la complejidad del fenómeno educativo y para la obtención de cambios fundamentados y congruentes con una dinámica centrada en las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Y por otra parte, hay que considerar que los roles de maestros y alumnos en la práctica educativa no son los únicos factores que definen las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que influyen factores igualmente determinantes, como: el contexto social, el contexto institucional, la índole del contenido, los recursos materiales, las características del espacio en donde se desarrolla el proceso, así como la afectividad de los sujetos.



El modelo educativo problematizador tiene sus raíces en las ideas progresistas de Rousseau, (siglo XVIII) y de Dewey (siglo. XIX). En Latinoamérica las ideas de Freire han sido básicas para el desarrollo de la llamada forma alternativa del modelo educocomunicativo.

Rousseau rechazó la postura rigurosamente intelectual y abogó por la abolición de la educación formal basada sólo en libros: propuso que el niño debería aprender de acuerdo con el proceso interno de su desarrollo, a su propio paso y en un ambiente práctico. Apreció el valor del aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas prácticos, para orientar el aprendizaje a los aspectos que están en el campo de experiencia y acción que pueden tener un sentido, un significado en el presente, no hasta el futuro. Y sobre todo, subrayó los derechos del niño a la consideración individual, a la libertad y a la felicidad.

Dewey, por su parte, rechazó además el dualismo mente /cuerpo. Según él: la educación de principios del siglo XX era insignificante: la psicología del niño había sido violada, la integridad del ser humano había sido anulada por la separación violenta del cuerpo en los procesos educativos, cuya meta era una virtud moral impuesta, en un plan de estudios abrumador de conocimientos inanimados, formulas verbales disfrazadas de conocimiento y vacías de contenido real. Sostenía que la educación tradicional debía erradicarse porque estaba fundada en que el alumno dependiera de la mente y la voluntad de otro, y este procedimiento no llevaría a los jóvenes a ser participativos y constructores de una democracia que llevara a un mundo mejor para todos.

Así Dewey en 1916 planteó un cambio educativo radical en *Democracia y Educación*, donde postuló que la educación debía ser científica, convertirse en laboratorio social para poner a prueba el conocimiento en la práctica y debía ser un proceso continuado para resolver los problemas reales, del presente y del futuro.

Freire, por su parte, en oposición a la educación bancaria, propuso *la educación liberadora o transformadora*. Así, su acción alfabetizadora de adultos, no implicaba sólo la lecto-escritura gramatical del lenguaje, sino también la política y social, para la concientización de los individuos, y revertir la domesticación del pensamiento, esto es, para una pedagogía desalienante de los oprimidos. Para Freire:

*"Toda información debe ir precedida de cierta problematización. Sin esta, la información deja de ser un momento fundamental del acto de conocimiento y se convierte en la simple transferencia que de ella hace el educador a los educandos"*⁹⁷

Dentro de la tendencia progresista, Bowen da preferencia a las siguientes características:

- Los intereses y necesidades de los niños como lo más importante.
- La base de las acciones educativas son preferentemente prácticas, instrumentales, es decir, métodos activos e investigativos. El aprendizaje por descubrimiento sustituye así a la instrucción formal transmisiva del saber.
- Los exámenes como estrategia evaluativa se vuelven obsoletos.

⁹⁷ Freire, Paulo, en Kaplún *Educación para la comunicación*". p. 97.

- El maestro se dedica a desarrollar el potencial de los alumnos, en vez de moldearlos de acuerdo con un patrón preestablecido. Ya que su función es de guía más que de autoridad coercitiva.
- La vida en la escuela busca la relación y la vida cotidiana en el exterior escolar, y su formación sirve tanto para el presente cuanto para la vida futura.

De acuerdo con Kaplún el modelo está enfocado a los procesos que ven al individuo como un sujeto de la educación, donde importa la actividad interna del individuo, su participación como sujeto de aprendizaje.

La educación se ve como “... un proceso permanente, en que el sujeto de aprendizaje va descubriendo, elaborando, reinventando, haciendo suyo el conocimiento. Un proceso de acción-reflexión-acción, que él hace desde su realidad, desde su experiencia, desde su práctica social, junto con los demás.”⁹⁸

El rol del maestro pierde su carácter dirigista para convertirse en un *educador/educando* al igual que el alumno adquiere el de *educando/educador*, términos creados por Freire, para designar el papel de acompañamiento entre los participantes durante la reflexión y el análisis, donde aprenden unos de otros. Lo que desde el punto de vista comunicativo señala la condición de *emirecs* de los individuos como los concibiera Clouthier.

Un aspecto fundamental en este modelo, a comparación de los dos anteriores, es el cambio de actitudes: del individuo acrítico al individuo crítico, del pasivo al participativo, de lo individualista a lo solidario. Actitudes que sólo se pueden lograr por vía de un proceso libre, donde el pensamiento sea cada vez más autónomo. Y donde la comunicación es entendida como la interacción, el diálogo, el intercambio comunitario y solidario entre interlocutores, profesores y sobre todo alumnos hablantes.

Lograr alumnos hablantes implica un cambio de actitud comunicativa en el docente, porque su discurso pedagógico tiene que invitar a participar al interlocutor. Y el educando tiene que apartarse de la actitud receptiva para tomar a su vez la palabra en el diálogo. De tal modo que la expresividad del educando es un cambio fundamental en este modelo educocomunicativo.

Aún más, en este modelo comunicativo, resulta esencial el concepto de *prealimentación*, que implica investigar las necesidades de los receptores, porque partir de sus conocimientos previos es más útil que investigar la reacción del receptor en un *feed back* una vez emitido el mensaje. La *prealimentación* pone el énfasis en el receptor, colocándolo al principio del proceso comunicativo, originando e inspirando el mensaje.

La educación problematizadora pretende ayudar a desmitificar la realidad, superando la conciencia ingenua de los individuos al ejercitar una conciencia crítica, para lo cual hay que empezar a reflexionar por los planteamientos corrientes, de sentido común, porque esos son precisamente los ingenuos. Gramsci sostiene que:

⁹⁸ Kaplún, Mario. *Pedagogía de la Comunicación*, p.50

"La crítica al sentido común es necesaria para tener acceso al conocimiento de lo real; y también conlleva una finalidad pedagógica, ideológica o política... Dentro del pensamiento popular, es el único medio de acceso a los problemas subjetivos y reales que existen en la coyuntura y a las posibilidades de actuación sobre ellos. En la medida en que las masas están en posición de actor y no de espectador, la crítica al vivo del sentido común las incorpora al proceso de toma de conciencia y a la creatividad histórica".⁹⁹

Carl Rogers, quien también participa de esta concepción problematizadora, a la cual llama *educación centrada en la persona*, es determinante al caracterizar a quienes pueden considerarse educados:

"...sólo son educadas las personas que han aprendido cómo aprender, que han aprendido a adaptarse y cambiar, que advirtieron que ningún conocimiento es firme, que sólo el proceso de buscar el conocimiento da una base para la seguridad. El único propósito válido para la educación en el mundo moderno es el cambio y la confianza en el proceso y no en el conocimiento estático".¹⁰⁰

Es en este sentido que la formación de una conciencia crítica se hace indispensable para la adquisición y creación del conocimiento, ya que la ciencia exige crítica, en la ciencia nadie posee la verdad absoluta. En palabras de Bachelard: la ciencia se construye *"en contra del conocimiento anterior"*¹⁰¹

Se trata según Bowen, de un punto de vista antropológico y psicológico, ya que:

"La educación es fundamental en ese proceso porque permite que el individuo mantenga su propia continuidad, aprendiendo las técnicas de supervivencia y de desarrollo a partir de la experiencia acumulada por su grupo... y en gran parte está dirigida a que el joven acabe aceptando la moralidad de su sociedad... dos son las sendas posibles: o bien que esa moralidad es algo cerrado, fijo e inmutable, o considerarla como abierta, tentativa, y sujeta a revisión, a la luz de la continuada experiencia social. Sólo este último camino debería ser el admitido en una democracia, porque tal sistema se basa por definición en las presuposiciones del valor inalienable y de la dignidad por igual de todas las personas".¹⁰²

El lado cuestionable y riesgoso de este modelo es que en aras de la libertad de pensamiento y de acción se pueda caer en un *espontaneísmo irresponsable*, al malentender, exagerar y absolutizar el modelo, se puede llegar a un grado hipercrítico que lo vuelva inoperante. No es posible ver manipulación e imposición en todo, y enfatizar el diálogo, la interacción y la práctica no debe llevar a excluir la información calificada, las teorías, no todo puede ser autodescubrimiento, ni el docente puede delegar su responsabilidad en la autogestión del grupo, sino que cada cual debe responsabilizarse de hacer su aporte.

⁹⁹ Gramsci. Citado por Kaplún en *A la educación por la comunicación*. p 99

¹⁰⁰ Rogers, Carl. *Op. cit.*, 144.

¹⁰¹ Bachelard. *La formación del espíritu científico*. Citado por Paoli. *Op. Cit.* p. 7

¹⁰² Bowen, Op, cit. p 167-168.

En términos ideales podría decirse que este modelo educativo ha estado presente en la historia. Es decir, la educación siempre ha tenido el ideal de la ideología liberadora, no obstante, a través de los siglos, no ha cambiado gran cosa como institución escolar. Y aunque en todos los países durante el siglo XX se han ampliado los alcances educativos al institucionalizar una gran cantidad de saberes especializados existe una gran insatisfacción respecto a sus métodos y en cuanto a sus logros, se le ve como una institución obsoleta cuya vigencia y efectividad de la escuela están en duda, que deja mucho que desear al continuar aferrada a sus concepciones tradicionales poco aptas para la época actual y absolutamente inadecuadas para el futuro.

Como se ha visto en este capítulo, las formas típicas de relacionarse en la microsociedad del aula permiten identificar que "*A cada tipo de educación, corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación*".¹⁰³

Por eso resulta importante tener claridad acerca del tipo de sociedad en que deseamos vivir, a fin de que la fomentemos en nuestras relaciones sociales cotidianas y educativas.

Puede concluirse que en general existen dos posibilidades: una sociedad *del poder*, es decir regulada y dirigida por unos cuantos emisores y una gran cantidad de receptores pasivos y quizá un tanto apáticos; o bien podría tratarse de una *comunidad democrática*, construida por emisores/receptores de manera participativa y dialógica. Y también se cuenta con elementos para determinar qué tipo de educación se requeriría, entonces, para formar a los ciudadanos de una u otra sociedad. Elementos que nos permiten redimensionar la práctica docente desde el punto de vista comunicativo.

¹⁰³ Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, La Torre, 1998. p.17

Capítulo 4

Teorías sobre los medios de comunicación: diversos enfoques.

Junto a la 'comunicación' de los grandes medios, concentrada en manos de unos pocos grupos de poder, comienza a abrirse paso una comunicación de base; una comunicación comunitaria, democrática.¹⁰⁴

Kaplún.

¿Qué es un medio de comunicación y para qué sirve?

La pregunta busca una reflexión acerca de la diversidad de los medios que tienen los seres humanos para comunicarse y de sus usos sociales. Para tal efecto, en este capítulo se hace una breve presentación de las visiones que la sociedad ha tenido de lo que son los medios de comunicación y de las funciones que cumplen en la sociedad.

La intención es introducir una visión más amplia de los medios de comunicación, basada en una perspectiva sociológica y societaria de la comunicación humana, con el fin de justificar dicha visión en el movimiento de educación para los medios.

En torno a las teorías de la comunicación existe una gran cantidad de información, que puede resultar útil para una mayor profundización en el tema, siempre y cuando se tenga una idea global suficientemente clara de la diversidad de dichas teorías. Para tal efecto puede consultarse a Lozano,¹⁰⁵ quién han logrado una exposición sintética y explicativa de los medios de comunicación masiva desde diferentes perspectivas. Pero sobre todo a Gallardo,¹⁰⁶ quien en su recuento de las diversas teorías esclarece que la comunicación, como proceso humano, es bastante más amplia y compleja y rebasa las pretensiones de quienes han buscado explicarla a partir de los medios de comunicación colectiva o masiva.

De tal modo que, la siguiente exposición sobre la comunicación de masas, pretende mostrar la gran influencia que la visión tecnologista ha tenido en el estudio de los fenómenos comunicativos y en el desarrollo de las teorías de la comunicación. Influencia que repercute en el entendimiento que se hace del fenómeno comunicativo y de sus medios desde otros ámbitos disciplinarios, como ha sido el educativo, por ejemplo.

Los medios de comunicación masiva

El presente apartado se basa principalmente en la clasificación de Lozano sobre las teorías de la comunicación de masas, de acuerdo al énfasis que los distintos enfoques han puesto en el emisor, el contenido del mensaje o el receptor.

¹⁰⁴ Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre, 1998. P. 63.

¹⁰⁵ Lozano Rendón, José Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, México, Alhambra, 1996. 233 p.

¹⁰⁶ Gallardo Cano, Alejandro. *Curso de teorías de la comunicación*. 2a. Ed., Serie: Comunicación, México, Cromocolor, 1998, 169 p.

Las teorías de la comunicación se han desarrollado en mayor medida a partir de la aparición de los medios de comunicación de masas y sus primeras investigaciones formales acerca de su impacto social datan del primer tercio del siglo XX.

No obstante, sus antecedentes provienen del siglo XIX; a partir de la formación de sociedades con una organización industrial a gran escala, caracterizadas por la división del trabajo, la producción automatizada y las enormes concentraciones urbanas de población, situaciones que propiciaban el aislamiento de los individuos de sus grupos primarios de referencia, de sus vínculos familiares y sociales provocando una masificación. De ahí la concepción de la *sociedad de masas*, de los individuos como conglomerados, como grandes audiencias, susceptibles de ser fácilmente manipulados por los medios de comunicación de *masas*.

Los medios de comunicación de masas también son llamados medios de comunicación colectiva o electrónicos. Los cuales, engloban a todos aquellos medios que transportan y hacen llegar los mensajes, de manera simultánea o diferida, a una gran cantidad de personas, por lo que su producción y distribución se denomina masiva, tales como: libros, revistas, prensa, radio, tv, cine, y actualmente se consideran también a las nuevas tecnologías multimedia.

Según Lozano, las dos grandes corrientes que estudian la comunicación de masas son la *positivista* y la *crítica*. La postura positivista también es llamada *empirista, funcionalista, conductista o administrativa*. Desarrollada principalmente en Estados Unidos por exponentes como: Lazarsfeld, Schramm, Berlo, Lasswell, Katz, McQuail y Mc Combs. En Latinoamérica se le ha conocido también como *difusionista, modernista y desarrollista* y entre sus seguidores están: Beltrán L. Ramiro, Sánchez Ruiz y Raúl Fuentes.

Los seguidores de la corriente positivista consideran que la función general de los medios de comunicación es coadyuvar a la estabilidad y preservación de las sociedades tal cual están, por lo que evitan cuestionamientos acerca de la distribución desigual del poder y el control de los grupos a través de la comunicación masiva.

La postura crítica, por el contrario, tiene sus orígenes en Europa, parten de la teoría marxista, pero en la actualidad se han superado las visiones maniqueístas. Sus esquemas neomarxistas derivados de la Escuela de Frankfurt, y autores como Althusser, Gramsci, Barthes, Williams y Hall, entre otros, pasaron en los años 70s y 80s a América Latina, en principio de forma muy acrítica, pero los autores participantes de la Escuela Culturalista Latinoamericana particularizaron sus planteamientos de acuerdo con el contexto, entre ellos: Jesús Martín Barbero (Colombia), Néstor García Canclini (Argentina/México), Guillermo Orozco y Jorge A. González (México)

Los estudiosos de la corriente crítica consideran los medios de comunicación masiva dentro del amplio contexto social, es decir no aíslan el fenómeno, sino que lo relacionan con otras organizaciones e instituciones sociales. Parten de analizar las características de las sociedades en cuanto a las desigualdades económicas, educacionales y de control político de los sistemas sociales; y cuestionan la función difusionista de la ideología dominante y obstaculizadora del cambio social que cumplen los medios de comunicación colectiva y se

preguntan cuáles deberían cumplir para coadyuvar al establecimiento de una sociedad más justa.

Pese a que la postura crítica ha equilibrado en parte a la postura positivista, el desplazamiento nunca ha sido total; y por el contrario, la corriente positivista ha adquirido un nuevo impulso a partir de la década de los 90s con el auge de las nuevas tecnologías.

Por otra parte, entre ambas corrientes teóricas han comenzado a darse acercamientos; por ejemplo: los positivistas han reconsiderado la influencia de los medios, mientras que los críticos han roto con la concepción de las audiencias pasivas y fácilmente manipulables. Así mismo, han visto la utilidad de compartir y combinar las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas, originalmente concebidas como propias de uno u otro bando.

Una breve descripción de cada una de las teorías nos permitirá un rápido conocimiento de su evolución:

A principios del siglo XX, los teóricos de la cultura de masas de ambas corrientes poseían un concepto elitista de la cultura, para ellos, las bellas artes eran superiores por sus refinamientos estéticos y menospreciaban la cultura de masas que promovían los medios con sus contenidos vulgares y estandarizados.

La aristocracia, representada por autores como Alexis de Tocqueville, Nietzsche, Ortega y Gasset, y T.S. Eliot, veía amenazada su sociedad por el hombre masificado, que debía ser enseñado a conocer y aceptar su lugar natural, como clase social, a fin de salvaguardar la cultura tradicional. Los aristócratas, decían que consideraban nefastos los medios de comunicación de masas por:

“... promover una cultura vulgarizada y nociva, así como por propiciar una mayor participación de las masas incultas en los destinos de las sociedades industrializadas de la época”.¹⁰⁷

Por su parte, los críticos de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer y Marcuse), orientados por concepciones de origen marxista, diferían básicamente con respecto al papel que las masas debían cumplir en la sociedad. Para ellos, las masas, dominadas por una minoría burguesa, debían tomar parte activa en la organización de sus sociedades. Así, criticaban a los medios de comunicación por estar al servicio de la clase dominante, manipulando ideológicamente a las masas, haciéndoles creer que la sociedad es justa y democrática, a través de mensajes estandarizados, repetitivos y estereotipados.

Como se observa, ambas corrientes tenían una visión negativa de los medios de comunicación porque los consideraban todopoderosos sobre el impacto social. Pensaban que, debido a la masificación, los individuos podían ser influidos y manipulados directamente por los medios de comunicación.

¹⁰⁷ Swingewood, Alan. *El mito de la cultura de masas*. México, Premiá Editora, 1981. Tomado de Lozano *Op. Cit.* p. 40.

En el seno de dicha concepción omnipotente de los medios surge la *Teoría de la Aguja hipodérmica o Teoría de la bala mágica*, según la cuál los individuos podían adoptar cualquier punto de vista que el comunicador se propusiera. La opinión pública, entonces, podía moldearse, de manera persuasiva, de acuerdo con los intereses del comunicador. Ya que, de acuerdo con las concepciones psicológicas mecanicistas estímulo- respuesta del conductismo en boga: la conducta del individuo podía ser moldeada externamente, de acuerdo con los objetivos del programador. Así, los mensajes hábilmente elaborados, llegaban a través de los medios de comunicación a cada uno de los consumidores del mismo modo y eran percibidos directamente y de manera uniforme, obteniendo el efecto previsto por el comunicador.

Para los años 30s, surge la *Teoría de las funciones e influencia personal*, basada en el auge del funcionalismo, los autores antecedentes fueron Comte, Spencer y Durkheim; y los contemporáneos, Bronislaw, Malinowski, Radcliff-Brown, Talcott Parson y Robert K. Merton.

El punto de vista del funcionalismo, como teoría sociológica, se basa en dos supuestos:

- a) Es necesaria la existencia de algunos valores básicos para dar orden y cohesión a cualquier sistema social.
- b) La sociedad es un sistema integrado por otros subsistemas que funcionan en interdependencia. Por lo que las instituciones son necesarias para satisfacer necesidades de la sociedad y que permiten el desarrollo armónico, equilibrado, la estabilidad y el orden social.

El funcionalismo propició investigaciones cuantitativas que desmintieron los efectos de aguja hipodérmica de los medios. Pero, al mismo tiempo, desmotivaron la investigación crítica, por lo que dejaron de cuestionarse los efectos negativos de los medios y en su lugar comenzaron a analizarse las funciones que estos desempeñaban como instituciones, para el equilibrio, la estabilidad y el orden social.

La investigación, patrocinada por las empresas de los medios, se centró entonces en conocer los gustos, preferencias y necesidades de la audiencia para tener un conocimiento claro de los patrones de exposición de su público meta y obtener un mayor desarrollo económico de los medios.

Este es el contexto en que surge la *Teoría del análisis funcional o funcionalismo* de Lasswell, 1948 y de Wright, 1954. En la cual se identifican como esenciales las siguientes funciones de los medios:

- Recopilar y distribuir información respecto al entorno, es decir la circulación de noticias.
- Interpretar la información sobre el entorno y sugerir como reaccionar a los acontecimientos.
- Transmitir la cultura de una generación a las otras, así como las normas y los valores sociales

- Entretener y distraer a la gente independientemente de los efectos instrumentales que pudiera conllevar.

En la década de los 40s también se comprobó el flujo de la comunicación en dos pasos, de donde surgió el *Enfoque de la influencia personal* o *Enfoque de los efectos limitados* propuesto por Lazarsfeld, quien hizo un redescubrimiento de la importancia de los contactos personales y de los lazos gregarios entre las personas, por sobre la que pudiera tener la exposición a los medios de comunicación colectiva.

Lazarsfeld, Berelson y Katz encontraron que los medios no tienen tanta influencia en los individuos, como de hecho lo tienen otras personas pertenecientes a su círculo social o grupo primario de referencia. Estas personas, informadas y reconocidas, funcionan como líderes de opinión, y su influencia es más decisiva, inclusive porque los lazos afectivos solidarios, de confianza y lealtad, neutralizan la influencia directa de los medios.

El flujo de la comunicación en dos pasos implica un proceso de circulación de la información de los medios a los líderes de opinión y de estos a sus seguidores, reconociendo que las personas poseen predisposiciones en cuanto a creencias, valores y actitudes que los medios difícilmente pueden cambiar de manera directa, sino que, en dado caso, sólo pueden reforzar las ya preexistentes.

Ambas teorías -Análisis funcional e Influencia personal- como parte del enfoque funcionalista, concluyeron que los individuos no son pasivos, irracionales e ignorantes, sino miembros activos de grupos sociales, capaces de exponerse de manera selectiva a los medios de comunicación. Los cuales, lejos de ser nocivos a la sociedad, cumplen con funciones vitales para su desarrollo armónico y estable. De este modo, no había razón para continuar preocupándose por posibles críticas sobre supuestos efectos nocivos de los medios.

Dicha concepción dio inicio en los 40s a la *Teoría de usos y gratificaciones*, que fuera la teoría predominante en los 70s, y que aún se desarrolla identificando las gratificaciones que buscan los usuarios de los medios, en función de sus expectativas y valores.

Los investigadores de este enfoque positivista centraron sus estudios sobre qué hace el receptor con los medios en vez de lo que hacen los medios sobre el receptor.

Desde el punto de vista funcionalista se concluyó que cada mensaje de los medios podía cumplir diferentes funciones de acuerdo con las necesidades de cada usuario, de tal modo que los medios representaban una alternativa funcional, que competía a la par con otros posibles satisfactores que las personas podían usar para cubrir sus necesidades, como las fiestas, los paseos o las conversaciones con amigos y familiares.

La teoría concibió a la audiencia en el cien por ciento como activa, selectiva y altamente consciente de sus necesidades, motivaciones y propósitos para escoger a su conveniencia y racionalmente el consumo de medios que mejor gratificación le aportara, sin ninguna posibilidad de ser influida ni manipulada por éstos.

Pero también inmersa en el enfoque positivista, la *Teoría de la sociología de la producción de mensajes* centró sus investigaciones en el estudio de los condicionantes internos y externos de las organizaciones de los medios que influyen en la manufactura de los mensajes de los medios de comunicación colectiva.

Antecedente de esta corriente es la *Teoría de gatekeepers, porteros o guardabarreras* de los años 40s. En la que autores como Kurt Lewin y Manning White, identificaron entre las funciones de los medios de comunicación masiva la de seleccionar la información que debe ser difundida a la audiencia. Esto es, que de una gran cantidad de acontecimientos, los comunicadores seleccionan algunos para hacer su reporte, luego el editor realiza otra selección de entre los reportes recibidos para decidir cuáles de ellos se difundirán, así, cuando el consumidor efectúa su selección personal, obtiene la información preseleccionada y sesgada de sólo algunos acontecimientos, y termina ignorando el resto, formándose una idea equívoca y falsa de la realidad.

La importancia de la explicitación de este proceso de manufactura de los mensajes de los medios no radicó sólo en que los contenidos de los medios se basan en una selección de la información a partir de determinados acontecimientos noticiosos de la realidad, sino en que esa selección de hecho implicaba una construcción ajena a la realidad.

Así, a mediados de los 70s, la sociología de la producción de mensajes se especializó en el análisis de los emisores de los medios de comunicación colectiva, identificando varios niveles de condicionantes cuya influencia en el contenido de los mensajes aumenta de acuerdo con la siguiente jerarquía¹⁰⁸:

1. Factores individuales: sexo, edad, clase social, escolaridad, valores personales profesionales y culturales, así como sus creencias y orientaciones religiosas y políticas.
2. Procedimientos y rutinas de trabajo: horarios, cargas de trabajo, transportación, canales oficiales, roles y ética profesional.
3. Organización y política interna: recursos, servicios, infraestructura, espacio asignado, condicionantes individuales de los directores.
4. Factores extramedios: económicos y políticos externos, así como la competencia de otros medios.
5. Factores ideológicos: neoliberalismo, modernización vs. cultura popular, malinchismo, moralidad, democracia, pluralismo, etc.

Las características de los comunicadores como personas y como profesionales de la comunicación, sus prácticas laborales y sus valores profesionales, se engloban como condicionantes microsociales; mientras que los condicionantes macrosociales se refieren a los factores económicos, políticos, sociales, ideológicos y culturales.

La conclusión esencial es que ambos tipos de condicionantes son factores de influencia determinantes en la mediación del contenido durante la elaboración de mensajes; moldean el contenido de tal modo, que los mensajes resultan ser una construcción, realizada por los comunicadores a partir de visiones parciales y mediatizadas de la realidad.

¹⁰⁸ Shoemaker y Stephen D. Reese. *La mediatización del mensaje*. México, Diana, 1994.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

De tal modo que, el valor de objetividad con que actúan los profesionales de la comunicación resulta ser sólo un supuesto, que sirve para otorgar credibilidad a su actividad como comunicadores imparciales. De lo contrario, la información no sería confiable, se consideraría sesgada y por ende, cuestionable. Curiosamente, los comunicadores, personas formadas profesionalmente, y en conocimiento de este proceso de hacer de los medios, lejos de asumirse como miembros activos de su sociedad y comprometidos con el rumbo que ésta tome a partir de la información que difunden, se asumen con dicho valor de objetividad que neutraliza su compromiso social con uno u otro bando ideológico.

De hecho, los comunicadores no pueden ser objetivos desde el momento en que como entes sociales no pueden dejar de ser miembros activos en la ideología y la cultura de su sociedad, y porque es desde su cultura y su ideología que observan y juzgan los hechos sociales, así, son sus puntos de vista lo que luego difunden.

Percatarse de tales hechos llevó a la creación de la *Teoría de la economía política* y más ampliamente a la *Teoría del imperialismo cultural*, cuyas posturas críticas reconocen que el contenido de los medios no cumple con las funciones ideales de un sistema democrático que ofrezca un foro abierto y plural a los distintos puntos de vista, sino que está comprometido con las fuentes y los intereses gubernamentales nacionales e internacionales.

Los autores que pertenecen a estas corrientes como Herbert Schiller, Dallas Smythe, Armand Mattelart, Garnham, Nordenstreng, Hamelink y Mosco; y en Latinoamérica: Trejo Delarbre, Fernández Christlieb, Esteinou, Arredondo y Sánchez Ruíz, Bernal Sahagún, y Beltran y Fox, comparten su opinión acerca de que los ciudadanos comunes y aún las pequeñas organizaciones sociales están imposibilitadas para contar con sus propios medios de producción y difusión de mensajes, puesto que implican de entrada una fuerte inversión capital que no poseen.

Sus investigaciones demuestran que en muchos países, existe un estrecho vínculo entre la clase dominante y la propiedad y el control de los medios de comunicación, lo que llevó a concluir que son las posturas de cómo debe ser el mundo y las formas de pensar de la clase dominante las que obtienen foro y publicidad; y que, por lo tanto, poseen también el dominio ideológico sobre las sociedades. En algunos casos, el poder ideológico de algunos grupos privados, poseedores de algún medio, puede ser mayor que el del propio Estado. Tal es el caso de Televisa en México, según afirman Arredondo y Sánchez Ruíz:

“La televisión es [...] un recurso poderoso y altamente concentrado, que puede eventualmente dotar a los grupos privados que la controlan de la capacidad de obtener una mayor hegemonía que la del propio Estado en México”.¹⁰⁹

Según el enfoque económico político, la publicidad es uno de los condicionantes más importantes del contenido de los medios, porque al buscar su comercialización, se deja a un

¹⁰⁹ Arredondo, Pablo y Enrique Sánchez Ruíz. *Comunicación social, poder y democracia en México*. México, Universidad de Guadalajara, 1987. Citado por Lozano. *Op. Cit.* p.90.

lado la producción de mensajes culturales o sociales, para enfocarse a la que resulta sensacionalista, superflua y hasta perjudicial para la audiencia. De hecho, la radio y la tv comerciales, a través de su programación, atraen y preparan a la audiencia para consumir el producto de los anunciantes, de esta forma, el negocio consiste en la venta de audiencias:

"...venden tales teleaudiencias reales y potenciales a los anunciantes, mediante el llamado *costo por millar*."¹¹⁰

El enfoque económico político ha puesto al descubierto la gran variedad de recursos de que se vale la clase dominante y el gobierno para sostener con los medios de comunicación colectiva una relación conveniente, por ejemplo: el gobierno otorga diversas concesiones y subsidios en un intercambio por la transmisión de publicidad oficial, además de los compadrazgos, ofrecimiento de cargos políticos y corrupciones que condicionan a los comunicadores y obstaculizan el establecimiento de una política editorial independiente y crítica. Y que claramente impiden la función correcta de los medios, que sería proporcionar el acceso a la mayor cantidad posible de perspectivas y grupos sociales, y la atención a las necesidades educativas y culturales.

Por su parte, los teóricos del *Imperialismo Cultural*, también llamada *Teoría de la dependencia* (entre cuya representación latinoamericana figuran: Beltrán, Fox, Bernal Sahagún, Dorfman, Mattelart, Portales, Reyes Mata; y recientemente, Estinou, Alva de la Selva, Barrera, Casas, y Sánchez Ruíz), se enfocaron desde la década de los 60s al estudio de las desigualdades que existen en los sistemas de producción y en los flujos e intercambios culturales de los medios de la comunicación colectiva entre los países desarrollados y los subdesarrollados.

Sus conclusiones han llevado al reconocimiento de que las tendencias mundiales económicas y políticas globalizadoras del actual neoliberalismo, han llevado también a la penetración cultural e ideológica, en severo desequilibrio y detrimento de la identidad cultural y la soberanía nacional de los países en desarrollo.

La existencia de empresas de comunicación transnacionales en contraste con la dependencia tecnológica de los países pobres, genera la misma relación de dependencia en el intercambio cultural. De este modo, los países poderosos, hacen llegar la influencia de su cultura, música, películas, modas, valores, etc. a través de los diversos medios de comunicación colectiva.

La influencia más poderosa identificada por esta corriente es la de los Estados Unidos, que además se ha negado abiertamente al establecimiento de un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación (NOMIC), el cual fue propuesto en 1976, por la UNESCO, y encomendado a una comisión de representantes de los distintos países tanto en desarrollo como del bloque industrial, quienes determinaron en su informe¹¹¹ que los medios de comunicación debían regularse a fin de permitir mayores oportunidades de intercambio cultural en la comunicación internacional a los países pobres, así como respetarlos, ofreciendo mejores representaciones de sus países, sus culturas y sus ciudadanos.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 88.

¹¹¹ MacBride, Sean. *Un solo mundo, voces múltiples: Comunicación e información en nuestro tiempo*. 1980.

Este ha sido un momento importante en la búsqueda de una mayor igualdad y justicia en el intercambio de información entre las diversas naciones para el beneficio de la humanidad mundial, en el cual se obtuvo consenso y apoyo de muchos países, pero que igualmente fue rechazado por los países más desarrollados como Estados Unidos, Inglaterra y Japón, los cuales, rompieron con la UNESCO para evitar la adopción de las medidas propuestas por el NOMIC, acusándola de pretender impedir el libre flujo de la comunicación internacional y buscar un control antidemocrático de los medios.

Ben Bagdikian,¹¹² ha identificado que en la actualidad existe un oligopolio en la producción de los medios de comunicación de masas, concentrado en unos cuantos grupos, propietarios de cinco grandes consorcios internacionales que dominan el campo y cuyos intereses y estrategias de control totalizador están cerrando las oportunidades a ideas e ideosincracias ajenas. Se refiere a: *Time Warner Inc.*, *Bertelsmann A.G.*, *News Corporation Ltd.*, *Hachette, S.A.*, y *Capital Cities/ ABC Inc.*

La *Teoría del análisis del cultivo*, cuyo enfoque es positivista, reconsideró a finales de los 60s, la existencia de efectos del contenido de los mensajes sobre la audiencia. Las conclusiones de Katz y Lazarsfeld habían indicado que los medios no tenían efectos a corto plazo sobre la conducta de los individuos, sino que sólo podían reforzar las ya preexistentes, pero las investigaciones de Gerbner y Gross¹¹³ demostraron que sí podían tenerla sobre las cogniciones y formación de actitudes a largo plazo.

Estos efectos pueden ocurrir porque a través de los diversos géneros y mensajes de la programación total, se exponen de manera repetitiva y constante ciertas imágenes y valores que se van asimilando cognitivamente y poco a poco pueden llevar finalmente a provocar determinadas actitudes y conductas. Así, no es la exposición a un mensaje la que causa una influencia inmediata, sino que es la exposición acumulativa y continua al patrón de la programación total la que genera gradualmente un cultivo de concepciones sobre la realidad, que finalmente llegan a compartirse entre públicos muy diversos. De tal modo que la programación de los medios puede considerarse como un *curriculum universal* que todos los individuos del mundo, pese a su diversidad, pueden aprender.

Entre dichos patrones más representativos y recurrentes en el contenido de los medios están:

- La violencia social.
- Los estereotipos sobre los grupos demográficos, y
- La homogenización de la ideología política.

La violencia se exagera en la programación televisiva, las estadísticas de la sociedad americana indican que los crímenes ocurren 10 veces menos en la vida real que en la tv y que el delito más frecuente es el robo y no el asesinato. Esta exposición a la violencia de los

¹¹² Bagdikian, Ben. "Los señores de la aldea global", en *Intermedios*, núm 4, octubre de 1992.

¹¹³ Gerbner, George y Larry Gross. "El mundo del teleadicto" en *La ventana electrónica: tv y comunicación*. México, Ediciones Eufesa, 1983.

medios provoca básicamente que las personas se vuelvan desconfiadas y miedosas en la convivencia social, y no las convierte en violentas, a menos que el contexto social del individuo sea propicio en extremo para desencadenar este tipo de conductas. En aparente contradicción, quienes viven cotidianamente inmersos en la violencia, saben que los excesos de la tv no existen en la realidad. Así las percepciones tienden a homogenizarse entre los diversos estratos de la sociedad. Y además, las personas tienden a aceptar y legitimar que las autoridades apliquen una fuerza excesiva para mantener el orden social.

Respecto a los estereotipos demográficos, en los medios se representan y se refuerzan algunos personajes más que otros. Por ejemplo, predomina el sexo masculino sobre el femenino, los jóvenes aparecen en un tercio de su proporción real, mientras que los ancianos lo hacen en una quinta parte, las minorías étnicas por supuesto aparecen con menor frecuencia y en gran medida su imagen se estereotipa en representaciones con un sentido negativo, como delincuentes, por ejemplo.

Los efectos de los estereotipos demográficos en la audiencia se consideran nocivos puesto que distorsionan la realidad, y el sesgo en la omisión y la sobrerrepresentación de determinados personajes sigue un patrón discriminatorio contra las mujeres, los ancianos y las minorías étnicas como los negros y los hispanos. En cuanto al fenómeno de homogenización, los diversos estratos de la sociedad tienden a adoptar posturas políticas conservadoras y moderadas, preservando así el *status quo*.

Paralelamente a la teoría del cultivo surgió, también dentro de la corriente positivista, la *Teoría del establecimiento de agenda*, que centró sus estudios en el contenido de los medios, con énfasis en la prensa y la información política, reconsiderando la existencia de una influencia indirecta del contenido de los medios sobre los receptores.

Bernard Cohen en 1963 indicó que los editores al seleccionar los contenidos, estaban creando una agenda de los temas sobre los cuales hablaría y pensaría la gente. Las investigaciones de Shaw y Mc Combs en 1968, demostraron que, en efecto, la gente tiende a incluir o excluir de su conocimiento y de sus pensamientos cotidianos aquello que los medios le presentan o le omiten en sus contenidos. Y aunque se reconoce que los medios no son el único factor de influencia para la estructuración de la agenda de discusión pública, ya que los individuos son receptores activos y poseen sus propias agendas con temas personales, la importancia de los medios en el establecimiento de las agendas sobre temas políticos y electorales es definitiva.

En los años 70s, desde el punto de vista crítico y cualitativo, el enfoque de los *Estudios culturales* orientado al análisis de los contenidos de los mensajes, introdujo la existencia de una polisemia en el significado, en franca oposición a la de un significado unívoco y dominante.

Para el surgimiento de dicha postura, han sido fundamentales las aportaciones del estructuralismo, la lingüística, el psicoanálisis y la semiótica de autores como Lévi-Strauss, Saussure, Lacan y Roland Barthes, respectivamente. Y de autores contemporáneos que han profundizado también en los estudios de recepción crítica, como Stuart Hall, David Morley,

James Lull, John Fiske, John Hartley, Martín Allor y de latinoamericanos como Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Guillermo Orozco y Jorge A. González.

El estructuralismo busca el significado en un contexto social y cultural más amplio: el de las relaciones entre los elementos de un sistema. Así el significado de un evento depende de las relaciones con la cultura en donde ocurre. Esto es así porque cada cultura tiene su propio sistema de signos y convenciones, a partir de los cuales efectúa sus interpretaciones. El significado por tanto es arbitrario o convencional, no natural. Y no puede haber significados independientes, sino muchos significados por sus diferencias con otros elementos del sistema.

Por su parte, la semiótica estableció que todo signo representa algo. Así, estudia todo aquello que se usa para comunicar, desde un gesto o una señal, hasta un síntoma médico; estudia la forma en que dichos signos comunican algo, cómo es que se crean determinados significados de un significante.

Saussure extendió las nociones de signo y código a formas de comunicación social, como los ritos, ceremonias y fórmulas de cortesía, las modas en el vestir, comidas, decoraciones etc., entendiéndolas como estructuras de significación. De tal modo, que los hechos sociales y sus objetos significan y se estructuran en lenguajes de la vida social:

“El matrimonio, la economía además de poderse estudiar como formas de significación, también cumplen funciones sociales que no se agotan en la estructuración del sentido, sino que posibilitan la existencia social y la perpetuación de la especie.”¹¹⁴

La razón esencial por la que el sentido crítico se vuelve inherente al análisis de contenido es porque la realidad no puede ser representada de manera objetiva. Es decir, cualquier intento por asimilar y describir la realidad implica una interpretación, efectuada desde un punto de vista determinado por los condicionantes sociales y contextuales de los individuos. De tal modo que cada individuo hace su propia lectura (interpretación) de una misma realidad, y como receptores de medios, los individuos hacen lecturas diferentes sobre un mismo texto.

Al parecer, depende en gran medida de la clase social a la que pertenezca el individuo el tipo de lectura que se haga:

Clase social	Tipo de lectura	Actitud del lector
Alta	Dominante	Se identifica en conformidad con los valores hegemónicos
Media	Negociada	Acepta valores hegemónicos con ciertas reservas situacionales
Baja	Opositora	Se rechazan los valores de la clase hegemónica con posturas y valores alternativos

¹¹⁴ Tomado de Paoli, J. Antonio. *Comunicación e información: perspectivas teóricas*. 3 ed. México, Trillas, 1983, p.40

Por supuesto, dado que la clase media es la más numerosa, la lectura negociada es la que ocurre con mayor frecuencia.

Los teóricos de los estudios culturales también desmintieron que en los medios se exhibieran sólo mensajes representativos de la clase dominante, reconociendo la existencia de mensajes representativos de otros grupos sociales.

En realidad, lo que ocurre en la sociedad, como contexto de los fenómenos comunicativos, es una lucha por la hegemonía entre los diversos grupos sociales existentes y no una dominación totalizadora. Por supuesto, la expresión cultural de la clase hegemónica determina las reglas del juego y predomina por sobre las expresiones culturales de los grupos subalternos, pero no la controla de manera absoluta. De tal modo que en los medios encontramos dos tipos de mensajes: los preferentes, dominantes o hegemónicos; pero también, aunque en menor cantidad, los que se han denominado como alternativos, porque cuestionan y rechazan la ideología de los contenidos dominantes.

El reconocimiento del significado polisémico de los mensajes se apoya en tres premisas:

1. El evento puede encodificarse en más de una forma.
2. El mensaje siempre contiene más de una lectura o interpretación.
3. La comprensión del mensaje no es transparente o natural, sino compleja y variada

Además existen algunas estrategias para generar una mayor polisemia en los mensajes; como: la ironía, el humor, la metáfora, la contradicción y la exageración.

Para los culturalistas no existe neutralidad en los mensajes: ningún mensaje está libre de ingredientes ideológicos, todos proporcionan además de un entretenimiento una significación en valores. Los mensajes contienen además de su significado denotativo (explícito), un significado connotativo (implícito), un significado latente. Por lo que no basta hacer un análisis interno del mensaje para entender su significado, ya que éste se reconstruye -resignifica- de distintas maneras, de acuerdo con el capital cultural con que cuenta cada receptor, sus valores, prejuicios y predisposiciones.

Dicha conclusión llevó entonces a los investigadores a centrarse en analizar los procesos de recepción desde distintos grupos culturales, rebasando los análisis individuales y psicologistas. Esta concepción de pertenencia de los individuos a distintos grupos o subculturas es la que dio nombre a al enfoque de los estudios culturales.

La recepción grupal resulta más importante que la individual por la dimensión social que ésta implica; por ejemplo, siempre habrá diferencias en las decodificaciones al hacer la lectura desde un determinado sexo, raza, edad u ocupación (gerentes, estudiantes, amas de casa, etc.), incluso la situación familiar se considera tan importante como la clase social.

Los estudios de la recepción buscan sobre todo una comparación entre los discursos de los productores y los discursos o interpretaciones de la audiencia. En ello se ha podido encontrar que las audiencias no sólo consumen los mensajes, sino que al decodificar, dotan

de un significado particular al texto; es decir, interpretan o resignifican de acuerdo con sus circunstancias sociales y culturales.

Los individuos pueden llevar la resignificación hasta la producción de mensajes con un sentido opuesto al deseado por el emisor. Como cuando se hace mofa de los mensajes comerciales, o se cambia la letra a las canciones, haciendo evidente la resistencia al mensaje. Este fenómeno llamado *desincorporación* constituye una forma de poder social, e implica la reutilización de los elementos de la clase dominante para servir a los fines de otras clases sociales mediante la producción de significados alternativos.

Así mismo, el consumo de medios no se da aislado, sino que ocurre en interrelación con otras actividades como el estudiar o comer, y siempre se puede conversar con amigos, familiares o colegas, etc. Por más individualmente que se lea el periódico, nunca se está completamente solo, por lo que se concluye *la comunicación de masas y la interpersonal no se pueden separar*.

La aportación de Latinoamérica sobre los estudios de recepción desde el punto de vista crítico ha sido particularmente importante, por lo que aquí se reseñan sus principales corrientes:

- En el *Consumo cultural*, Néstor García Canclini, antropólogo argentino que radica en México, ha concluido que el consumo tiene poco que ver con la satisfacción de necesidades naturales, o bien que los productos hayan sido creados para atender a necesidades sociales básicas. Para él, el consumo de bienes y servicios se efectúa sobre necesidades artificiales, creadas y manipuladas por la clase dominante. El consumo también es una forma de diferenciación social y distinción simbólica, no sólo por lo que se posee, sino por la forma en que se usan los productos culturales, las preferencias por ciertos medios, algún diario o programa, tipo de música, cine, etc. Fenómeno que también determina una forma de integración grupal y de comunicación social. El consumidor no es irracional, por el contrario, contribuye a la construcción de un mundo inteligible, con los bienes que elige, ya sean culturales, artísticos, académicos o mercantiles. Así, existe por parte del receptor un proceso activo y selectivo de asimilación, rechazo, negociación y refuncionalización de lo que los productores proponen. Para Canclini el emisor no es omnipotente para manipular al receptor y la audiencia no es un conjunto homogéneo, la recepción y apropiación del contenido de los mensajes se organiza en grupos y sectores sociales.
- La postura de los *Frentes culturales* de Jorge González, de la Universidad de Colima en México indica que la comunicación es un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de múltiples efectos, de acuerdo con la posición de cada individuo en la estructura social y de sus relaciones interpersonales, que son determinantes para interpretar el sentido de la comunicación. Es decir, cada grupo social—dominante o subalterno— construye significados contrapuestos de los mismos significantes propuestos por la clase hegemónica como universales.
- Los resultados de las investigaciones sobre la *Recepción activa*, efectuadas por Valerio Fuenzalida en el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística CENECA de

Chile, indican que la influencia grupal es determinante en la construcción del sentido que se da a los mensajes: la familia porque forma hábitos y preferencias y los grupos de amigos por ser el núcleo donde se debate y comenta. Así, el significado es una resignificación que se construye en confrontación con los amigos, familiares, compañeros de escuela o trabajo, etc. El contexto sociocultural por lo tanto es determinante en la mediación del contenido del mensaje. También ejerce influencia el consumo de diversos medios y la intervención de otros grupos como la iglesia, los partidos políticos, asociaciones profesionales, sindicatos, etc. que son también fuentes de información y participan en la significación y resignificación cultural de los mensajes.

- En el *Uso social de los medios* de Jesús Martín Barbero se parte de la problemática de la cultura popular para repensar los usos, lecturas y apropiaciones de la comunicación, específicamente en el medio televisivo, ya que al mirar desde las culturas populares, quedan al descubierto la culta y la masiva en su relación de cultura de clase. El redescubrimiento de lo popular en lo comunicativo ha llevado al reconocimiento de la importancia de otras prácticas tradicionales aun con amplia vigencia como: la oralidad, el rumor, el chisme y los relatos populares. Barbero sugiere que entre otros, la cotidianidad familiar es un lugar clave de la mediación, induciendo a la reflexión sobre la forma en que la tv utiliza el tono coloquial, la retórica de lo directo, las relaciones cortas y la proximidad características de la interacción familiar.
- En el *Modelo de las multimediasiones* de Guillermo Orozco, perteneciente a la Universidad Iberoamericana de México, se identifica la existencia de meditaciones cognoscitivas, culturales, situacionales, estructurales y videotecnológicas en la recepción televisiva. Así mismo, sugiere que, debido al complejo funcionamiento de las meditaciones en los individuos, la apropiación de los mensajes se da antes, durante y después de la exposición al medio. Según Orozco las audiencias no sólo son activas, sino sobre todo creativas, y tal productividad está definida por las meditaciones que ejercen distintas instituciones en las que el individuo participa, es decir su escenario sociocultural específico de vida.

Este apretado recuento nos ha permitido un panorama global de la cantidad de estudios y la variedad de enfoques que el fenómeno de la comunicación a motivado a partir de los instrumentos tecnológicos que han posibilitado su masificación, mas dado que el tema que nos compete es el estudio de los medios desde y para la educación, conviene aclarar que el fenómeno de la educación, como proceso social y comunicativo, no puede conformarse con entender a los medios a partir de su manifestación en la comunicación de masas, sino que tiene que considerar una visión más amplia de los medios, en la que se reconozca la forma esencial de un medio de comunicación, que no es la instrumental, técnica o electrónica, sino la societaria.

En este sentido, resultan pertinentes las aportaciones que ofrece la perspectiva sociológica de la comunicación humana para reconceptualizar no sólo a los medios de comunicación, sino también a la comunicación educativa, ya que esta perspectiva engloba a todos los procesos sociales básicos, como son los políticos, económicos, culturales y societarios.

Los medios de la comunicación societaria

Desde un enfoque sociológico se pueden analizar las diferentes manifestaciones de la comunicación humana: intrapersonal, interpersonal, intragrupal, intergrupala, colectiva o masiva y social o societaria. Sistematización sobre la que ya han trabajado autores como Tenorio ¹¹⁵y Gallardo, ¹¹⁶ cuyas aportaciones sirven para los propósitos de esta investigación.

La comunicación humana, afirma Tenorio, es una acción social, donde los actores sociales con diversos rangos jerárquicos se involucran libremente en interacciones comunicativas de diversa intencionalidad e intensidad. Comunicación que siempre ocurre mediada por la sociedad y en un determinado espacio social.

La comunicación humana como proceso social es siempre posible, no es necesario que emisor y receptor coincidan en un lugar y un mismo tiempo, o que la comunicación sea directa, cara a cara o simultánea. El receptor puede captar un mensaje emitido mucho tiempo atrás, que fuera preservado por las estructuras socioculturales existentes en la sociedad, como la tradición oral que se transmite de generación en generación, por ejemplo. Una vez captado el mensaje, el receptor puede emitir su respuesta, pero no es preciso que lo haga dirigiéndose al emisor inicial, quien puede no existir ya físicamente, sino que puede dirigirse a otros individuos o a las mismas estructuras sociales que llevaron el mensaje. Esta es la razón por la cual, en esta perspectiva, se da prioridad al receptor como punto inicial del proceso comunicativo: porque en él se cierra un ciclo comunicativo y se inicia otro, en una infinita red de procesos comunicativos e interacciones sociales.

La sociedad es un conjunto numeroso de personas inmersas en un complejo sistema de constantes y dinámicas interacciones, y es también el ámbito, espacio o universo donde ocurre todo el conjunto de fenómenos socioculturales que dan lugar al proceso social de la comunicación humana.

Inmersas en una cultura, las interacciones comunicativas van desde la intrapersonal o interna del individuo; la interpersonal, de persona a persona; la intragrupal que ocurre al interior de un grupo; la intergrupala que es de grupo a grupo; la comunicación societaria, donde los individuos interactúan mediante cadenas humanas y estructuras sociales formales e informales, en procesos de relaciones intraestructura e interestructuras; hasta la comunicación masiva que involucra a los medios tecnológicos, así como al público y lo público.

La comunicación intrapersonal

Implica el intercambio privado del individuo, la relación del hombre con su medio ambiente y su interpretación personal de la realidad. De hecho para algunos autores, la información o el proceso de informarse tiene lugar al interior del individuo, ya que la información no son los datos sino lo que cada persona obtiene de ellos. Este tipo de

¹¹⁵ Tenorio Herrera, Guillermo. *Comunidad y comunicación universitaria*. México, Universidad Autónoma de Puebla, 1987.124 p.

¹¹⁶ Gallardo: *Op. Cit.*

comunicación proporciona al individuo un conocimiento de sí mismo, de sus necesidades y posibilidades de satisfacerlas, así como de sus capacidades de adaptación social.

La psicología cognitiva sustenta que las personas tienen una capacidad autorreguladora de su conducta: los seres humanos se forman estructuras cognitivas, aprendidas socialmente, de manera accidental o deliberada, a partir de las cuales interpretan o decodifican de manera particular los mensajes sensoriales. De tal forma que su comportamiento tiende a ser consecuente con su forma de pensar.

Cuando surgen disonancias cognitivas (contradicciones entre el pensar y el actuar), el individuo sufre una incomodidad psicológica y busca restablecer el equilibrio ante la inconsecuencia comunicativa interna. El proceso de equilibración o de reducción de la disonancia cognitiva, lleva al individuo a justificaciones excesivas de su comportamiento, a tratar de modificar su acción o bien a modificar sus creencias y opiniones. De tal modo que, los seres humanos requieren de la aprobación social, y la modificación de estructuras cognitivas puede ser un proceso incomodo, pero los individuos tienden a cambiar su forma de pensar y actuar al tomar conciencia de algún hecho que así lo promueva.

David K. Berlo¹¹⁷ identifica cuatro factores de comunicación inherentes al individuo, que representan un perfil de las capacidades comunicativas y por lo tanto hacen las diferencias en la calidad de las comunicaciones intra e interpersonales, estos factores son: las habilidades comunicativas, el nivel de conocimientos, las actitudes hacia sí mismo como fuente y receptor, hacia el mensaje (y también hacia los otros como receptores en la comunicación interpersonal) y la posición sociocultural.

Entre las habilidades comunicativas destacan cinco que son verbales: hablar y escribir como encodificadoras, leer y escuchar como decodificadoras y la reflexión, que compete a ambas funciones. La reflexión es una acción del pensamiento que algunos autores afirman se realiza sobre símbolos verbales, que se constituyen en unidades de lenguaje y de pensamiento, de tal forma que sólo se puede pensar en aquello que ya se conoce y se ha nombrado.

La inteligencia humana procede mediante una conversación interiorizada de símbolos significantes, cuyos contenidos están mediados por el proceso social de experiencia y conducta en que surgieron.

Lee Thayer expone como es que los procesos de información y comunicación están íntimamente relacionados:

“...los órganos sensoriales transforman los datos físicos en datos neurológicos que son organizados selectivamente en elementos de información que, conforme aumentan, forman mensajes susceptibles de ser consumidos. El proceso de organizar y convertir datos sensoriales puros en unidades de información funcionalmente consumibles es el proceso básico de la comunicación...”¹¹⁸

¹¹⁷ Berlo, David. *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires, El ateneo, 1980. P 40

¹¹⁸ Thayer, Lee. *Comunicación y sistemas de comunicación*. Tomado de Gallardo, Op. Cit. p 49

Dicho procesamiento se lleva a cabo mediado también por el sistema conceptual-valorativo de cada persona: sus hipótesis, orientaciones, creencias, sentimientos, etc. sobre el mundo en general. Los cuales forman un sistema complejo, organizado y jerarquizado de pensamiento, sentimiento y acción que le permite al hombre aprender, comprenderse a sí mismo y a su entorno.

El ser humano, en el proceso de comunicación interna recicla de manera continua e ininterrumpida los datos que le permiten autoinformarse, estructurando y significando su mundo, a fin de estar bien (física, intelectual y emocionalmente) consigo mismo y con su entorno, pero se trata de un proceso complejo en el que intervienen variables como la memoria, la percepción, la atención y hasta algún malestar físico o emocional.

La Comunicación interpersonal

Es indispensable en las personas y en las organizaciones, dado que es la forma en que entran en contacto con el medio circundante. A diferencia de la comunicación interna del individuo con su medio ambiente, cuando la información proviene de otra persona, los datos llegan al receptor provistos de un sentido, el receptor los procesa en unidades de información y los transforma asignándoles un significado en un mensaje funcional. El resultado es un producto subjetivo del receptor.

Es el tipo de relación biunívoca, conmutativa, dialógica, recíproca o simétrica, también llamada verdadera porque constituye el acto de intercambio social básico. Y cuando la relación es directa, frente a frente, se pueden utilizar los cinco sentidos y obtener la retroalimentación inmediata.

Las señales y símbolos comunicativos que se intercambian son verbales y no verbales; es decir, pueden ser táctiles, kinésicos (gestuales o movimientos corporales espaciales) o una combinación de todos. Su conocimiento es relevante para una correcta interpretación o comprensión de lo que los participantes demandan. Ya que, por ejemplo, los gestos con que se acompaña un relato verbal son estructuras kinésicas que representan un lenguaje dividido en kinemas: movimientos o acciones que no se usan exclusivamente como señales (caminar, beber, reír; etc.); y kinemorfemas: gestos significativos, que van desde el gesto monosílabo hasta el lenguaje de los sordomudos. Su importancia es tal, que los elementos kinésicos que acompañan a un discurso hablado aportan un 40 % del significado.¹¹⁹ Y según el psicólogo Albert Mehrabian¹²⁰: el 55 % del significado emocional de un mensaje se expresa mediante señales no verbales, como la postura y los gestos y la expresión facial, el 38 % se expresa a través del tono de voz y sólo el 7 % se expresa a través de la palabra.

Igualmente la comunicación táctil es un medio para la intimidad y la expresión de afecto, enojo, hostilidad, aceptación o rechazo, que ofrece un estímulo importante a los interactuantes, de hecho se considera que las relaciones interpersonales sin este tipo de comunicación serían

¹¹⁹ Kenneth L. Pike. *El lenguaje en movimiento*. Tomado de Gallardo, *Op. Cit.*, 63.

¹²⁰ Citado por Shapiro, Lawrence E. *La inteligencia emocional de los niños*. México, Vergara, 1997. p. 253

en gran medida carente de significado, dado que la comunicación lingüística y kinésica se basan en símbolos que evocan respuestas inicialmente provocadas por estímulos táctiles.

La relación interpersonal es la unidad de toda cadena comunicativa humana, la cual, es soporte de rumores, chismes, murmuraciones y otras formas de comunicación. El rumor transporta informaciones, fundadas o no, de fuentes desconocidas o difíciles de precisar dado lo efímero de los propios transportes. Surgen como instancia sustitutiva de los canales de comunicación oficial, cuando la información de estas fuentes es insuficiente y su capacidad y velocidad de desplazamiento es increíble. Las murmuraciones son un fenómeno comunicativo similar pero más restringido, que se usa como una forma de control social dentro de grupos reducidos, y su vía de propagación son los canales informales interpersonales.

Desde la perspectiva de la psicología conductista, Berlo considera al ser humano, con sus habilidades motoras y mecanismos sensoriales como medios o canales de comunicación, a la vez que como mediador de los mensajes que él mismo produce, vehicula y transporta:

“Podemos considerar los canales, por lo menos, en tres formas: como mecanismos de unión, como vehículos o como medios de transporte para el vehículo.”¹²¹

Las formas de encodificar y decodificar mensajes como el mecanismo fonador verbal (el hablar) por parte del emisor y el mecanismo auditivo (el escuchar) por parte del receptor son mecanismos de unión.

Como fuente encodificadora podemos decidir en que forma canalizar el mensaje, para que el interlocutor pueda decodificarlo, es decir para que pueda verlo, oírlo, tocarlo, sentirlo, olerlo y gustarlo. En otras palabras, se consideran canales de la comunicación: las habilidades motoras y las habilidades sensoriales del encodificador y el decodificador. En palabras de Berlo:

“Podemos definir un canal de comunicación psicológicamente como los sentidos a través de los cuales un decodificador receptor puede percibir un mensaje que ha sido transmitido por una fuente encodificadora”.

Un decodificador se define también como los mecanismos sensoriales del receptor. En la comunicación de persona a persona el decodificador puede ser el sentido de la vista, del oído o el tacto. Así, los mecanismos sensoriales de un individuo pueden ser las dos cosas; canales y decodificadores. Los mecanismos sensoriales forman parte de las personas, son inherentes a ellas como habilidades encodificadoras y decodificadoras, pero además les sirven como canales de comunicación.

Los factores de la selección del canal o canales tienen que ver tanto con los conocimientos del emisor cuanto con los del receptor sobre el uso de determinado canal. Por ejemplo: se sabe que dos o más canales son mejor que uno, que no se retiene tanta información oral como visual, que es más accesible un contenido difícil vehiculado en un medio visual que oral. Este conocimiento es necesario para tener seguridad de que el receptor podrá

¹²¹ Berlo, *Op. Cit.* p. 54.

decodificar el mensaje; considerando que el receptor puede ser más hábil decodificando por medio del oído, de la vista o del tacto. Así mismo, es necesario que la fuente o emisor considere si es mejor, hablando, escribiendo, actuando o demostrando físicamente algo. De tal modo que, los medios públicos como la radio, el teléfono, los periódicos, los filmes, las revistas, el escenario público, la tribuna, etc. son considerados como vehículos, que los hombres pueden alquilar adicionalmente para transportar sus mensajes.

En este tipo de relación interpersonal es necesario considerar algunos factores como el status o prestigio social, que determinan una relación de subordinación dependiendo de la postura que tomen los participantes, el lenguaje que pueda ser compartido y la intención comunicativa, que pueden facilitar u obstaculizar la comunicación y el entendimiento. Así como los niveles de interdependencia que se abordaron en un capítulo anterior.¹²²

La comunicación intragrupal

Compete a colectividades, a pluralidades humanas, con una manifiesta conexión e interacción entre sus miembros. Estos grupos, relativamente aislados o delimitados del resto de la complejidad social se dividen en primarios o secundarios, formales o informales.

Los grupos formales son aquellos cuyas reglas, roles y procedimientos de acción están claramente definidos y son estables y permanentes. Los informales son espontáneos, menos estructurados y, al no ser impuestos, obedecen a las relaciones empáticas de los individuos.

Los grupos primarios coinciden con los informales en ser reducidos en cantidad de sus miembros y en sus relaciones cercanas, personales o empáticas, como la familia, la pandilla, el club o la fraternidad, mientras que los secundarios están formados por una gran cantidad de individuos y su organización es altamente estructurada y jerarquizada cuyas relaciones obedecen al cumplimiento de roles o funciones perfectamente establecidas.

Los grupos son configuraciones de hechos sociales que poseen una unidad gracias a ciertos lazos de interés materiales, espirituales o psicológicos y surgen a consecuencia de la necesidad humana de llevar a cabo empresas y objetivos en común, esta necesidad de congregación es la que constituye a los grupos en medios de comunicación:

“Los grupos son medios -esa es su razón de ser- para la obtención de fines que de otra forma son imposibles de lograr.” ¹²³

El proceso comunicativo y el proceso social se amalgaman a tal grado que es imposible efectuar un análisis por separado. La formación de grupos se produce a través de la comunicación, previa y durante su establecimiento, por lo que la capacidad, calidad y cantidad de la comunicación entre los miembros de un grupo son esenciales para su organización, mantenimiento y efectividad. Entre los roles que sus miembros adoptan, es importante considerar el del líder de opinión, por la influencia que ejerce en el grupo. Si bien, los grupos tienden a regularse socialmente a su interior, distribuyendo las jerarquías, roles, normas y

¹²² Véase Capítulo 2. Bases Conceptuales: Comunicación y Educación, p 13

¹²³ Gallardo. *Op. Cit.* p. 71

funciones a desempeñar, de acuerdo con las especializaciones de sus miembros y los objetivos que el grupo persiga.

Los integrantes de un grupo normalmente pertenecen a otros grupos o complejos sociales, donde desempeñan otros roles, los cuales pueden ser antagónicos entre sí y pueden provocar en las personas conflictos o confusiones sobre su actuación social y pueden llegar a provocar problemas de desadaptación social.

El flujo de la comunicación al interior y hacia fuera de un grupo es bastante complejo, de ahí que se afirme que existe una estructura reticular comunicativa de los grupos, refiriéndose a que:

“...la estructura real de toda organización está definida por el tipo de redes de flujo de información y decisión que existen en su interior, y por los canales y redes que describen su comunicación con el mundo exterior.”¹²⁴

Las redes de comunicación son las relaciones que se establecen entre unos y otros miembros de un grupo y con otros grupos, quiénes con quiénes, y estas relaciones son vistas como canales de comunicación formales o informales.

La comunicación intergrupala

Como ya se explicó, no ocurre entre grupos aislados, los grupos se superponen y se entrecruzan parcial o totalmente en una red de interrelaciones e intercomunicaciones.

Los grupos son interdependientes, las dinámicas comunicativas intragrupalas, pueden llegar a interferir en la interrelación entre grupos. Por lo que para el establecimiento de una *red comunicativa de mantenimiento y desarrollo*; es decir para la interrelación de apoyo y crecimiento compartido entre los grupos, es requisito que la relación intragrupal les haya proporcionado previamente la compatibilidad para articularse con otros grupos.

Las relaciones públicas son un mecanismo de regulación y adaptación comunicativa entre los grupos, que ayuda a *limar asperezas*, interponiendo un subcódigo normativo para el establecimiento de relaciones sociocomunicativas estables. De tal modo que permitan a los grupos proyectar al exterior una imagen favorable de su organización y con ello logra el vínculo en las relaciones de cooperación.

Las sociedades y sus relaciones son sumamente amplias y complejas, por lo que las posibilidades de comunicación entre los hombres no están tan limitadas como supone la teoría de la comunicación de masas, sino por el contrario, los hombres tienen elección entre una infinita variedad de medios de comunicación societarios y tecnológicos. De tal forma que, la supuesta incomunicación y aislamiento de los individuos, provocada por la industrialización, que llevara a la concepción de la sociedad de masas, es un mito.

¹²⁴ *Ibidem*, p.75

Se puede aceptar que los medios de comunicación de masas poseen mayor eficacia en favor de la clase hegemónica, pero, como señala Tenorio, aún en los sistemas más represivos:

*"...la totalidad de sujetos que pertenecen a una sociedad encuentran y siempre encontrarán los medios necesarios y vitales para la dinámica social."*¹²⁵

Según este autor, el que la comunicación humana y sus medios estén tan poco esclarecidos es resultado de los modelos mecanicistas y simplistas de la comunicación, así como de las visiones prejuiciosas sobre la sociedad industrial, que suponen, atenta contra los valores tradicionales, los privilegios de ciertas clases sociales y destruye a la comunidad.

Comunidad y comunicación están estrechamente relacionadas, de hecho son una unidad, ya que la comunidad para ser tal requiere de un flujo de comunicación e interacción muy activo entre sus miembros: a mayor frecuencia y capacidad de intercomunicación entre ellos, se logra una comunidad más cohesionada y fuerte. Por el contrario, mientras menos se comuniquen sus miembros, se tendrán menos intereses comunes, menos integración y menor participación en el destino de sus instituciones, lo cual lleva a la disolución de la comunidad.

Así, se propicia la formación de una comunidad cuando se favorecen las relaciones comunicativas que llevan al fortalecimiento de lazos afectivos, a la identificación de objetivos comunes, al reconocimiento de valores y tradiciones compartidos, y además se tiene un ámbito o un espacio donde asentar la sede o que sirva para su representación simbólica.

A la comunidad, le corresponde un tipo de comunicación llamada comunitaria, en la cual predominan los lazos afectivos, solidarios, de identificación, respeto mutuo y la adhesión a los fines; pero sobre todo, al consenso como la forma de aglutinarse para llevar a cabo las funciones de la comunidad.

Y contraria a la comunicación comunitaria, está la comunicación política; caracterizada por las relaciones de poder, de subordinación o dominación, la pugna de intereses y conflictos, todos ellos elementos anticomunitarios, puesto que debilitan e impiden el entendimiento y el consenso. Es así porque en la comunicación política las relaciones buscan imponer unos intereses sobre otros, o el monopolio de insumos por parte de un individuo o grupo, lo que provoca desacuerdos y disputas que llevan a la disociación sobre los fines de la comunidad, así como al rechazo de las convicciones y valores que justifican los medios y los fines.

La comunicación comunitaria se asocia por supuesto con la que ocurre al interior de un grupo y en la dinámica intergrupal. Una variante de este tipo de comunicación puede ser la comunicación educativa, la cual abordaremos más adelante.

La colectividad de una comunidad constituye una estructura sociocultural, formada por otras estructuras o subestructuras. Las estructuras comunitarias son los subsistemas de

¹²⁵Tenorio, *Op. Cit.* p. 88

interrelación formales e informales, formas definidas de acción que adquiere toda sociedad, articulación de interacciones que crean subsistemas políticos, económicos o culturales.

La creación de instituciones y modelos de acción como la familia y los ritos del matrimonio, que tienden a ser recurrentes y universales, y sirven para la actuación social definida y aceptada por los miembros de una comunidad son estructuras formales. Las estructuras formales son relaciones que se han establecido de manera permanente: es decir, que están reconocidas e institucionalizadas, como las tradiciones, ceremonias, ritos y formas de control.

Mientras que las estructuras informales son las relaciones que surgen espontáneas, eventuales y son efímeras, puesto que se crean para resolver algún conflicto específico que las estructuras formales no alcanzaron a resolver, y sólo en algunos casos perduran y tienden a institucionalizarse, como un sindicato o un consejo estudiantil, por ejemplo. Las estructuras informales se consideran también modelos de acción porque aunque surgen espontáneos, promovidos por un grupo de individuos para resolver alguna situación comunitaria imprevista y eventual, son como fórmulas probadas que reaparecen en momentos críticos para la sobrevivencia de la comunidad, como las brigadas de auxilio y solidaridad que se crean después de un sismo.

Ambas estructuras, además de cumplir sus funciones sociales específicas sirven también como canales de comunicación social y comunitaria, al ser soporte y transporte de mensajes y respuestas de manera latente o manifiesta, con lo cual se generan complejas interacciones sociales, que anulan cualquier posibilidad de incomunicación entre los individuos insertos en el tejido social.

Las estructuras socioculturales, formales e informales de la comunidad actúan como mediadoras del proceso comunicativo, pero además sirven también como medios para la comunicación. De hecho, los medios, definidos desde la perspectiva amplia o social, son: *todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación*. Y en tal sentido, engloba a la perspectiva técnica que concibe a los medios como *los soportes y los transportes de los mensajes y/o las respuestas*.¹²⁶

Los medios están condicionados por los aspectos socioculturales de cada sistema social, por lo cual no existen puros en la sociedad; además, los medios se contienen unos a otros y se encadenan unos con otros. Por ejemplo, una sociedad contiene en si misma todos sus posibles medios de comunicación, y a la vez, la propia sociedad funciona como un medio de comunicación para sus miembros. Por esto, los medios de comunicación masiva tienen una importancia relativa y sobrevalorarlos es un equívoco, ya que en realidad *su importancia está en función de su encadenamiento con otros medios o con el sistema de medios existente en la sociedad*.¹²⁷

La comunicación social, de hecho, puede darse con o sin medios de comunicación masiva, dado que los medios de la comunicación social:

¹²⁶ *Ibidem*, p. 90.

¹²⁷ *Idem*.

*"...están representados por la propia sociedad (específicamente las estructuras formales e informales, el lenguaje y las cadenas humanas)[...] cualquier elemento de la sociedad (incluso los seres humanos) puede convertirse o utilizarse como medio para la comunicación."*¹²⁸

Los medios también pueden calificarse como directos cuando la interacción permite el contacto cara a cara entre emisor y receptor, como ocurre con el diálogo. El diálogo, como recurso comunicativo, requiere para efectuarse, de una necesidad o problema y una intención que lo motive a llevarse a cabo para resolver dicha necesidad, pero también requiere de una instancia sociocomunitaria que le sirva de soporte para la comunicación, ya que el diálogo sólo es posible cuando las estructuras comunitarias así lo permiten.

La comunicación indirecta es la que ocurre sin que el emisor y el receptor entren en contacto físico. Su medio más efectivo e importante es la cadena o cadenas humanas que se cruzan y entretajan en complejos circuitos comunicativos, circuitos que se sirven de medio unos a otros, para la comunicación indirecta.

Como puede observarse después de esta exposición, existen infinidad de medios que pueden servir de recurso, soporte y transporte de mensajes y/o respuestas. No obstante, la tendencia de sobrevalorar los medios electrónicos prevalece en gran medida sobre el interés de distintos ámbitos disciplinarios por estudiarlos, conocerlos y acceder a ellos, ya sea por sus alcances o amplitud de cobertura de audiencias, o la rapidez y simultaneidad, u otros beneficios que se puedan lograr a través del uso de medios electrónicos, si bien es ampliamente reconocido por los países desarrollados que en la actualidad existe un auge en el empleo de novedosos medios de comunicación. Vivimos, afirma Alfonso Gutiérrez, en la sociedad de la información, donde:

*"El continuo desarrollo de nuevas tecnologías contribuye decisivamente a configurar una sociedad y una cultura en cierto modo inestables, donde, paradójicamente, lo constante es la provisionalidad, el avance, las modificaciones, en muchas ocasiones precipitadas, de sus características y valores."*¹²⁹

Medios de comunicación e información que, sin embargo, no están al alcance de todos, sino que aún forman parte de la cotidianidad sólo de una mínima población. Y que en ámbitos disciplinarios como el educativo, por supuesto no son tan accesibles, ni generalizables como podría desearse.

Como han señalado ya algunos autores, continuar centrando la discusión en los medios de comunicación masiva, es continuar en el error, es estar ante:

"... una reducción de la comunicación humana -concepto que implica reciprocidad- a favor de la información y la difusión; esto es, de todas las formas modernas de imposición de los

¹²⁸ *Ibidem*, p. 91

¹²⁹ Gutiérrez Martín Alfonso. *Coord. Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria del Magisterio, Universidad de Valladolid, España. 1998. p. 9

transmisores sobre los receptores, a las que continuamos llamando erróneamente comunicación de masas". Rafael Roncagliolo.¹³⁰

Sobre todo porque al centrarse en el análisis de las relaciones de los individuos con los aparatos tecnológicos se impide, de entrada, un entendimiento del proceso comunicativo social y humano, el que ocurre entre individuos y grupos de individuos de distintas clases sociales, mediados por el contexto social e histórico, ya sea con aparatos o sin ellos.

Es por eso que, desde la disciplina comunicativa autores como Gallardo reconocen la necesidad de ampliar la visión del fenómeno comunicativo al afirmar que la comunicación de masas tiene que ubicarse como un capítulo más de la comunicación humana:

"Si consideramos, como lo dicta el sentido común, que ha habido comunicación humana mucho antes de la aparición de los medios de comunicación colectiva o 'masiva', entonces comprenderemos que se está intentando hacer ciencia en torno de sólo un fenómeno de los muchos que caracterizan a la comunicación humana (su carácter instrumental), soslayando todos los demás, incluidos los orígenes y otras formas que asume la comunicación humana, como es el caso de la comunicación entre personas, entre grupos y demás manifestaciones."¹³¹

De tal forma que quienes deseamos incorporar desde otra disciplina, desde la educación, como es el caso, tenemos que valorar el fenómeno en su justa medida, aceptando el reto de entenderlo en su complejidad y la advertencia de que para ello, *no se pueden presuponer las formas comunicativas anteriores, sino que es necesario recuperarlas y conocerlas a fondo.*

¹³⁰ Citado por Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre, 1998. p. 61.

¹³¹ Gallardo. *Op. Cit.* p. 30-31.

Capítulo 5

Comunicación Educativa y Educación para los Medios. Una reconceptualización.

"... al menos en principio, debiera ser posible elaborar una lista exhaustiva de sistemas simbólicos. Esta lista —o incluso un bosquejo de ella— sería sugerente para los educadores, pues indicaría algunos de los posibles sistemas de significados que se pudiera esperar que dominaran los individuos que crecen en una cultura."

Howard Gardner¹³²

El presente capítulo tiene como propósito ofrecer un marco conceptual a la Educación para los Medios, útil en la medida en que permita afianzar este movimiento educativo en un contexto disciplinar más amplio del que posee actualmente, el cual le ha sido determinado en gran medida por la tendencia comunicativa centrada en los medios de comunicación colectiva.

En un primer apartado se presentan los conceptos que resultan claves para fundamentar, desde la perspectiva sociológica, los procesos de la comunicación educativa y la educación para los medios.

La segunda parte consiste en una descripción y distanciamiento crítico de la experiencia de diseño y desarrollo curricular del *Diplomado en Educación para los Medios*, programa de actualización para maestros de la Universidad Pedagógica Nacional.

La perspectiva sociológica de la Educación para los Medios

¿Por qué es necesario revisar en términos pedagógicos la conceptualización de la educación para los medios?

Porque los esfuerzos pedagógicos se han centrado y tienden a centrarse cada vez más en el aspecto tecnológico de los medios de comunicación, con las implicaciones que esto deriva para la concepción de su objeto de estudio y para su relación con el campo de la Comunicación Educativa. Marco que le sirve de referencia para la construcción de teoría pedagógica, orientada hacia una Pedagogía de la Comunicación con un sentido crítico y sociológico, más completo del que se abarca desde una perspectiva tecnológica.

Sobre el concepto de EPM

De acuerdo con la definición que se ha generalizado y difundido en el mundo sobre la Educación para los Medios (EPM), ésta se concibe como: un movimiento educativo desmitificador de los medios de comunicación colectiva y sus mensajes, cuya perspectiva actualmente aborda los procesos de alfabetización audiovisual: la lectura o recepción crítica

¹³² Gardner, Howard. *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 2 ed. México, FCE, 1999. p 351

del contenido de los medios y la escritura o emisión creativa de mensajes, incorporando el conocimiento y uso de los recursos expresivos de las distintas tecnologías de la comunicación en la educación.

Las sobradas demandas educativas tanto de países desarrollados cuanto de países en desarrollo sobre este tema, han llevado a la creación de políticas educativas y programas de formación para estudiantes y profesores de los distintos niveles educativos, así como a reflexionar sobre el fundamento comunicacional y pedagógico de dicho movimiento educativo.

En el caso particular, las experiencias acumuladas en el diseño curricular y la operación de programas de estudio sobre la EPM con fines de formación de docentes, han motivado la reflexión acerca de todos los posibles medios de comunicación en y para la educación, y han llevado a identificar otros medios igualmente usuales e importantes en la comunicación educativa, a partir de cuya existencia es necesario cuestionar el marco reducido con el cual es dado identificar su objeto de estudio.

La concepción de los medios de comunicación

Desde la perspectiva sociológica es fácil comprender que la educación, como fenómeno social, implica procesos de comunicación humana mucho más complejos que la interacción de estudiantes y maestros mediados por aparatos.

Resultaría incongruente que, después del análisis que se ha hecho en los capítulos anteriores sobre el proceso comunicativo, reconociendo su esencia social y su acción interactiva netamente humana, cuando intentáramos analizar los procesos y los medios por los cuales los hombres se comunican con fines educativos, continuáramos abordándolos desde una definición sesgada hacia sólo unos medios – los de comunicación masiva-desconociendo la totalidad de recursos de que los hombres *echan mano* para comunicarse con fines de aprendizaje.

La comunicación colectiva y sus implicaciones sociales tienen, por supuesto, importancia medular en la educación y negarlo sería desconocer los inicios de la Educación para los Medios, enraizada en un carácter crítico y desmitificador de los mensajes de los medios de la comunicación colectiva o masiva que constituyó el objetivo esencial de la Educación para la Recepción.

Los medios tecnológicos, han cobrado importancia en la cultura y en la educación, sobre todo ante el desarrollo de tecnologías de comunicación cada vez más sofisticadas. La época actual está imbuida de señalamientos y exhortaciones hacia el empleo de las nuevas tecnologías desde la empresa hasta el hogar, en el entendido de que es la tecnología y sus aplicaciones la que nos determina el mundo del futuro.

No obstante, anterior a la aparición de dichos medios tecnológicos, los hombres se han comunicado y continúan comunicándose a través de muchos otros medios de comunicación societaria, por lo que circunscribir el estudio de los medios a los procesos de comunicación mediados por aparatos es una visión restringida de los procesos de comunicación social y

educativa. Así lo han advertido algunos autores que reconocen el reduccionismo en que ha caído la propia ciencia comunicativa al dar por sobreentendidos los medios societarios e intentar hacer ciencia a partir de sólo un aspecto del proceso comunicativo.

La comunicación educativa, por lo tanto, tampoco puede restringirse al entendido común que asocia a los medios en su versión tecnológica e instrumental con procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo que es necesario reconocer dichos procesos en su justa dimensión social y en toda su complejidad.

La perspectiva sociológica de la comunicación considera a los medios tecnológicos de la comunicación colectiva como sólo una de las formas en que los individuos se comunican, porque están también los medios pre-tecnológicos y los medios societarios constituidos por el hombre y su conformación en cadenas y redes de comunicación humanas.

Los medios de comunicación se definen, entonces, como *soportes y transportes de mensajes y/o respuestas*; pero en un sentido más amplio, sociológico, son *todos aquellos recursos que sirven o se utilizan para la comunicación, incluidas las estructuras sociales, formales e informales, y el individuo mismo*¹³³.

Una reconceptualización de la EPM desde la perspectiva sociológica, por lo tanto:

- Aborda la tecnología de las comunicaciones, sin exaltarla ni ponerla en primer orden por razones de su omnipresencia en todos los ámbitos culturales.
- Considera – en el mismo nivel de importancia- la participación que los medios *societarios* (las estructuras sociales, las cadenas humanas, los medios pre-tecnológicos y el hombre mismo) tienen en los procesos educativos.¹³⁴

De manera que, si bien se reconoce que en la actualidad el efecto de globalización hace prácticamente imposible sustraerse al contacto e influencia de los mensajes de los medios de comunicación colectiva, no por eso deben centrarse los estudios y esfuerzos pedagógicos en ellos, sino que, en rigor, deben incorporarse estos *otros medios* que suelen obviarse en la conceptualización de la EPM, y que sólo algunas estrategias de alfabetización audiovisual recuperan de manera intuitiva o pragmática a la hora de hacer lectura crítica o producir mensajes.

La asunción de esta perspectiva implica superar el error en que usualmente se cae al sobrevalorar a los medios de comunicación masiva, *cuya importancia en realidad es relativa, y de existir, se debe a su encadenamiento con otros medios o con el sistema de medios existentes en una sociedad*¹³⁵.

Por otra parte, otra razón de peso, que tiene que ver con el contexto más que con la delimitación disciplinaria para ampliar el concepto de la EPM, es la necesidad de

¹³³ Tenorio, Herrera, Guillermo: *Comunidad y comunicación*, Universidad Autónoma de Puebla, 1988. p. 90, 91 y en Gallardo Cano, Alejandro: *Curso de Teorías de la Comunicación*, 1991, p.24.

¹³⁴ Los autores que han servido de base son: Cloutier, 1975; Böckelmann, 1986, Tenorio, 1988; y, por supuesto, Vigotsky, 1979.

¹³⁵ Tenorio, *Op. Cit* p.90.

fundamentar una aplicación de sus principios filosóficos en el contexto nacional y en el latinoamericano, donde el acceso a las tecnologías modernas no es generalizado; por lo menos no en la dimensión formal de la educación básica de carácter público. Los esfuerzos por dotar a las escuelas de la infraestructura tecnológica son valiosos, pero apenas incipientes, y de acuerdo con datos recientes (*octubre de 1998*) del INEGI: solamente cinco de cada cien mexicanos poseen una computadora y podrían considerarse alfabetizados en los lenguajes informáticos. De manera análoga, en alfabetización audiovisual cabe esperar una proporción similar, considerando que los productos denominados *multimedia* parten de una integración (audio, escrito, visual) de lenguajes, cuya operatividad reclama cierta interactividad del usuario.

El énfasis pedagógico en lenguajes

Los esfuerzos pedagógicos habrán de enfocarse, entonces, hacia el aprendizaje de nuevos lenguajes, pero no sólo aquellos inherentes a los medios de comunicación colectiva (los audio-escrito-visuales-informáticos), sino también los verbales-kinésico-proxémicos y escrito-visuales, inherentes a esos *otros medios* de comunicación, propios de la sociedad. Lenguajes de los medios de carácter societario que son referentes insoslayables para apoyar el aprendizaje de los lenguajes de los medios más tecnificados y poco accesibles en algunos contextos.

La necesidad de recuperar lo cotidiano como referente y motivador de nuevos y más complejos aprendizajes no es ninguna novedad, y así lo confirmó Len Masterman en la enseñanza de los medios de comunicación al hacer la siguiente recomendación:

*... si vas a usar material visual en clase, deberías utilizar materiales con los que los alumnos están en contacto, es decir, lo que ven a diario.*¹³⁶

Lo que ven a diario; es decir, con lo que conviven cotidianamente los estudiantes, no solamente es la televisión o la radio, sino además, la relación societaria con sus compañeros, su familia, sus vecinos y, por supuesto, sus maestros. De ahí que *los recursos comunicativos en el aula puedan ir de la más avanzada tecnología, hasta la tecnología de punta, pero del gis.*¹³⁷

Lo cotidiano en el contexto mexicano de la educación básica (y de muchos otros países en vías de desarrollo) son las relaciones de carácter interpersonal, intragrupal, intergrupala, e incluso intrapersonal de los actores del proceso educativo; tipos de interacción comunicativa que median y determinan la construcción de conocimientos.

Cabe hacer hincapié en que los seres humanos no sólo son los polos emisor/receptor – como *emirecs* de acuerdo con Jean Clouthier- de todo proceso de comunicación mediado o

¹³⁶ Masterman, Len: "Una educación para el mundo actual", en *La obra*, número 4, abril de 1996, p. 11.

¹³⁷ Gallardo Cano, Alejandro y Aurora Alonso del Corral. *La educación para los medios en la formación del profesorado*. Ponencia magistral. II Congreso Internacional de Formación y Medios. Segovia, España, julio de 1998. p. 4

no por aparatos, sino que se constituyen en sí mismos en un medio o instrumento para la comunicación.

Len Masterman reconoce intuitivamente este hecho, o cuando menos le concede la debida importancia, cuando afirma que:

*La interacción humana más simple, es lo que los ordenadores nunca podrán emular durante muchos años.*¹³⁸

Así es, por más eficaz y poderoso que sea el aparato empleado para la comunicación, es imposible sobrevalorarlo por encima de las formas empáticas de los usuarios.

Esas formas personales de relacionarse con otros y consigo mismo: comunicación inter e intra personal, constituyen formas de inteligencia según refiere Howard Gardner, psicólogo cognitivo de la Universidad de Harvard.

Este investigador desarrolla la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*¹³⁹, la cual —contraria a la que circunscribe el coeficiente intelectual al dominio básicamente de las capacidades verbales y matemáticas—, considera la existencia de una multiplicidad de formas de conocimiento del ser humano. Las básicas, a partir de cuyo dominio se obtienen innumerables combinaciones son siete: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal.

La forma intrapersonal tiene que ver con el acceso a la propia vida sentimental y al conocimiento de uno mismo: es la *capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre afectos y emociones, reconocerlos, nombrarlos, tornarlos en códigos simbólicos y utilizarlos como una forma de entender y guiar la conducta propia*. En un nivel avanzado permite llegar a distinguir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos.

La forma interpersonal se manifiesta como una *habilidad para notar y establecer distinciones entre los individuos, y en particular entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones*. El dominio de esta capacidad permite inclusive leer las intenciones y deseos encubiertos de las personas y actuar con base en este conocimiento.

Estas formas de conocimiento están íntimamente imbricadas y se desarrollan entremezcladas en cualquier cultura. Su fusión lleva a los individuos a constituir su sentido del yo (el equilibrio ante los sentimientos internos y las presiones externas de otras personas). Pero además, Gardner señala que son imprescindibles para que las personas puedan llevar una vida más plena al desplegar su entendimiento del ámbito personal para mejorar su propio bienestar o su relación con la comunidad. Inclusive son más indispensables que las otras formas de conocimiento. Ya que una persona puede emplear o no su capacidad musical o espacial, sin

¹³⁸ Masterman, Len: "Una educación para el mundo actual", p. 12.

¹³⁹ Gardner, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Op. Cit. p. 288.

que las consecuencias en el ámbito social y la propia autoestima sean trascendentales. En palabras del autor:

*...estas formas de conocimiento son de considerable importancia en muchas sociedades del mundo [...] sin embargo, han tendido a ser pasadas por alto o minimizadas por casi todos los estudiosos de la cognición.*¹⁴⁰

La consecuencia lógica de lo anterior es la necesaria diversificación de los medios y los lenguajes que se emplean dentro del proceso de aprendizaje, para posibilitar todas las formas y estilos de aprender, y de compartir conocimientos.

Sobre los principios filosóficos de la EPM

En este punto, conviene plantear la interrogante: ¿es posible aplicar o “adaptar” los principios de la EPM al conocimiento y dominio de medios societarios, como son las formas de comunicación interpersonal, inter e intragrupal?

La respuesta a la pregunta es positiva: los principios desmitificadores y alfabetizadores contemplados en la definición de la EPM se sostienen para el estudio de los lenguajes de los medios societarios, porque de hecho la EPM desde la perspectiva amplia sociológica representa una reconstrucción que incluso desmitifica la visión tecnológica, y porque dichos principios representan para los seres humanos una verdadera opción educativa, que pretende ser:

- formadora de un razonamiento crítico sobre la información y la fuente –ya sea un profesor o un medio electrónico- a partir de las cuales construimos nuestros saberes, y
- promotora de una mayor competencia comunicativa, al proceder al estudio sistemático de diversos lenguajes y sistemas simbólicos a los que se pueda tener acceso, aumentando así la capacidad de los individuos como encodificadores y decodificadores en los más disímiles procesos comunicativos.

Principios que efectivamente se pueden aplicar a la problemática de la EPM, en el uso de múltiples medios como fuente de conocimientos, como objeto de estudio, como recurso didáctico y, principalmente, como recurso expresivo.

La respuesta, se reafirma es positiva en términos educativos, considerando que la educación tiene una estrecha relación de significado con la formación en dos sentidos complementarios: en principio, el individuo se forma de manera subjetiva mediante la introyección de saberes y experiencias que de manera natural le son proporcionados por la cultura en que se vive – es *lo dado* que le determina el ser-. Pero además, como segunda fase, el individuo se forma, se cultiva, se educa, mediante la objetivación de la formación en la cultura, es decir, a través de un esfuerzo de negación de aquello que le ha sido dado como su ser natural, con lo cual el hombre desde el saber supera su ser anterior, y de este

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 290.

modo se transforma a sí mismo y a su mundo. Así, de acuerdo con esta concepción hegeliana:

La Educación consiste, entonces, en 'la tarea de conducir al individuo desde su punto de vista informe hasta el saber'.¹⁴¹

Por supuesto, mediante un proceso reflexivo y crítico de sí mismo y de su cultura que libere su conciencia.

Como se puede apreciar, los principios de la EPM permanecen intactos, mientras que el giro muestra un panorama más abarcativo de los medios de comunicación y permite descentrar el aspecto tecnológico a la vez que destacar el aspecto sociológico en el proceso de la comunicación educativa que, podría argumentarse, la EPM ya incluía, pero el hecho es que usualmente quedaba implícito.

La noción de Comunicación Educativa

En congruencia con lo anterior, se considera a la Educación Para los Medios como una línea de desarrollo del campo bastante más amplio y complejo que abarca la Comunicación Educativa. Campo que

*"...estudia a la educación como un proceso social esencialmente comunicativo de interacción y relacionalidad dialógica. Engloba el estudio de fenómenos diversos de comunicación social y colectiva, sus nexos con los espacios educativos y, por supuesto, incluye todos los medios de comunicación posibles, sus lenguajes, sus mensajes e influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje."*¹⁴²

Se considera por tanto a los fenómenos que son objeto de estudio de la Comunicación Educativa como procesos de interacción humana cuyos recursos expresivos son los lenguajes: verbal, kinésico, proxémico, impreso, sonoro, visual, audiovisual, informático y telemático, que se transportan en medios de comunicación diversos (pre-tecnológicos, tecnológicos y societarios).¹⁴³ Formas de interacción que siempre conllevan una intencionalidad educativa en la producción y/o en la recepción de los mensajes, implican la recepción diferenciada de los mismos y ocurren tanto en procesos educativos formales y no formales cuanto en los informales.

Tal definición es, por cierto, acorde con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner ya mencionada anteriormente.

Y conviene resaltar finalmente que la comunicación educativa ocurre evidentemente en los recintos escolares, pero también en los programas extramuros, así como en procesos

¹⁴¹ Citado por Yuren Camarena, María Teresa. En *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*. México, UPN, 1993. p. 40.

¹⁴² *Plan de estudios del DEPM, UPN, México, mecanograma, 1997, p.4.*

¹⁴³ El término pre-tecnológico, aplicado a ciertos medios, pertenece a Böckelmann, 1975, y se refiere al uso "casero" de los aparatos tecnológicos, como las audiograbadoras, las videocassetas, los walkie-talkie, videocámaras, etc.

informales o no institucionalizados en que medie una intención de enseñar o aprender. Según Tenorio, el que la comunicación educativa preferentemente se limite a los aspectos educativos formales, del aula y claramente identificados por su intención de enseñanza-aprendizaje ha sido por que la magnitud de este tipo de comunicación puede extenderse a todos los ámbitos sociales.

Los medios societarios en la comunicación educativa

En los procesos formales o institucionalizados de la comunicación educativa es necesario considerar la importancia de propiciar relaciones de comunicación comunitaria, ya que, según Tenorio:

“...la comunidad es un elemento imprescindible de la enseñanza[...] toda asociación para la enseñanza-aprendizaje sobrevive si logra integrar una comunidad del saber, un tejido de entendimientos y consensos, de identidades y solidaridades colectivas, en torno al ejercicio académico y a la cultura, entendida ésta como valor humanístico y la aspiración superior de la humanidad.”¹⁴⁴

Una comunidad académica, se definiría según sugiere este autor, refiriéndose a la comunidad universitaria como:

“... una comunidad de vida, donde se comparten los mismos valores y convicciones; una comunidad de trabajo –en un sitio fijo- que logra su realización plena en torno al quehacer académico y una comunidad de conciencia formada por individuos libres y críticos, quienes actúan comprometidamente, para poner al servicio de la nación toda –no de una sólo clase social- los saberes humanísticos, científicos y artísticos.”¹⁴⁵

En síntesis, la comunidad es una de las formas más importantes de organización de los seres humanos, porque en ella el fuerte tejido de consensos y adhesiones está orientado al alcance de metas y proyectos comunes

Una forma de comunicación imprescindible en la comunidad es reconocidamente el diálogo, pero no es la única forma ni la más importante. En la comunicación comunitaria es importante todo el proceso y no sólo un elemento. Conviene señalarlo porque para muchos autores esta forma de comunicación se ha convertido en la estrategia alternativa ante la comunicación unilateral típica de los medios de comunicación masiva y en gran medida de la comunicación educativa enmarcada en modelos tradicionales.

El diálogo, es un recurso, es un medio de comunicación entre muchos otros, que puede ser útil en la concertación de consensos, y para su aprovechamiento en la educación es importante apreciar y respetar su dinámica: porque el diálogo como verdadera conversación no tiene un curso ni un fin definido, el diálogo es una forma de estimular la producción de ideas, por lo mismo, la conversación toma su rumbo, gira en torno a esto o aquello y encuentra su propio curso y desenlace. De ahí que:

¹⁴⁴ Tenorio, *Op Cit.* p. 76

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 13

*"...La verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar [...] Lo que saldrá de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado. El acuerdo o su fracaso es como un suceso que tiene lugar en nosotros [...] la conversación tiene su propia verdad, esto es, 'desvela' y deja aparecer algo que desde ese momento es."*¹⁴⁶

Otros medios societarios de comunicación, también directos como el diálogo, relacionados con el ámbito académico son: las academias, los consejos, los foros, simposios, conferencias y asambleas, donde la comunidad participa físicamente. Así como también los mítines, marchas, y las entrevistas o los corrillos y charlas de pasillo. Inclusive para la comunicación oficial: las audiencias, así como la propia presencia de la autoridad se constituyen en medios de comunicación.

Entre los medios de comunicación indirectos, además de las cadenas humanas, en el ámbito académico se identifican las pintas, los pasquines, folletos, carteles, volantes y periódicos y revistas elaborados por un grupo al interior de la comunidad académica. Igualmente son formales e indirectos los medios que la autoridad usa para hacer sus comunicados oficiales, como los memorandos, oficios, actas, informes, convocatorias, gacetas, etc. Las posibilidades de los medios indirectos son tan infinitas como la creatividad de los miembros de la comunidad.

Sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con nuestra definición de comunicación educativa el acto educativo adquiere diferentes niveles de interacción y de relacionalidad entre los participantes, su contexto y el contenido de aprendizaje. No obstante, es un fenómeno comunicativo que para alcanzar sus metas de aprendizaje requiere un marco de apertura a la acción, la participación, la expresividad, el intercambio y, por lo tanto a la democracia en la educación.

Como acto educativo, no puede quedarse en el sólo proceso de transmisión del conocimiento, sino que tiene que propiciar el proceso de construcción del saber y de transformación del individuo. Es así en tanto que, el individuo como *sujeto* puede volverse sobre sí mismo, hacer de su persona y sus saberes su objeto de reflexión y análisis crítico, racionalizando el contenido de sí mismo y de su cultura, y es este proceso de autoconciencia el que lo hace libre y dueño de su historia.

Como señala María Teresa Yurén¹⁴⁷: desde la concepción hegeliana, la liberación es inherente a la educación como condición y resultado. Es decir, el camino de la educación es aquel en el que -como condición para hacerse libre- el hombre se esfuerza en objetivar su saber, toma distancia respecto a todo, reconstruye conceptualmente y se reconcilia con su realidad en la práctica; y la liberación del sujeto -como resultado- es el progreso en la conciencia moral y en la realización de esa moralidad. La libertad se perfecciona conforme se va obteniendo y en la educación es imprescindible para la transformación y la proyección al futuro de los individuos y las sociedades.

¹⁴⁶ Hans Georg Gadamer. *Verdad y Método*. Citado por Tenorio, *ibidem*, p. 68

¹⁴⁷ Yurén Camarena, María Teresa, *Op. Cit.* p. 39-45.

Sobre el concepto de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso personalizado, activo y dialéctico —no lineal— de construcción y recreación del conocimiento, que ocurre de manera diferenciada en los individuos de acuerdo con sus conocimientos previos y sus propios estilos de aproximarse al objeto de conocimiento.

La teoría de las inteligencias múltiples, destaca precisamente los distintos estilos de aprender que tiene cada individuo, a partir de su preferencia personal por alguna o por la combinación de algunas de las formas de pensar íntimamente relacionadas con lenguajes o sistemas simbólicos de significación y con formas de interacción social. La teoría concibe que *hay diferentes formas de percepción y memoria para cada una de las facultades intelectuales, como el lenguaje, la música, la visión, etc.*¹⁴⁸ Por lo cual, Gardner sugiere que en los procesos educativos debiera de incitarse a los individuos a aprender a partir de aquellos campos en donde puedan desplegar mejor sus capacidades, porque se aprende en forma óptima cuando las personas se encuentran en una condición llamada: *estado de flujo*.

El estado de flujo es un punto emocional del individuo donde sus habilidades se encuentran estimuladas y canalizadas para el aprendizaje y el desempeño de actividades en un nivel óptimo de ejecución. El cual sólo es posible alcanzar cuando se realiza una actividad en la que se está interesado, es adecuada a las habilidades dominantes y cuya complejidad tiene el justo equilibrio entre lo aburrido y lo atemorizante; con lo cual, además de obtener placer ocupándose en ello, se puede llegar a un desarrollo de excelencia.

Cuando las personas están en estado de flujo (bailando, leyendo, pintando, aprendiendo, etc.) quedan profundamente absortas en su ejecución, esto es: su conciencia se funde con sus actos sin ninguna presión por el éxito o el fracaso.

La disciplina y la concentración son requisito para alcanzar este estado, pero precisamente es más fácil conseguirlas cuando la persona se enfrenta a una tarea para la que tiene facultades y deseos de comprometerse en ella.

En la escuela, la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples implica que los maestros identifiquen el perfil de capacidades naturales de los individuos para aprovechar sus habilidades fuertes y apuntalar el desarrollo de sus puntos débiles. El maestro puede orientarse de acuerdo con tal perfil para *sintonizar* la forma en que presentará el tema y solicitará las actividades a sus alumnos, a fin de propiciar que estos alcancen fácilmente el estado de flujo. Esto es importante porque: alcanzar el estado de flujo durante el proceso de aprender potencia el aprendizaje; es decir, aumenta la probabilidad de que los estudiantes se sientan estimulados a aceptar el desafío en nuevas áreas.

¹⁴⁸ Gardner, Howard. *Las estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Op. Cit. p 45
Y puede consultarse también: Gardner, Howard: *La mente escolarizada, cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993

Proceder en tal sentido, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede propiciar el establecimiento de un nuevo modelo de educación. En palabras de Goleman:

*"Buscar el estado de flujo a través del aprendizaje es una forma más humana, más natural y muy probablemente más eficaz de ordenar las emociones al servicio de la educación."*¹⁴⁹

La incorporación de la diversidad de lenguajes y de medios en la educación tiene así un sentido pedagógico más trascendental, en términos de que posibilita el desarrollo de las facultades de las personas, al abrir el acceso a todas las formas y estilos de aprender y de compartir conocimientos.

De igual manera, según señala Brunner¹⁵⁰, los individuos pueden aprender sobre algo de manera directa o mediatizada; dos formas de interacción con el objeto de conocimiento, donde las formas mediatizadas se manifiestan como distintas vías de comunicación y por ende a través de distintos lenguajes e incluso a través de distintas interpretaciones.

Finalmente, producto de esta secuencia, el aprendizaje equivale, en los niveles individual y grupal, a una interpretación más del objeto, construida a partir del impacto que dicho conocimiento tenga en la práctica social de los individuos. Proceso que incluye, como afirmara Vigotsky¹⁵¹: la intracomunicación o la comunicación intrapersonal.

El docente y la mediación pedagógica

De acuerdo con la perspectiva sociológica el ser humano es un medio de comunicación y a la vez un polo humano del proceso comunicativo; con ello resulta ser soporte y mediador de la información. De esta manera el maestro viene a ser un *mediador pedagógico* en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La mediación es un término ya conocido en la educación, Vigotski, por ejemplo, reconoció la importancia de la participación de los adultos en la mediación que hacen al explicitar a los niños el orden del entorno en que nacen y viven, los nombres de las cosas y sus funciones, etc. lo que ocurre de manera intencionada, pero sobre todo en el contexto cotidiano de la relación en actividades conjuntas. El niño en este proceso desarrolla capacidades intrapsíquicas que forman su *área de desarrollo real*, pero el niño con esas facultades básicas, es capaz de ir más allá, de desplegar sus capacidades hasta una *zona de desarrollo potencial*; y aquí es donde el maestro en particular tiene una importancia medular como aquel que organiza, diseña, construye las actividades y puede propiciar el clima para facilitar el arribo a esa zona superior de desarrollo.

La *mediación pedagógica* es una tarea que requiere vocación, dado que implica una gran responsabilidad además de múltiples conocimientos, Pablo del Río,¹⁵² analizando las aportaciones de Vigotsky, identifica entre los más importantes: un conocimiento profundo

¹⁴⁹ Goleman, Daniel: *La inteligencia emocional*, Javier Vergara Ed., México, 1998, p. 122.

¹⁵⁰ Véase, de Brunner, Jerome, et. al.: "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, #3 vol. I. UNESCO, 1973, pp. 24-30.

¹⁵¹ Véase "Vigotsky para maestros". En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, octubre, 1986

¹⁵² Del Río Pablo. "Una sinfonía inacabada". En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, octubre, 1986

de los instrumentos físicos y sémicos susceptibles de ser utilizados rentablemente por el niño, un conocimiento igualmente profundo de la jerarquía de acciones-actividades, y también el conocimiento de los contextos y los grupos interactivos.

La obra de Vigotsky puede ser de gran ayuda en la construcción de un perfil docente como mediadores pedagógicos o comunicadores educativos, ya que sus ideas parten de un enfoque sociocultural, enfatizando precisamente los aspectos sociológicos de la conducta humana (la actividad instrumental y la interacción social) que otras perspectivas no abordan, así como las complejas relaciones que encuentra sobre la interacción entre el lenguaje, habla y pensamiento, y por supuesto el aprendizaje.

Más de medio siglo después, Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto denominaron *mediación pedagógica* al:

"...tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes medios a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad".¹⁵³

De tal forma que la *mediación pedagógica* es un proceso de intervención o intermediación educativa que implica también la integración de tres aspectos complementarios: contenido, proceso de aprendizaje y forma.

En el aspecto de contenido, el maestro selecciona, estructura y organiza la información de tal manera que resulte accesible, lógica, pertinente y sobre todo, interesante y amena para el educando. Con respecto al proceso de aprendizaje, el maestro propone una secuencia de actividades que relacionan el contenido con la experiencia y el contexto del educando, propician formas participativas que fomentan la creatividad, la investigación y la autoformación. Y en cuanto a la forma, el maestro selecciona los recursos expresivos que mejor correspondan a la naturaleza del contenido, señalan Gutiérrez y Prieto. Y en este último aspecto convendría que se consideraran también los estilos de aprender y las capacidades comunicativas dominantes en los alumnos, de acuerdo con las argumentaciones de Gardner y Goleman al respecto.

La forma es tan importante como los otros aspectos de contenido y de aprendizaje, porque *la forma educa*: está ligada a las cuestiones perceptuales y estéticas, es la veta artística que logra hacer de los contenidos, por complejos que estos sean, una presentación que resulte atractiva, significativa y de fácil apropiación.

Si a este perfil se incorpora además *la actitud*, lo que constituye *el saber ser* del mediador pedagógico, tendremos entonces una variación actitudinal en el docente de 120 grados, porque como mediador estará abierto --y tendrá recursos para hacerlo-- a la crítica, la autocrítica, y a la expresividad del estudiante.

¹⁵³ Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa a distancia*. San José, Costa Rica, Nederland Training Center, 1991, p.54

El rol de los docentes consiste en asumir conscientemente un papel alternativo al del transmisor de conocimientos. Su desempeño, por tanto, tiende a ser el de un promotor del conocimiento un *mediador pedagógico* que facilite conceptos y rutas de aprendizaje al estudiante sin una actitud doctoral o doctrinaria; sino por el contrario, orientada a la creación de un clima comunicativo más socializante, permeado por el factor humano.

En gran medida como lo sugería Carl Rogers¹⁵⁴ al hablar de la conversión de los maestros en *facilitadores del aprendizaje*, cuyas actitudes y aptitudes abarcan: la autenticidad, la capacidad para valorar y la empatía. Características en las que se manifiesta la calidad humana, se da entrada a las emociones, a la oportunidad de relacionarse plenamente con respeto y confianza mutua, a vivir una experiencia interpersonal y grupal intensa, promotora de la creatividad de pensamiento y acción, con la disponibilidad de los más originales recursos para aprender, condiciones ajenas a actitudes de constante supervisión y represión.

Como puede valorarse, el mediador pedagógico requiere de profundos conocimientos habilidades y actitudes en el terreno de la comunicación humana, de tal manera que se encuentre apto para actuar en congruencia con su papel de comunicador educativo.

En tal sentido también es importante señalar que el docente debe conocer, dominar y aplicar, los principios generales de la proxémica dentro del aula, para mejorar las condiciones de interacción durante el trabajo grupal y práctico de los conocimientos por aprender, mediante la adaptación de los espacios disponibles, la re-ubicación del mobiliario, y el establecimiento crítico de las distancias de contacto y proximidad social maestro-alumno y alumno-alumno.

Un comunicador educativo debe, además, considerar las posibilidades que la kinésica le abre para mejorar sus exposiciones y las de sus alumnos. Kinemas y kinemorfemas pueden ser analizados por el profesor, con la intención de ser aplicados y reconocidos como la base del comportamiento social humano, determinantes para la aproximación o el distanciamiento entre los individuos, como pautas de reconocimiento hacia el interior de los grupos, o de identificación entre representantes de grupos distintos.

Igualmente, los códigos de la proxémica y la kinésica, tienen que ser examinados en su imbricación con los lenguajes de otros medios de comunicación societarios, como el rumor, el chisme, el corrillo, la mesa redonda, el volante, la conferencia; o con otros más tecnificados, como la televisión, el video, los medios de imagen fija y los auditivos. Así, los planos sonoros, los encuadres y angulaciones empleados en los medios audiovisuales, deben ser comprendidos en su dimensión significante de distancia social

Para lograr lo anterior, el discurso pedagógico tiene que incluir estrategias pedagógicas *multicanal*, motivadoras, problematizadoras, sugerentes y lúdicas. Ello se puede alcanzar ofreciendo al estudiante imágenes y sonidos insólitos, críticas, preguntas y juegos; la mayor

¹⁵⁴ Rogers, Carl. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje" y "Como convertirse en facilitador del aprendizaje". En *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986. p.143-173.

cantidad de espacios para la reflexión sobre sí, sobre su entorno, sobre como es que los otros ven a través de los medios de comunicación. Todo ello, vinculado con los contenidos que se desea aprenda el estudiante de manera significativa.

La competencia comunicativa

Como ya se argumentó, por encima de cualquier manejo de aparatos es importante que profesores y estudiantes dominen lenguajes (audio-escrito-visual-espacial-kinésico, intra personal e interpersonal) que les permitan aprovechar todo tipo de medios, incluso su propio espacio de trabajo áulico, su cuerpo, sus vínculos comunitarios y todo tipo de recursos para la comunicación, electrónicos o no.

La noción que puede servirnos de referencia es la del *lenguaje total*, desarrollada por Antoine Vallet en la década de los cincuentas, cuando ya se manifestaba la ampliación de los sistemas simbólicos dominantes y, por ende, la necesidad de adaptarse a la forma comunicativa de un lenguaje audio-escrito-visual, en voz del autor:

“El lenguaje de nuestra época es el lenguaje total —palabras, imágenes y sonidos—, el lenguaje de todo el hombre y de todos los medios de comunicación, la escuela tiene como misión primordial el enseñar este lenguaje...”¹⁵⁵

Como puede observarse la aspiración se limitaba a sólo tres sistemas de significación simbólica, identificados a partir de los medios de comunicación colectiva. Mas la noción del lenguaje total como la aspiración por ampliar la competencia comunicativa continúa siendo legítima. Incluso en la actualidad puede decirse que el avance tecnológico ha tornado esta necesidad más urgente. En tal sentido es que aquí se recupera y se amplía, ya que, la noción de lenguaje total (aspiración probablemente inalcanzable) se interpreta como la creación de las condiciones y las técnicas para potenciar al máximo, *la competencia comunicativa* de estudiantes y maestros.

La *competencia comunicativa* es una concepción abarcativa de todos los posibles lenguajes, quizá más adecuada a nuestra época para designar una necesidad y una demanda social de habilitación en los seres humanos —ya sentida tiempo atrás— para convertirse en encodificadores y decodificadores calificados en los distintos lenguajes a que un individuo tiene acceso o la necesidad de acceder.

Parafraseando a Francisco Gutiérrez, puede concluirse que: propiciar la *competencia comunicativa* en los individuos es importante, dado que *la expresión por todas las vías posibles constituye para el ser humano la posibilidad de realizarse, constituirse e irradiarse.*¹⁵⁶

¹⁵⁵Vallet, Antoine: *El lenguaje total*, Luis Vives, España, 1977, p.91

¹⁵⁶Gutiérrez, Francisco E. *Pedagogía de la comunicación*, Humanitas, Buenos Aires, 1975, p.144.

La didáctica de la autoexpresión

El conocimiento no intuitivo de los distintos lenguajes y medios de comunicación lleva necesariamente a plantear el requerimiento de un procedimiento de enseñanza para su aprendizaje sistemático. De hecho, una estrategia didáctica congruente con los conceptos anteriores, ha sido necesario diseñarla a partir de ideas afines de otros autores igualmente preocupados por los procesos comunicativos en la educación.¹⁵⁷

Tal estrategia, denominada *didáctica de la autoexpresión*, comprende tres actividades sucesivas:

- *Reflexión*, que parte de los referentes previos (experiencias y conocimientos) del individuo sobre un tema (intracomunicación) cuya primera generación de ideas prepara el terreno afectivo y cognitivo para el aprendizaje de nuevos conocimientos, al tiempo que los vincula de entrada con su contexto y cotidianidad.
- *Confrontación*, que implica el cuestionamiento de la información, el análisis crítico de los mensajes provenientes de diversas fuentes (incluidas las propias) y vehiculados por diversos medios. Implica el intercambio de opiniones, la fundamentación, su descentramiento y la obtención de conclusiones.
- *Propuesta*, es el producto de aprendizaje significativo que refleja el proceso personal de conocimiento y el punto de vista del autor. En ella se retorna de la teoría a la práctica, para sugerir aplicaciones prácticas del aprendizaje fundamentadas y viables adecuadas a una problemática específica.

Esta estrategia es una forma de sistematizar el aprendizaje, que inclusive puede adquirir más importancia en la medida en que permite al estudiante un registro de su proceso útil en los procesos de evaluación y principalmente de autoevaluación.

Las producciones del estudiante constituyen una bitácora sobre la cual él puede volver para reconocer sus propios pasos, su estilo de aprender. Información que usualmente queda implícita sobre la marcha del proceso de aprendizaje. Atraída a la conciencia, esta información es lo que algunos autores de la corriente cognoscitiva conciben como la *metacognición* o la identificación de las propias acciones, las estrategias personales que los individuos emplean para aprender a aprender.¹⁵⁸

Daniel Prieto¹⁵⁹ ha puesto en práctica una actividad pedagógica similar en la educación a distancia, se trata del *texto paralelo*, un texto escrito que el estudiante va redactando durante el transcurso del programa escolar, en el cual explicita el producto de sus

¹⁵⁷Véase a Kaplún, Mario: "Del educando oyente al educando hablante. Perspectiva de la Comunicación Educativa en tiempos de eclipse" En *Diálogos de la Comunicación*, Revista teórica de FELAFACS, Lima, Perú, No. 37, septiembre de 1993 y de Ciriza, Alejandra *et. al.* "Notas sobre el trabajo discursivo" en *El discurso pedagógico*. San José Costa Rica, RNTC 1992.

¹⁵⁸ Nisbet, John , y Janet Shucksmith. *Estrategias de Aprendizaje*. México, Santillana, 1992.

¹⁵⁹ Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa a distancia*. Op. Cit. p. 90

reflexiones, de la relación entre los textos institucionales y el contexto, sus vivencias y críticas. En síntesis: con lo que va surgiendo en su relación cotidiana, sus percepciones sobre el tema, incluidas sus emociones, y sus proyecciones al futuro. Este documento es una producción discursiva que refiere el autor: proporciona resultados enriquecedores puesto que logra dotar de valor las ideas del estudiante y finalmente se convierte en la prueba fehaciente de su proceso de autoaprendizaje.

Kaplún, por su parte, valora la autoexpresión de los educandos como una meta de la educación y exhorta a los maestros a dejar a los alumnos ejercer la palabra como una práctica educativa. Enfrascado aun en la perspectiva tecnológica de los medios, aunque con un tono crítico y en la búsqueda y promoción de procesos comunicantes en la educación, este autor indica que los medios de comunicación en los procesos educativos están para que los educandos dispongan de mayores recursos para expresarse, comunicarse y afirmarse a sí mismos en prácticas de *autoexpresión*, que les permitan descubrir sus potencialidades y capacidades. Esto último Freinet lo expresa como: una forma de *adquirir conciencia de su propio valer*.

Kaplún señala que *la ruptura del silencio mediante las prácticas de autoexpresión* siempre han resultado ser un elemento clave en los procesos educativos, ya que es un motor fundamental para el crecimiento y la transformación de los educandos, desde su punto de vista:

“El participante que, quebrando esa dilatada cultura del mutismo que le ha sido impuesta, pasa a decir su palabra y construir su propio mensaje (sea un texto escrito, una canción, un dibujo, una diapositiva, una obra de teatro, un títere, un radio-sociodrama, etc.), en ese acto de comunicarlo a los otros se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación.”¹⁶⁰

Para Kaplún todas las dimensiones de la comunicación educativa: societaria, comunitaria, participativa, y masiva, horizontal y vertical, individual o grupal se complementan. Ya que un programa masivo o grupal puede hacer aportes informativos y formativos de indiscutible valía, sobre todo si sabe responder a las necesidades del público receptor. Sin embargo, sostiene el fuerte empeño en promover procesos de comunicación más participativos para los estudiantes, porque estos hacen aportes significativos de tipo formativo, y lo expresa en estos términos: *la palabra dicha – comunicada por los propios educandos- es más importante que la palabra escuchada*¹⁶¹.

Pero la expresión –y la autoexpresión como estrategia educativa- para cumplir su cometido, requiere de interlocutores, de que el mensaje sea difundido, socializado y compartido, porque escribir (en algún código) es *dar la última palabra al otro*; escribir es *lanzar los propios pensamientos para que alguien en el tiempo y en el espacio los recoja y emita su respuesta*. De ahí que sea esencial considerar el encuentro social y proporcionar el espacio (aunque sea virtual) de debate, de intercomunicación personal y grupal.

¹⁶⁰ Kaplún. A la educación por la Comunicación, Op. Cit. p.35

¹⁶¹ Kaplún. Op. Cit. p.107

Como parte del proceso educativo, la confrontación, de las ideas de los otros y especialmente de las propias, es una acción ineludible, y esta interacción es la vía para hacerse a uno mismo (formarse) en convicciones y valores, para tomar y desechar conscientemente aquello que nos determina.

Ejercer o poner en acción un proceso comunicativo de tal naturaleza representa la forma de empezar a poner a prueba nuestros saberes, un acercamiento a la práctica y a la transformación. Y esto es así, porque como emisores de un proceso comunicativo nos esforzamos por hacer claridad en nuestras ideas para exponernos a la interacción con los otros; porque como incitadores a la comunicación, poseemos el interés motivador del aprendizaje, y porque como el sentido crítico prevalece en todo momento, resultan inquisidoras y enriquecedoras las múltiples y diversas interpretaciones. No obstante en soledad también es posible obtener un juicio intrapersonal aunque, como emisores/receptores del propio mensaje, no recibamos nunca una respuesta al mensaje por parte de los otros.

El diplomado en Educación para los Medios de la UPN

Antecedentes

La formación de profesores ha sido una de las tareas prioritarias de la Universidad Pedagógica Nacional desde sus orígenes (en 1978); no obstante, la Educación para los Medios es un campo que recientemente se explora en la institución con tal propósito y los avances que hasta ahora se han obtenido pueden resumirse en dos etapas de desarrollo curricular:

La primera fase de desarrollo curricular sobre el tema puede contarse a partir de 1993, cuando se conjuntaron un grupo de especialistas en ciencias de la educación de la propia Universidad y un grupo de profesionales de la comunicación provenientes de otros ámbitos educativos externos, para el desarrollo del *Proyecto Multimedia*. En el cual los integrantes de este equipo interdisciplinario proyectamos, diseñamos y produjimos el *Curso de Educación para los Medios*,¹⁶² programa autoinstruccional, destinado a la actualización de los profesores de educación básica en servicio, que se publicó en 1994.

Las razones para su creación fueron el reconocimiento de la existencia de una *cultura audiovisual* en la sociedad y la necesidad del uso de los medios de comunicación colectiva con otros sentidos además del típico apoyo didáctico, aspectos trascendentales para la educación que además fueron identificados como importantes ausencias en la formación docente.

Debido a su innovación, el referido curso contó, además de con un financiamiento externo a la Institución (de Fomento a la Educación Superior, FOMES), y con la dirección del Dr. Roberto Aparici, de la UNED de España, quien es actualmente el Presidente del Consejo Mundial de Educación para los Medios.

¹⁶² UPN. *Curso de Educación para los Medios*. México, SEP/UPN, 1994. (Material didáctico multimedia de soportes múltiples: impresos, audios y videos)

Para la producción del *Curso de Educación para los Medios* se consideraron esenciales no sólo los aspectos estructurales y pedagógicos del contenido sino también los aspectos comunicativos y estéticos en la forma de presentarlos. Tal presentación del Curso es un portafolio con materiales didácticos en una producción multimedia de soportes múltiples, que consta de nueve fascículos ilustrados a todo color, tres programas de video, cinco programas de audio, una Antología con textos internacionales y una Guía de Estudio con mapas de contenido, rutas de exploración temática y actividades de evaluación.

Las características multimedia determinaron que cada uno de los materiales fuera autónomo y a la vez complementario del todo, y que poseyeran una relación contenido-forma, aprovechando el potencial expresivo del medio que les sirviera de soporte.

El diseño curricular contempló entre sus cualidades la flexibilidad, ya que posee una entrada múltiple para elegir el contenido a abordar guiándose con los mapas de localización de la información, o bien puede seguirse la ruta de estudio que explora didácticamente los diversos materiales desde tres ejes temáticos: enfoque educativo, alfabetización audiovisual y recepción. Además, si bien se elaboró estratégicamente para la educación a distancia, el curso puede abordarse en distintas modalidades de estudio y la evaluación es una propuesta autoadministrable, basada en el reconocimiento de aprendizajes significativos, que puede utilizarse alternativamente para fines formativos y/o sumativos. Y contempla la realización de actividades prácticas en el aula de trabajo de los docentes, que los lleva a propiciar el cambio en su práctica educativa.

Dicho *Curso de Educación para los Medios* fue la primera propuesta curricular impulsada en el seno de la Secretaría de Educación Pública, y obtuvo reiteradas y positivas evaluaciones nacionales e internacionales. Pese a ello, el propósito de promoverlo a nivel del magisterio nacional se topó con la dificultad que representaba la reproducción de un material costoso en una época de crisis económica generalizada en el país, además de los típicos problemas políticos generados por los cambios de gobierno que, es sabido, rompen con la continuidad de los proyectos. De este modo, sin presupuesto ni otros apoyos, el proyecto permaneció inactivo y sólo la insistencia y convicción de algunos de sus creadores lograron mantenerlo vivo.

La segunda etapa puede contarse a partir de que otras instituciones valoraron el referido Curso y manifestaron su interés por generar proyectos similares, aprovechando la experiencia y avances de la UPN. En septiembre de 1996 se estableció un convenio interinstitucional a partir de la formulación del *Proyecto Interinstitucional en Comunicación Educativa*¹⁶³ entre el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), el Centro de Entrenamiento en Televisión Educativa (CETE) de la Unidad de Televisión Educativa (UTE), la Unidad de Telesecundaria (UTS) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se constituyó así la *Comisión Interinstitucional de Diseño Curricular en Comunicación Educativa*, coordinada por la Subdirección de

¹⁶³UPN. *Proyecto Interinstitucional en Comunicación Educativa*. México. Comisión Interinstitucional de Desarrollo Curricular en Comunicación Educativa (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), octubre de 1996. 19 p. Documento de trabajo.

Comunicación Audiovisual de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la UPN. En la cual participamos por parte de la UPN tres académicos, uno por cada área de docencia, investigación y difusión.

De este modo fue posible rescatar el *Curso de Educación para los Medios* y sacarlo de nuevo a la luz, perfeccionarlo e inscribirlo en un proyecto de mayor envergadura.

La tarea en esta segunda fase (en la que se enfoca nuestra atención para los fines del presente estudio) tuvo como propósito difundir una perspectiva de EPM poco explorada en México y el mundo, y que a todas luces marca derroteros distintos en la educación formal o curricular. Tarea que se llevó a cabo con la reproducción masiva del curso y su inserción en un plan de estudios más completo, el *Diplomado en Educación para los Medios* (DEPM).¹⁶⁴

La información que se presenta a continuación es una visión retrospectiva del trabajo desarrollado por dicha *Comisión Interinstitucional* donde a grandes rasgos, se recupera y contextualiza la experiencia vivida –de septiembre de 1996 a julio de 1998–, resaltando los productos obtenidos en 3 rubros ¹⁶⁵

1. Diseño e instrumentación curricular.
2. Aplicación piloto del DEPM, y
3. Resultados de la evaluación y seguimiento.

Diseño e instrumentación curricular

Una vez aprobado el proyecto, el segundo producto generado por la Comisión fue el Plan de Estudios del Diplomado en Educación para los Medios, ¹⁶⁶ de acuerdo con los requisitos académicos del Departamento de Actualización de la UPN y tomando como base el Curso de Educación para los Medios de 1994. De ahí que el Diplomado considerara 3 módulos, correspondientes a los tres ejes temáticos contemplados originalmente en la Guía de estudio de dicho Curso.

En el siguiente cuadro se aprecia la estructura curricular del diplomado, cuyo valor en créditos específicos dependió de las horas teóricas y prácticas que contempló el plan de estudios:

¹⁶⁴ Mi participación como profesional de la pedagogía fue sustancial para el diseño curricular del *Curso de EPM*, así como para la producción del fascículo *Comunicación y Educación*, así como la *Guía de Estudio*, en la segunda fase, la importancia de mi participación se acrecentó al asumir la función de coordinación de las actividades de la *Comisión interinstitucional*, que incluyeron las correspondientes al diseño, desarrollo y evaluación del Diplomado en EPM.

¹⁶⁵ Basado en: UPN. *El diplomado en Educación para los Medios. Evaluación y prospectiva*. Comisión interinstitucional de desarrollo curricular en comunicación educativa. México, UPN, 1998. 18 p. Documento de trabajo.

¹⁶⁶ UPN. *Plan de Estudios del Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional de Desarrollo Curricular en Comunicación Educativa (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), febrero de 1997. 10 p. Documento de trabajo.

**PLAN DE ESTUDIOS DEL DIPLOMADO EN EPM
CÁLCULO DE HORAS-CRÉDITOS**

Módulos y temas	Horas teóricas	Horas teórico- prácticas	Créditos
I. COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Modelos educativos y esquemas comunicacionales • Aprendizaje y mediación pedagógica • Perspectivas de la EPM • Propuestas de la incorporación de medios en el aula <p align="right">5 sesiones</p>	Presenciales 16 h. Lecturas, audición y observación de videos: 20 h. Asesoría: 10 h.	Elaboración de notas, ensayos, actividades pedagógicas y actividad integradora: 30h.	8.1
II. ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL <ul style="list-style-type: none"> • Lenguajes y formas de expresión y comunicación humana • La realidad y sus representaciones a través de los medios de comunicación • Lenguajes sonoro, visual, audiovisual • Lenguajes audio-escrito-visual <p align="right">11 sesiones</p>	Presenciales 35 h. Lecturas, audición y observación de videos: 30 h. Asesoría: 10 h.	Elaboración de notas, ensayos, actividades pedagógicas y actividad integradora: 65 h.	14.3
III. PROCESOS DE RECEPCIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques de la recepción • Tipos de audiencias • Lectura y resignificación de mensajes • Lectura "de los medios" <p align="right">4 sesiones</p>	Presenciales 13 h. Lecturas, audición y observación de videos: 18 h. Asesoría: 10 h.	Elaboración de notas, ensayos, actividades pedagógicas y actividad integradora: 22 h.	6.9
Actividad globalizadora <p align="right">1 sesión</p>	Presenciales 3 h.	Elaboración de la actividad globalizadora 30 h.	2.4
TOTAL	165 horas	147 horas	312 horas
TOTAL	22 créditos	9.7 créditos	31.7 créditos
Acotaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Total de sesiones presenciales sabatinas: 21 • Cada sesión consta de 3 horas. A excepción de las sesiones iniciales de cada módulo y el cierre del módulo de alfabetización audiovisual que constan de 4 horas, considerando que incluyen las teleconferencias cuya duración es de 2 horas cada una. • El estudio independiente teórico-práctico consta de 10 horas por semana dedicadas a la lectura, audición y observación de videos y realización de actividades pedagógicas en el aula y actividades integradoras de cierre de módulo, más las consideradas para la actividad globalizadora. • La asesoría a distancia consta de 10 horas por módulo. • Cada bloque de 15 horas teóricas es igual a dos créditos. Cada bloque de 15 horas prácticas es igual a un crédito 			

El Plan de Estudios del Diplomado en Educación para los Medios (febrero de 1997) fue evaluado y aprobado por el Comité de Actualización de la UPN y por la Comisión Nacional de Escalafón, la cual asignó los siguientes valores:

- 15.74 puntos para profesores de educación primaria (oficio 12521/97)
- 17.48 puntos para profesores de educación secundaria (oficio 12522/97)

Como ocurre en todo proyecto en desarrollo, sus avances evidenciaron la necesidad de efectuar algunas modificaciones. Así, durante la elaboración de la *Guía de Trabajo para el Asesor*, la Comisión consideró pertinente crear un módulo referente a las nuevas tecnologías (originalmente contempladas como un tema del módulo de alfabetización audiovisual), obedeciendo a la particularidad que tienen la informática y la telemática al integrar varios lenguajes en un sólo medio, como es el caso de las computadoras, o a la combinación de medios como es el caso de las telecomunicaciones.

El reconocimiento de la importancia creciente de dichas tecnologías en la educación determinó que su estudio en el Diplomado había de aportar elementos más específicos para su conocimiento y utilización. Este módulo sobre las nuevas tecnologías se elaboró en colaboración con el Dr. Manuel Gándara, director del Centro Multimedia del Centro Nacional de las Artes, quien proporcionó además de su valiosa asesoría, dos textos especializados que constituirían un fascículo y un texto para la antología,¹⁶⁷ ya que, con la pretensión de unificar la presentación de los contenidos en un producto multimedia de soportes múltiples similar al Curso de EPM, se seleccionaron textos para una Antología y se produjo una teleconferencia introductoria al tema.

Con tales modificaciones, el plan de estudios del Diplomado quedó estructurado en cuatro módulos, de acuerdo con los objetivos y el perfil de egreso que se presentan en el siguiente cuadro:

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
OBJETIVO GENERAL
Promover en los docentes de educación básica el reconocimiento de la influencia de los medios de comunicación en la cultura y el aprovechamiento de sus posibilidades educativas.

¹⁶⁷ Gándara, Manuel. *Multimedios y Nuevas Tecnologías*, México, UPN, 1997. 28 p. Documento de trabajo. Y, *¿Qué son los programas multimedios de aplicación educativa y cómo se usan?: una introducción al Modelo "NOM"*. México, UPN, 1997. Documento de trabajo.

ESTRUCTURA CURRICULAR	
MÓDULOS	OBJETIVOS PARTICULARES
I. Comunicación y Educación	Introducir al conocimiento de las relaciones entre la comunicación y la educación.
II. Alfabetización Audiovisual	Fomentar habilidades comunicativas docentes mediante una ejercitación práctica en el aula.
III. Multimedia y Nuevas Tecnologías	Introducir al conocimiento y usos educativos de los multimedia y las nuevas tecnologías incluyendo Internet.
IV. Recepción	Fomentar una actitud desmitificadora y crítica de los medios de comunicación colectiva y sus mensajes.

PERFIL DE EGRESO	
<i>El saber del comunicador educativo</i>	Conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos de diversas perspectivas pedagógicas y comunicacionales
<i>El hacer del comunicador educativo</i>	Desarrollo de habilidades comunicativas para la mediación pedagógica con el empleo de todos los lenguajes y medios de comunicación disponibles.
<i>El ser del comunicador educativo</i>	Desarrollo de actitudes, cualidades interpersonales y profesionales de un mediador pedagógico en una perspectiva constructivista y crítica.

Al agregar el módulo referente a las nuevas tecnologías la estructura se modificó y, por supuesto, los créditos planificados aumentaron. El cuadro que se presenta a continuación se elaboró con base en las modificaciones que de hecho ocurrieron durante la aplicación piloto del Diplomado, donde se evidencia que el tiempo considerado para el estudio independiente, así como para las sesiones presenciales era insuficiente. De tal modo que el cuadro puede reflejar, de manera más cercana a la realidad, el desarrollo del proceso.

DIPLOMADO EN EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

CÁLCULO DE HORAS-CRÉDITOS

Con base en la aplicación piloto

Módulos	Horas Teóricas	Horas Prácticas	Créditos Teóricos	Créditos Prácticos	TOTAL
I. Comunicación y educación. 5 sesiones	Presenciales 25 Estudio independiente (lecturas, audición y observación de videos): 20 h. Asesoría a distancia: 10 h. TOTAL: 52.5 H.	Autoexpresión, actividades pedagógicas y actividad integradora: 40 h. TOTAL: 40 h.	7.33	2.66	9.99
II. Alfabetización audiovisual 9 sesiones	Presenciales 20 Estudio independiente (lecturas, audición y observación de videos): 36 h. Asesoría a distancia: 18 h. TOTAL: 74 H.	Autoexpresión, actividades pedagógicas y actividad integradora: 72 h. Presenciales: 25 h. TOTAL: 97 h.	9.8	6.46	16.26
III. Multimedia y nuevas tecnologías. 3 sesiones	Presenciales 9 Estudio independiente (lecturas, audición y observación de videos): 12 h. Asesoría a distancia: 6 h. TOTAL: 27 H.	Autoexpresión, actividades pedagógicas y actividad integradora: 24 h. Presenciales: 6 TOTAL: 30 h.	3.6	2	5.6
IV. Procesos de recepción. 4 sesiones	Presenciales 20 Estudio independiente (lecturas, audición y observación de videos): 16 h. Asesoría a distancia: 8 h. TOTAL: 44 H.	Autoexpresión, actividades pedagógicas y actividad integradora: 32 h. TOTAL: 32 h.	5.86	2.13	7.99
Actividad globalizadora 1 sesión.	Presenciales: 5 h. Elaboración de propuesta metodológica de EPM: 20 h. TOTAL: 25 H.		3.33		3.33
TOTAL DE SESIONES: 22	222.5 H.	199 H.			421.5 H.
TOTAL DE CRÉDITOS			29.62	13.25	42.87 CRÉD
Acotaciones:					
<ul style="list-style-type: none"> • Cada sesión presencial consta de 5 horas. Total de horas presenciales: 110. • Las horas presenciales son teóricas y prácticas. • El estudio independiente consta de 4 horas por semana. • La asesoría a distancia es de 2 horas por semana. • Las actividades prácticas constan de 8 horas por semana. • Cada bloque de 15 horas teóricas es igual a dos créditos. • Cada bloque de 15 horas prácticas es igual a un crédito. 					

De forma paralela a estas actividades de diseño curricular del Diplomado se llevaron a cabo otras igualmente necesarias, tales como: la revisión del *Curso de Educación para los*

Medios, la gestión de los derechos de autor correspondientes, la elaboración de la fe de erratas, y supervisión de la corrección del material para su reimpresión, que se concluyó en junio de 1997 con un tiraje de 5000 ejemplares.

Para contar con los materiales didácticos, que serían básicos para el Diplomado, se firmó con el ILCE un *Convenio para la reproducción de los materiales del Curso Multimedia de Educación para los Medios* de la UPN; y se firmó también el *Convenio de Colaboración para el establecimiento del Diplomado en Educación para los Medios*, en modalidad mixta, entre el ILCE, la UTE, la UTS y la UPN, con la finalidad de posibilitar la operación interinstitucional del Diplomado.

La aplicación piloto

La impartición del Diplomado tuvo como principales destinatarios a maestros de la Telesecundaria. La decisión de aplicar el Diplomado en su fase piloto a estos profesores se debió, fundamentalmente, a su experiencia docente con el medio televisivo. El grupo constituido por treinta personas, en su mayoría profesores del D.F., y los Estados de México e Hidalgo, se conformó de la siguiente manera:

• Profesores de la telesecundaria	25
• Profesores de escuelas secundarias técnicas.	1
• Profesores de escuelas secundarias diurnas	1
• Productoras de tv de la UTE ¹⁶⁸	3

El Diplomado se desarrolló durante el periodo comprendido del 30 de agosto de 1997 al 7 de febrero de 1998 en 22 sesiones sabatinas que ajustaron su programación horaria sobre la marcha, de acuerdo con los requerimientos reales para su estudio, aumentando su duración de tres y cuatro horas, a cinco horas cada una.

Las instalaciones del CETE fueron la sede en la mayoría de las sesiones, donde se contó, sin dificultad, con una teleaula grande y bien equipada con los recursos tecnológicos de audio y video necesarios. Dos sesiones se efectuaron en las aulas del Centro Siglo XXI de la UPN, por requerirse la práctica en computadoras multimedia y a través de la *Internet*, - servicios asociados con las nuevas tecnologías que ofrece la Universidad en dos salas equipadas para tal efecto; y una sesión se realizó en el ILCE, debido a los requerimientos técnicos de la Teleconferencia "Procesos de Recepción", que enlazó al estudio de tv y a la teleaula transmitiendo en vivo el proceso de emisión/recepción desde ambos espacios.

Los recursos y estrategias de aprendizaje que se emplearon fueron:

- Estudio multimedia
- Teleconferencias interactivas
- Estudio independiente
- El intercambio grupal (debate permanente)

¹⁶⁸ Estas personas no cubrían el perfil de ser profesores de educación básica, no obstante participaron sin inscripción por motivos de índole diplomática en el marco interinstitucional.

- La asesoría a distancia, vía fax, teléfono y correo electrónico
- La asesoría presencial
- Prácticas escolares con los alumnos
- La didáctica de la autoexpresión

Estudio multimedia

La estrategia de estudio multimedia implicó el empleo de diversos medios para desarrollar una temática. La característica esencial es la independencia y complementariedad de los materiales didácticos; es decir, cada material desarrolla un tema como unidad, y a la vez, en una visión de conjunto, cada material forma parte complementaria de la temática global, resultando así en un documento integrado. Tal es la forma en que se encuentran estructurados los contenidos en el paquete de materiales didácticos del *Curso de Educación para los Medios* el cual constituyó el material básico en el Diplomado.

La aplicación pedagógica de esta estrategia multimedia resultó además muy pertinente y congruente con la temática de educación para los medios, ya que los contenidos fueron seleccionados y estructurados para su presentación de acuerdo con el medio que les sirvió de soporte. De este modo, fue posible cubrir dos finalidades educativas del Diplomado: la enseñanza del recurso expresivo de los lenguajes sonoro, visual o audiovisual, a través del propio medio donde este recurso es utilizado (alfabetización audiovisual), y la ejemplificación del uso pedagógico de los medios en la educación (educación con los medios).

Las teleconferencias interactivas:

El empleo de teleconferencias se consideró particularmente pertinente para un Diplomado cuya temática es la educación para los medios, ya que se trata de una estrategia de educación a distancia que permite demostrar la utilización con fines educativos de las nuevas tecnologías. Y por otra parte, resultan un recurso menos costoso y más expedito que la producción de impresos o videos, considerando que la señal EDUSAT está al servicio del Sistema de Educación Pública. Si bien, es importante mencionar que se trata de un recurso complejo y novedoso que exige conocimientos especializados para su producción.

Los propósitos de su utilización fueron servir de mecanismo motivador e introductorio al tema de cada módulo, y primordialmente de complementar los contenidos de cada uno, mediante: la exposición del tema por parte de especialistas, la interactividad a distancia en tiempo real por vía telefónica y señal satelital de tv (estudiantes en la teleaula y especialistas en el estudio de tv), así como en tiempo diferido por medio del correo electrónico. La duración de las teleconferencias se calculó de dos horas cada una al aire y en vivo a fin de contemplar el espacio para dicha intercomunicación.

La producción de dichas teleconferencias fue responsabilidad rotativa de las instituciones participantes, exceptuando a la UTS que no posee los recursos de infraestructura ni el equipo humano para la producción de televisión. La UPN produjo la primera teleconferencia titulada *Comunicación y Educación*, el CETE produjo la segunda y la tercera llamadas: *Alfabetización Audiovisual* y *Multimedios y Nuevas Tecnologías* respectivamente; y el ILCE produjo la cuarta, denominada: *Procesos de Recepción*.

Estudio independiente

La estrategia de estudio independiente se consideró necesaria para dar a los estudiantes el espacio personal de reflexión e investigación, a fin de propiciar previamente a cada sesión presencial: la recuperación de las experiencias docentes del estudiante, la lectura y el análisis de textos impresos de autores nacionales e internacionales, la observación de videos y la audición de casetes, así como la elaboración de sus propios textos producidos en el lenguaje y medio de su elección. Actividades que se apegaron, en la medida de lo posible, a la ruta propuesta en la *Guía de Estudio del Curso de Educación para los Medios*.

El intercambio grupal

El propósito de esta estrategia fue propiciar un clima comunicacional de intercambio de opinión, cuestionamiento y debate permanente, por eso se instaló de manera continua en las sesiones presenciales mediante la socialización de las experiencias de los estudiantes acerca del desarrollo de sus actividades de estudio, las prácticas pedagógicas que realizaban en sus propias aulas, los momentos de conclusión y cierre de módulo en que se presentaron al grupo los resultados de las actividades de evaluación integradoras, así como los de la actividad globalizadora, que elaboraron de forma individual o colectiva como evaluación final del Diplomado.

La asesoría a distancia, vía fax, teléfono y correo electrónico

Esta estrategia se instrumentó con un directorio de los participantes, con el propósito de que, aun a la distancia, los interesados en obtener algún tipo de intercambio con los compañeros o con los asesores, pudiesen hacerlo por la vía a la que tuviesen acceso. Obviamente la asesoría más utilizada y accesible fue por vía del teléfono.

La asesoría presencial

La conducción de las sesiones se realizó en co-docencia. Los asesores atendieron las temáticas de acuerdo con su especialidad, y se esforzaron por desempeñarse bajo la concepción de *Mediadores Pedagógicos*, cuya definición les exigió evitar una postura doctoral y doctrinaria para ser congruentes en su actitud con un enfoque de apertura a la crítica y al diálogo en la comunicación que favoreciera la participación de los diplomandos, motivando el aprendizaje a partir del propio interés por la materia y el gusto de colaborar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prácticas escolares con los alumnos

El propósito de realizar actividades pedagógicas prácticas relacionadas con el uso de lenguajes, medios y mensajes de los medios en el contexto de la práctica docente, fue llevar a los diplomandos a la aplicación inmediata de los conocimientos teóricos adquiridos, mediante acciones experimentales que involucraran algún tema de su programa escolar y a sus alumnos, usando los medios y sus lenguajes en una o varias de sus aplicaciones: como objeto de estudio, recurso expresivo, fuente de conocimientos y recurso didáctico. De este modo se les inició de manera inmediata en la tarea de convertirse en maestros de educación para los medios, considerando, por supuesto, las limitaciones que esto puede suponer. Estas actividades pedagógicas se apegaron en lo posible a las sugeridas en los fascículos del Curso de Educación para los Medios.

□ La didáctica de la autoexpresión

Esta estrategia, de particular importancia, fue considerada el eje metodológico de estudio, porque sus pretensiones fueron las de fomentar y propiciar la productividad discursiva de los estudiantes en el lenguaje de su elección o preferencia, proporcionándole un procedimiento de tres pasos: reflexión, confrontación y propuesta, para ejercitarse gradualmente y de manera sistemática en la producción y valoración de sus propias ideas que, en conjunto con los aprendizajes sobre los lenguajes y medios, les permitiera diversificar sus recursos expresivos, ampliar su competencia comunicativa y tornarse en emisores.

En términos globales, el desarrollo del Diplomado se apegó en gran medida a lo planeado, salvo los tiempos para el estudio independiente y sobre todo la realización de prácticas escolares, que demandaron más de las diez horas calculadas, así como las de asesoría presencial que se extendieron de tres a cuatro y hasta cinco horas, adecuaciones que – gracias a la accesibilidad y voluntad de estudiantes y asesores- no resultaron en complicaciones insalvables.

Tomando en cuenta dichas adecuaciones necesarias, la comisión consideró que el diseño e instrumentación del Diplomado, por lo demás, era consistente y –de acuerdo con los resultados de la evaluación- también era posible afirmar que: dicho programa educativo logró promover la actualización del docente como comunicador educativo, en el sentido de propiciar una mediación pedagógica con el uso diversificado de lenguajes y medios, en un periodo de seis meses, duración del Diplomado.

Es conveniente mencionar, finalmente, algunos aspectos identificados importantes para la consecución óptima en la realización del Diplomado:

- a) Se impartió a un reducido grupo de profesores en servicio, cuyo contacto previo con los medios en el ámbito educativo era considerable (profesores de la Telesecundaria). Quienes –por lo mismo- tenían una apertura y visión positiva hacia los medios de comunicación, sí no generalizado, cuando menos enfocado al medio televisivo en la educación.
- b) Se contó con profesores especialistas en el ámbito de la comunicación y la pedagogía provenientes de distintas instituciones, precisamente el mismo equipo que diseñó el Diplomado, lo cual garantizó en su aplicación una alta congruencia con los propósitos planificados en el diseño original.
- c) La colaboración interinstitucional permitió el aprovechamiento de los distintos recursos de cada institución, tanto humanos, cuanto tecnológicos para el acceso de apoyos didácticos audiovisuales, la producción, transmisión y recepción de teleconferencias con un alto nivel de calidad, y
- d) Se contó con un alto grado de disponibilidad e interés, así como profesionalismo en su labor docente, por parte de los estudiantes.

Una apreciación más detallada de la operación del Diplomado, puede extraerse de los siguientes apartados, donde se presentan la descripción y los resultados de la investigación evaluativa, desarrollada paralelamente a su aplicación piloto.

Resultados de la evaluación y el seguimiento

El *Modelo de evaluación y seguimiento de la aplicación piloto del Diplomado en Educación para los Medios*¹⁶⁹ se planeó como un trabajo de investigación amplio, ya que consideró la valoración de diversos aspectos del plan de estudios y los puntos de vista de todos los participantes para conocer los efectos de la aplicación del Diplomado, y a fin de ofrecer los mayores elementos para fundamentar las modificaciones necesarias en su diseño e instrumentación. El siguiente cuadro sintetiza la estrategia de este modelo.

ESTRATEGIA DE EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL DEPM	
INSTRUMENTO DE MEDICIÓN	PROÓSITO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuestionario Diagnóstico</i> • <i>Cuestionario Final</i> 	Se aplicaron a los estudiantes del Diplomado, bajo la lógica de un estudio <i>pretest-postest</i> para determinar el nivel de conocimientos previos y luego el aprovechamiento académico una vez administrado el Diplomado como variable experimental.
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Instrumento Evaluativo para el asesor</i> • <i>Instrumento Evaluativo por parte de los estudiantes</i> 	Fueron administrados a los docentes y a los estudiantes respectivamente, después de cada módulo, para valorar aspectos del proceso de enseñanza -aprendizaje, y hacer los ajustes convenientes durante el desarrollo.

¹⁶⁹ UPN. *Modelo de evaluación y seguimiento de la aplicación piloto del Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1997. 13.p. Documento de trabajo.

Los resultados de la aplicación y análisis de dichos instrumentos de evaluación se sistematizaron en los siguientes documentos:

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL DEPM	
TIPOS DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN
a) <i>Evaluación de los alumnos a los módulos del DEPM.</i> ¹⁷⁰	Análisis cuantitativo de la opinión del estudiante con respecto al desarrollo del Diplomado. Los aspectos valorados fueron: objetivos por módulo, contenidos, materiales utilizados, proceso de enseñanza-aprendizaje de las sesiones presenciales, coordinación de las mismas, estudio independiente, asesoría a distancia y observaciones de aplicación a su práctica docente.
b) <i>Evaluación de asesores a los módulos del DEPM.</i> ¹⁷¹	Análisis cualitativo del desarrollo de la propuesta curricular en términos valorativos de sus materiales y recursos educativos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudio independiente y la estrategia de evaluación.
c) <i>Evaluación diagnóstica y final del DEPM.</i> ¹⁷²	Análisis cualitativo y cuantitativo del aprendizaje -en términos comparativos antes y después del Diplomado- sobre los conocimientos, habilidades y actitudes de los diplomandos como profesores usuarios de medios.
d) <i>Evaluación de los productos de aprendizaje del DEPM.</i> ¹⁷³	Análisis cualitativo de las propuestas de trabajo escolar en EPM que los estudiantes planificaron como actividad globalizadora del Diplomado. Clasifica los aprendizajes obtenidos en 3 niveles de alcance de uso de los medios en el aula.

¹⁷⁰ UPN. *Evaluación de los alumnos a los módulos del DEPM. Diplomado en Educación para los Medios.* Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), mayo de 1998. 76 p. *Documento de trabajo.*

¹⁷¹ UPN. *Evaluación de asesores a los módulos del DEPM Diplomado en Educación para los Medios.* Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1998 25 p. *Documento de trabajo.*

¹⁷² UPN. *Evaluación diagnóstica y final del DEPM. Diplomado en Educación para los Medios.* Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), mayo de 1998 33 p. *Documento de trabajo.*

¹⁷³ UPN. *Evaluación de los productos de aprendizaje del DEPM Diplomado en Educación para los Medios.* Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1998. 2 p. *Documento de trabajo.*

Un sumarisimo resumen de tales evaluaciones es el consignado a continuación:

EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS A LOS MÓDULOS DEL DEPM	
En cuanto a los objetivos	<p>En general las opiniones fueron positivas acerca del logro de los objetivos de los módulos.</p> <p>En relación con las opiniones que señalaron <i>un logro parcial</i> de los objetivos, cabría destacar que las razones aducidas fueron que <i>había faltado tiempo</i> para desarrollarlos cabalmente, por lo es conveniente revisar la dosificación de las actividades de estudio.</p>
En cuanto a los contenidos.	<p>En general, hubo una opinión favorable en torno de los contenidos. Algunas opiniones se refirieron a ellos como <i>motivadores, innovadores e impactantes</i>. El módulo III, <i>Nuevas tecnologías y multimedia</i>, recibió los calificativos más entusiastas relacionados con lo novedoso de sus contenidos. Lo cual confirmó la expectativa de que las nuevas tecnologías son aún una herramienta de poco acceso en el nivel básico de las escuelas oficiales, al menos por parte de los docentes, ya que si bien pueden ser una tecnología más cercana a los alumnos de forma extraescolar (a través de los videojuegos por ejemplo), los docentes tienen aún un conocimiento incipiente al respecto.</p>
En cuanto a los materiales.	<p>Las opiniones sobre la forma de presentación de los materiales y los contenidos fueron muy coincidentes. Se reiteraron las opiniones favorables acerca de que los fascículos, los audiovisuales y el <i>audiocaset</i> que siempre resultaron <i>atractivos, impactantes, fáciles de leer y de entender</i>, lo que no ocurrió con los textos de la antología y los documentos fotocopiados. Esto explica por qué los materiales del módulo III Multimedia y Nuevas Tecnologías, que fueron fotocopias de textos sin imágenes (sin una presentación escrito-visual atractiva), resultaran evaluados muy por debajo de los materiales de los otros módulos.</p>
En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje	<p>Las opiniones en relación con la manera en cómo se dio el proceso al interior del Diplomado fueron altamente positivas y favorables. No se encontraron opiniones desfavorables y sólo en los módulos: I Comunicación y Educación, por su contenido conceptual y novedoso, y en el II Alfabetización Audiovisual, por la actitud de los especialistas en la producción audiovisual, se dieron opiniones intermedias. Lo que se explica al relacionar el siguiente aspecto.</p>
Acerca de los coordinadores	<p>Las opiniones hacia los coordinadores participantes en los distintos módulos fueron muy favorables, sobre todo en el módulo III Multimedia y Nuevas Tecnologías, donde el cien por ciento de las opiniones fueron positivas. En referencia a que el docente que fungía como un mediador</p>

	<p>pedagógico realmente buscaba la interacción humana, la crítica y la propuesta del estudiante, sin una actitud doctrinaria que no fue fácil lograr.</p> <p>En los módulos I y II aparecen opiniones desfavorables referidas, a una apreciación confusa sobre la función que desempeñaban por una parte los coordinadores y por otra los evaluadores del Diplomado, que asistieron de manera conjunta a las sesiones.</p> <p>Asimismo, en el primer módulo existieron críticas a la forma tan permisiva en que se llevaban a cabo las intervenciones de los alumnos en las sesiones; mientras que en el segundo módulo las críticas fueron inversas, se encaminaron hacia los coordinadores que no dejaban espacio para la opinión de los alumnos y se les inhibía en su participación. Ciertamente esa fue la actitud de algunos docentes que -aún en conocimiento de su consigna como <i>mediadores pedagógicos</i>- participaron con un estilo tradicional, y si bien la calidad de sus exposiciones les merecieron el reconocimiento, su actitud reveló a los alumnos avezados mucho de su posición personal sobre la comunicación en las relaciones educativas. Estas situaciones pueden interpretarse como el ajuste gradual de actitud que experimentaron tanto los coordinadores como los estudiantes al enfrentar un paradigma diferente en la relación comunicativa, propiciado por la propia búsqueda de los docentes para actuar como mediadores pedagógicos.</p>
Acerca del estudio independiente	<p>Las opiniones con más altos porcentajes señalaron que el tiempo dedicado al estudio independiente --de dos horas diarias--, era insuficiente. Esto nos lleva a reflexionar sobre la dosificación de las cargas de trabajo asignadas al estudiante, cantidad de lecturas y realización de actividades prácticas en el aula.</p>
Acerca de las asesorías a distancia	<p>Los más altos porcentajes señalaron que no usaron la asesoría a distancia porque no la necesitaron. Un buen número de estudiantes no contestó este rubro, lo cual puede ser interpretado en el sentido de que no tenían nada que decir al respecto. La conclusión general es que la gran mayoría de los alumnos no usó la asesoría a distancia aunque algunos la requirieran, entre otras razones, porque esperaban a resolver sus dudas en las sesiones presenciales sabatinas, (no olvidemos que el Diplomado se impartió en modalidad mixta, cuya carga académica presencial fue determinante sobre la estrategia a distancia) quizá se deba también a una <i>falta de cultura en la modalidad a distancia</i>, la falta de equipo y medios para la comunicación a distancia (teléfonos, fax y correo electrónico), e incluso a la incompatibilidad de los horarios entre alumnos y asesores. Estos aspectos deberán ser considerados con cuidado para el caso de impulsar la operación del Diplomado a distancia.</p>
Observaciones de carácter	<p>Las teleconferencias fueron bien aceptadas por los estudiantes, resultaron una experiencia novedosa, atractiva y cumplieron con su función</p>

<i>general</i>	<p>curricular introductoria a la temática de cada módulo, como actividad motivadora y a la vez como fuente de conocimiento interactivo. Asimismo, cumplieron con los estándares de transmisión, si bien con disparidades en la producción, que inevitablemente reflejaron el grado de colaboración de las instituciones involucradas.</p> <p>El módulo que más les ayudó en la práctica docente, según sus opiniones, fue el módulo II Alfabetización Audiovisual que los introdujo al conocimiento de los diversos lenguajes de los medios de comunicación en los cuales la mayoría tenía cierta familiaridad. Y por el contrario, el que menos les apoyó fue el módulo III Multimedia y Nuevas Tecnologías, aunque paradójicamente éste fuera el que más conocimientos nuevos les aportara. Al parecer la hipótesis puede ser que las nuevas tecnologías no son una herramienta generalizada en el ámbito escolar de su práctica docente.</p> <p>En el módulo III se les introdujo al conocimiento de multimedia informáticos interactivos (<i>cd rom, e-mail</i>, la navegación por la <i>Internet</i> y los videojuegos), medios que la mayoría desconocía en la práctica ya que son tecnología de acceso nulo o limitado en sus centros laborales al igual que en muchos de sus hogares.</p> <p>Este aspecto deberá considerarse en cuanto a la pertinencia de emplear estas tecnologías, por su acceso no generalizado, en la aplicación del Diplomado en su modalidad a distancia.</p>
----------------	---

Quienes fungieron como asesores arribaron a las conclusiones siguientes:

EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS DEL DEPM POR PARTE DE LOS ASESORES	
Módulo I Comunicación y Educación	<p>Requiere de un ajuste en dos sentidos: dosificación y profundización, reducir la cantidad de conceptos y aumentar el tiempo de estudio para obtener una mayor claridad y profundización, ya que este módulo es el soporte conceptual de la EPM en el campo de la Comunicación Educativa. También habrá de hacerse mayor referencia a la perspectiva sociológica y elaborar documentos expofeso para sustentarla, puesto que no está considerada en la información que proporcionan los materiales didácticos del Curso de EPM, en virtud de que esta perspectiva fue contemplada posterior a dicha producción.</p>
Módulo II Alfabetización Audiovisual	<p>Aunque no fue una demanda de los estudiantes, probablemente convenga incorporar una o dos sesiones para la asesoría en el manejo instrumental del equipo casero con el que los diplomandos cuentan para realizar sus producciones audiovisuales.</p>
Módulo III Multimedia y	<p>Requiere que el tratamiento pedagógico y la presentación de los contenidos de este Módulo tengan una producción (audio-escrito-visual)</p>

Nuevas Tecnologías	similar a la de los otros materiales. A pesar de dicha característica de forma, resultó el más novedoso del Diplomado en cuanto a contenido. La información sobre la <i>Internet</i> y el correo electrónico obtenida, no tuvo una aplicación inmediata en la práctica docente, ya que los diplomandos no contaron con la infraestructura necesaria en sus escuelas. No obstante, les permitió efectuar con sus alumnos un análisis del contenido y la producción de diversos videojuegos, lo que es ya un acercamiento positivo, puesto que fue el medio al que sus alumnos si presentaban cotidiano acceso.
Módulo IV Procesos de Recepción	Aportó un modelo de análisis crítico de mensajes de los medios, que tuvo una aplicación inmediata en la práctica docente.

Con respecto al estudio pretest-postest, se aplicó a los estudiantes un cuestionario diagnóstico y una versión paralela del mismo al finalizar el proceso. De los 30 estudiantes inscritos, se obtuvieron 23 cuestionarios diagnósticos, mientras que de 29 estudiantes que concluyeron, se recopilaron 15 cuestionarios finales. El estudio se basó en un análisis comparativo entre las respuestas de los estudiantes antes y después del Diplomado.

Los resultados que aquí se presentan incorporan sólo el análisis de una muestra de respuestas a algunas preguntas del cuestionario (aquellas que se consideraron más significativas para observar un cambio de actitud en la práctica docente); sobre tal muestreo se llevaron a cabo dos tipos de descripciones y análisis: uno cualitativo y otro cuantitativo, los resultados se consignan en el siguiente cuadro:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA Y FINAL DEL DEPM	
Análisis cuantitativo	<p>El análisis cuantitativo de algunas preguntas clave señala cambios significativos del grupo, tanto en concepciones y conceptos teóricos cuanto en opiniones y actitudes. He aquí algunos de los resultados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ante la pregunta <i>¿el Diplomado satisfizo las expectativas con que ingresó?</i>, la respuesta fue contundente: el 100% contestó con un <i>sí, debido a que el DEPM contribuyó al desarrollo personal, al desarrollo profesional o a un desarrollo en ambas dimensiones.</i> • Respecto de la pregunta: <i>qué se entiende por educación para los medios (EPM)</i>, hay una clara variación entre el antes y el después. Mientras que en el <i>diagnóstico</i> la mayoría de las opiniones se centraban en considerar que la EPM enfatizaba el uso de los medios como recurso didáctico, en el <i>cuestionario final</i>, después del Diplomado, esta opinión varió sensiblemente hacia una noción de EPM <i>integradora</i>, esto es, que comprende a los medios, no sólo como recurso didáctico sino también como <i>objetos de estudio y como recursos expresivos.</i> (Gráficas 1 y 2) • Las respuestas en torno de la pregunta <i>¿qué se entiende por comunicación educativa?</i> (CE) también mostraron cambios significativos. En el cuestionario diagnóstico se entendía a la

	<p>comunicación educativa como <i>un proceso de transmisión de mensajes</i>; en el final, se le comprendió como un proceso de <i>diálogo e interacción</i>. Esta concepción, por supuesto, superó a la que se refiere a una concepción transmisora, y matiza a la que señala un mero intercambio de mensajes. La concepción de diálogo e interacción implicó las dimensiones social e individual: marcos de referencia comunes, su íntima relación con las estructuras sociales e, incluso, la empatía. (Gráficas 3 y 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecto del papel del maestro dentro de la escuela, en el cuestionario diagnóstico, el 60% opinó que su función es la de transmisor y la de director del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras un 40% opinó que es el de mediador y facilitador del mismo. En el cuestionario final, el 100% opinó que el papel del maestro es el de mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Gráficas 5 y 6) • Acerca de los medios que el maestro usa en clase, en el cuestionario diagnóstico, el 53% opinó que utilizaban particularmente la televisión (medio electrónico) como los libros de texto (medio impreso), el 40% indicó que fundamentalmente utilizaban la televisión y sólo el 6.7 % indicó que los utilizaban todos, mientras que ninguno utilizaba las nuevas tecnologías. En el cuestionario final las opiniones indicaron la diversificación de los medios en la escuela: aunque se mantiene como los mas utilizados a la televisión y los libros de texto con un 46.7%, se agregan ya la radio, el periódico y la historieta. Un 26.7% continua con la televisión como medio básico, pero otro 26.7 % señala que ya utiliza todos los medios, cabe destacar que ningún maestro señaló utilizar nuevas tecnologías. No hay que olvidar que, como maestros de la telesecundaria, el 100% utiliza el medio televisivo, pero es posible detectar un cambio en la incorporación de más medios dentro del proceso educativo, y correlacionando esto con sus respuestas a una de las preguntas anteriores se puede inferir un cambio en el uso diversificado de los medios como fuentes de conocimiento, recurso expresivo y objeto de estudio. (Gráficas 7 y 8)
<p>Análisis cualitativo</p>	<p>Los resultados mostraron que en la mayor parte de los estudiantes hubo cambios positivos en los diversos aspectos contemplados en el perfil de egreso del Diplomado. De manera más precisa, en el nivel grupal, los cambios se mostraron principalmente en las áreas de los conocimientos y las prácticas con los medios. En el área de las actitudes los resultados fueron más difusos en el nivel grupal, aunque hay evidencias de cambios en el nivel individual.</p> <p>De acuerdo con los resultados, al parecer los conceptos generales en los que se basa la propuesta de Educación para los Medios (Educación y Comunicación; y el concepto integrado de la Comunicación Educativa), no son susceptibles de ser manejados en el nivel del discurso por los diplomandos en el lapso de la intervención educativa. Lo conveniente en este caso, para no divorciar el fundamento comunicativo y pedagógico de esta propuesta sería, o debería ser, dosificar los conceptos discutidos dentro del Diplomado (acotar su número y extensión), en el afán de profundizar</p>

más en aquellos que son imprescindibles.

Es posible y, por supuesto deseable una conocimiento más amplio y profundo de los conceptos teóricos que fundamentan a la Comunicación Educativa en general, y a la Educación para los Medios en particular, sin embargo, dados los límites naturales de un Diplomado, esta posibilidad deberá ser contemplada para una especialización o una maestría, líneas de investigación incluidas.

Por otra parte, es sabido que el proceso de cambio de actitud en una persona adulta es necesariamente largo, que como producto de un proceso de aprendizaje hay primero un cambio de mentalidad, una ruptura con los viejos esquemas y la creación y adopción de nuevas maneras de entender y abordar la resolución de problemas. Y hasta entonces, se buscan las formas de operar, experimentar y actuar en congruencia. En este contexto es, por supuesto, comprensible que un cambio de actitud como producto requiere su tiempo en el proceso de formación.

Con esta consideración a la vista, es importante que los propósitos planteados en los objetivos del DEPM, relacionados con las actitudes, se delimiten en cuanto a su alcance en relación con la corta duración del Diplomado.

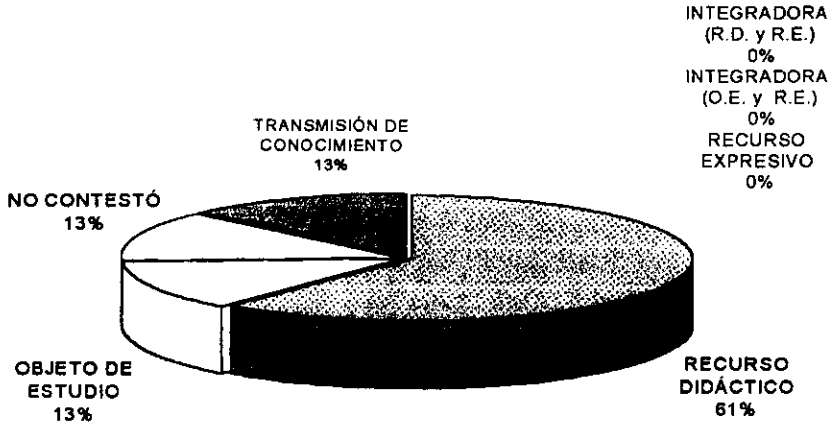
De las propuestas pedagógicas presentadas por los diplomandos como actividad globalizadora o final se obtuvieron las siguientes conclusiones:

EVALUACIÓN DE LOS PRODUCTOS DE APRENDIZAJE DEL DEPM

- Las propuestas pedagógicas más frecuentes fueron aquellas que utilizan a los medios como apoyo a la realización de las actividades de aprendizaje de la currícula escolar.
- Aparentemente se refuerza la idea de que los medios de comunicación son utilizados por el maestro tan sólo de manera instrumental, pero no es así, por lo que conviene destacar que las propuestas revisadas hacen explícito un cambio de actitud hacia los medios de comunicación.

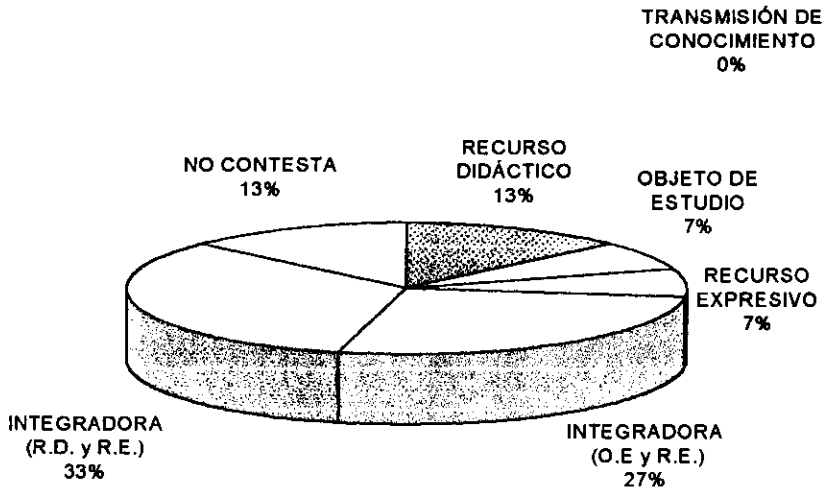
En dichas propuestas de aplicación de la EPM, se incorporan elementos de análisis sobre los medios de comunicación en general, y se amplía el criterio de utilización de los medios tradicionalmente considerados como "didácticos" a otros que han sido "marginados" debido al carácter superficial de su contenido. Tal es el caso de aquellos trabajos que sugieren el trabajo con historieta, videojuegos y cine. Ello permite la recuperación de los elementos fundamentales de la Educación para los Medios y su incorporación en el trabajo escolar, lo que significa un punto de partida para la Alfabetización Audiovisual de los alumnos. Y si bien de manera estricta estos trabajos no resultan rigurosos en sus planteamientos y estrategias, es evidente que constituyen un primer paso hacia el desarrollo de actitudes orientadas por el enfoque y la propuesta de la Educación para los Medios que el Diplomado les proporcionó.

QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO



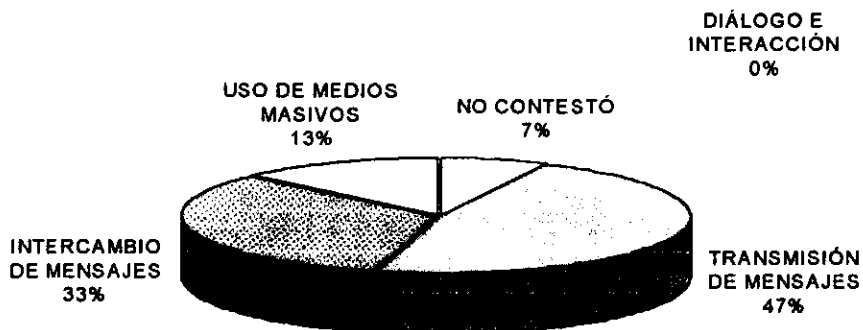
GRÁFICA 1

QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
CUESTIONARIO FINAL



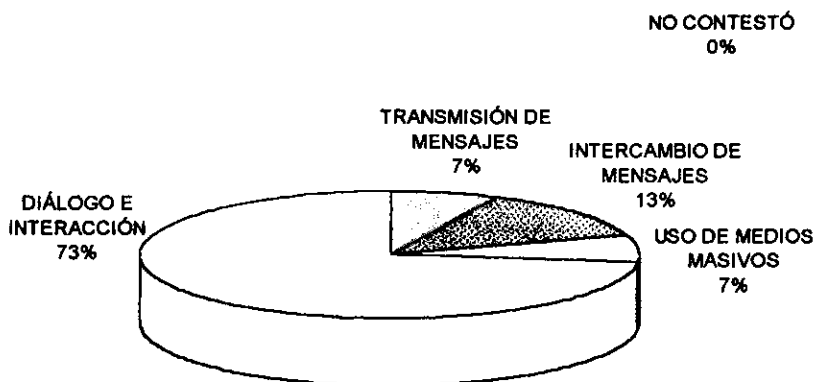
GRÁFICA 2

SENTIDO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA
CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO

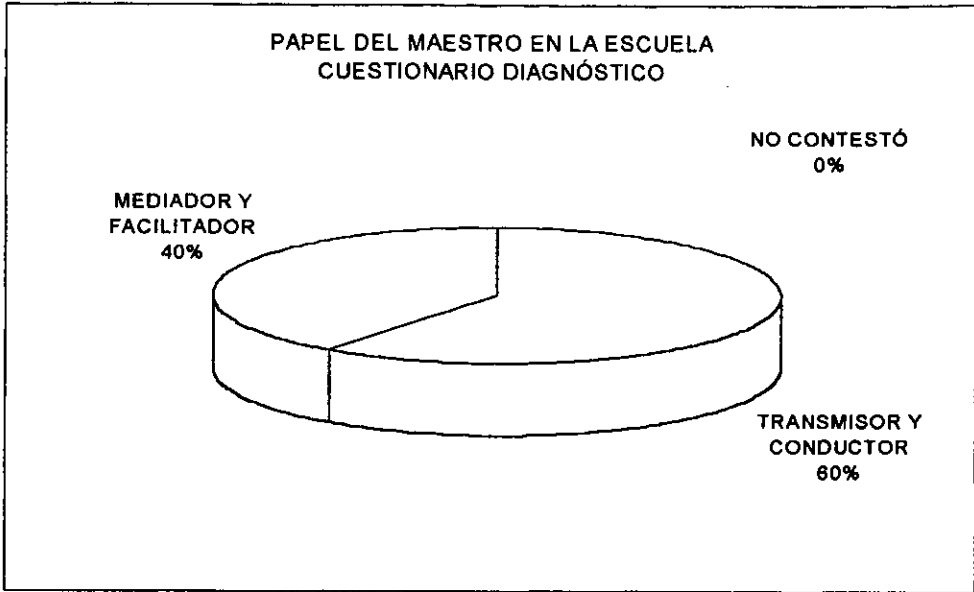


GRÁFICA 3

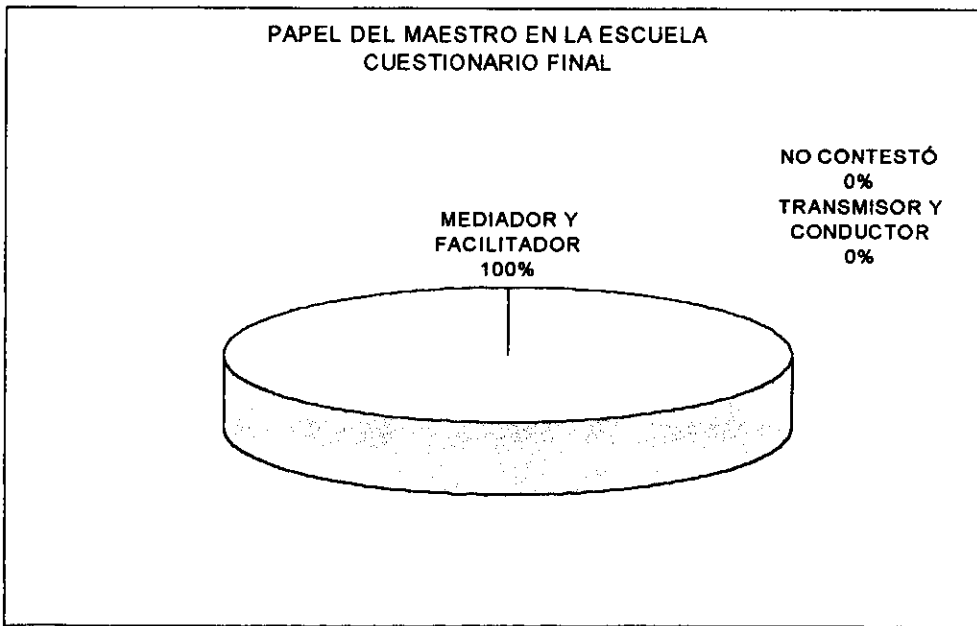
SENTIDO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA
CUESTIONARIO FINAL



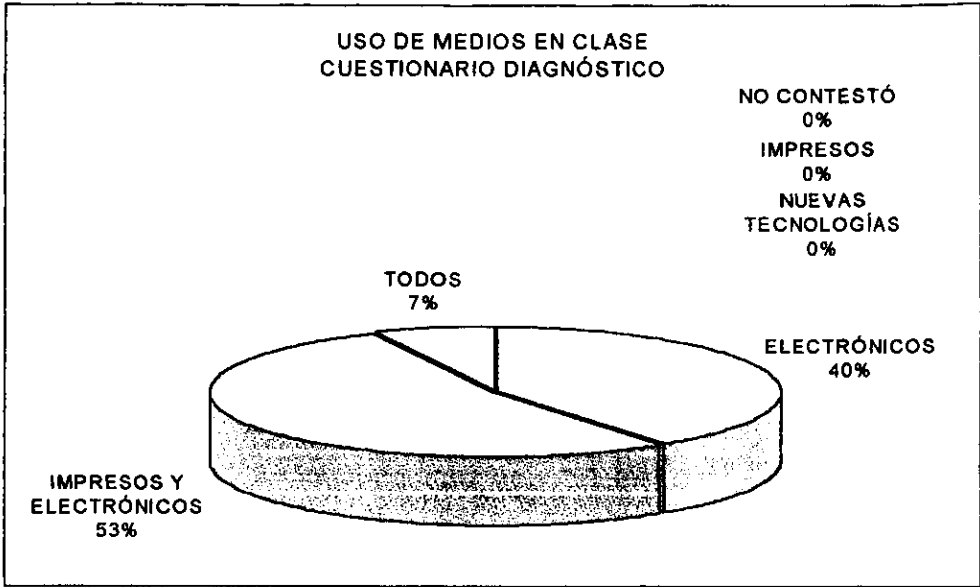
GRÁFICA 4



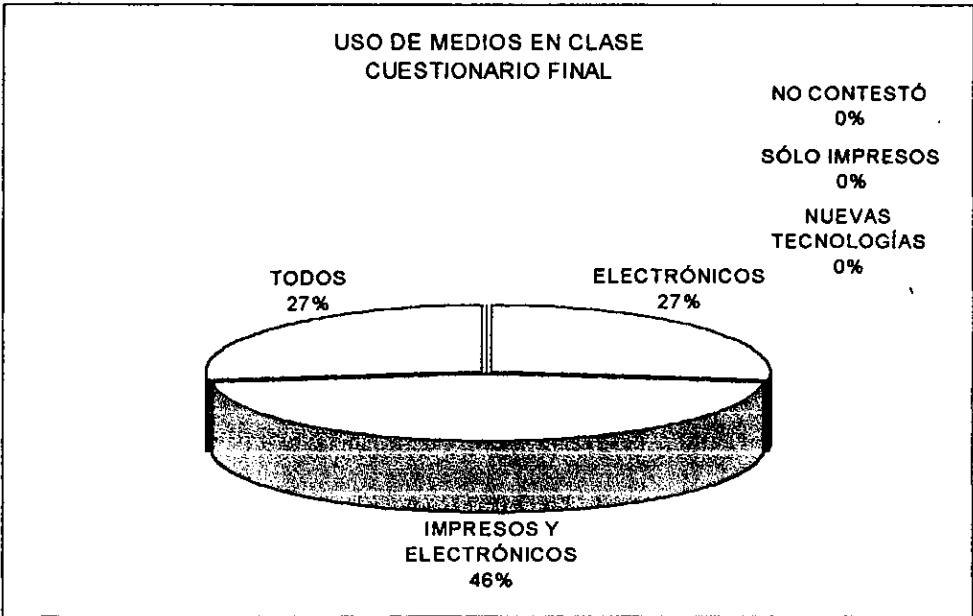
GRÁFICA 5



GRÁFICA 6



GRÁFICA 7



GRÁFICA 8

Finalmente, es importante destacar que de los 27 profesores inscritos¹⁷⁴, concluyeron satisfactoriamente 26 y uno causó baja, debido a que su cargo de director le impidió asistir y continuar con el estudio.

La entrega de diplomas se efectuó el 14 de febrero de 1998 en las instalaciones de la UPN.

Por otra parte, un acuerdo generalizado dentro de la Comisión fue que se logró conformar un equipo de trabajo sólido y comprometido, cuya cohesión de grupo generó a su interior relaciones académicas y laborales gratificantes y enriquecedoras para las respectivas instituciones.

El trabajo en colaboración interinstitucional fue permanente, arduo y continuo. Si bien, con fines de evaluación de los respectivos compromisos interinstitucionales, puestos en juego en el desarrollo del Diplomado, cabe considerar las dificultades de un intercambio académico que pone en juego los intereses y la disponibilidad de recursos materiales, humanos y de tiempo con que cuentan las distintas instituciones. En tal sentido se entiende que la participación del CETE/UTE tuviera constantes cambios de representantes y, por lo mismo, una colaboración irregular en la fase de diseño, mas su intervención fue determinante en la etapa de operación del Diplomado, en virtud de que fue la sede principal y colaboró ampliamente en la producción y emisión de las teleconferencias. No obstante, una vez concluido el Diplomado, esta institución se ausentó en la última etapa de evaluación y seguimiento.

La Comisión consideró haber cumplido con su cometido si se consideran las evaluaciones positivas que arrojaron los instrumentos y procedimientos aplicados, los cuales demostraron la utilidad del Diplomado. De modo que, en justicia, se afirmaría la pertinencia de continuar con la aplicación del Diplomado, pensando ahora en estratos poblacionales mayores.

¹⁷⁴ Los tres productores de televisión, cuyo perfil les impidió la inscripción formal, recibieron una constancia de asistencia y participación en el Diplomado, con especificación de horas de duración.

Conclusiones y Prospectiva

Conclusiones

De acuerdo con el marco conceptual, la operación experimental del Diplomado, y a la luz de las evaluaciones efectuadas, puede arribarse a las siguientes conclusiones para la formación de profesores en EPM, las cuales representan una aportación en términos de un redescubrimiento de la práctica docente.¹⁷⁵

- *La EPM: una posibilidad real para dotar al docente de una mayor competencia comunicativa.*

La vieja aspiración de Antoine Vallet por que en la escuela se enseñaran el lenguaje de la imagen y del sonido, además del verbal escrito, como la forma de alcanzar un *lenguaje total*, encuentra un eco como respuesta en la Educación para los Medios. Aún más, en la actualidad, la necesidad de ampliar el conocimiento y el manejo de los distintos sistemas simbólicos dominantes, rebasa en mucho la forma del lenguaje audio-escrito-visual como visión abarcativa y totalizadora de los medios y los lenguajes a los que el hombre tiene acceso para comunicarse.

La escuela, por supuesto, en total acuerdo con el autor de esta simbólica noción, debe enseñar los diversos lenguajes de todos los posibles recursos comunicativos a que se tenga acceso. Es de este modo como la EPM puede allanar el camino para dotar a los seres humanos de una mayor competencia comunicativa.

- *El docente -sin objetar su especialidad- constituye el eslabón de interacción entre la EPM y los alumnos.*

Iniciar la tarea de la Educación para los Medios formando a los docentes y a los formadores de docentes tiene un sentido pedagógico más abarcativo, porque precisamente no permite dejar en segundo término o para un segundo momento la formación de los alumnos.

En tal sentido es correcta la consideración de buscar que, de preferencia, los docentes que participen en el programa de EPM se encuentren en ejercicio ante un grupo. Ya que ésta es la manera en que la formación de los docentes puede abarcar la formación de sus alumnos, al llevar en su seno la práctica de la EPM

La estrategia de introducir la EPM en la escuela a través de la formación de maestros de diversas asignaturas y niveles educativos, - sin la intención de que estos vayan a convertirse específicamente en maestros de medios- es adecuada. Ya que de este modo, la incorporación de la EPM ocurre de manera transversal al curriculum. Esto puede tener más

¹⁷⁵ Algunos fragmentos corresponden a: Alonso del Corral, Aurora y Alejandro Gallardo Cano. "La formación del profesorado en Educación para los Medios". En Alfonso Gutiérrez (coord.). *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, Segovia, U. de Valladolid, 1998, p. 141- 156.

impacto, puesto que los estudiantes contarán con un mayor número de maestros especializados en propiciar climas, estrategias y procesos educomunicativos.

- La perspectiva sociológica de la EPM contribuye a restituir al docente un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En efecto, con esta perspectiva el docente recupera su rango de importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual había perdido durante la "resaca" de la tecnología educativa y perspectivas similares, que buscaron sistemáticamente "descentrarlo" del proceso.

La mediación pedagógica es una función que, si bien el docente siempre ha ejercido, es a la luz de la EPM que su desempeño puede ser potenciado con las aptitudes de un comunicador educativo; y será así, en la medida en que los maestros reconozcan el carácter comunicativo de su labor de enseñanza, y aumenten su competencia comunicativa con el conocimiento, manejo y aplicación de diversos lenguajes y recursos expresivos.

Los maestros pueden ir dominando sistemáticamente los lenguajes que le permitan aprovechar todo tipo de recursos comunicativos para los fines de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. Pero es sobre todo importante que, por encima de cualquier conocimiento y habilidad en el manejo de tecnologías, adquieran el fundamento de la perspectiva sociológica de la comunicación, para orientar el acto educativo en un sentido sociopedagógico. Porque este fundamento es el que les permite realmente reflexionar sobre el uso de los medios en la educación y orientar sus capacidades comunicativas, no para la enseñanza en sí de medios, sino de procesos comunicativos más participativos y empáticos, que abridan el acceso a un nuevo modelo educativo.

Es importante recalcar, como un error, la pretensión de centralizar, dentro del movimiento pedagógico de EPM, los esfuerzos de incorporación de los medios al aula y la formación de maestros en términos de Tecnología Educativa, cuyo propósito central es el uso de los medios como recurso didáctico; es decir, para uso privilegiado del profesor, puesto que esto lleva a una práctica verticalista de la comunicación educativa, sin cuestionamiento de la información presentada por el profesor. Una estrategia audiovisual de tal tipo, aun cuando utilice tecnología de punta, sólo sirve para sofisticar el discurso y "modernizar" la fachada de la práctica docente, pero no permite la entrada al paradigma educativo-comunicativo que sustenta la EPM. En el cual, el sentido crítico y la expresividad de los alumnos son primordiales.

- Al recuperar sistemáticamente las prácticas comunicativas del entorno comunitario se enriquece el proceso educativo.

En este sentido se tuvo la oportunidad de verificar que el proceso comunicativo-educativo adquiere mayor significado y eficacia si recupera las prácticas societarias de la comunidad donde ésta tiene lugar. Cómo usa la comunidad el periódico mural, qué empleos reiterados tienen los volantes, los corrillos, las juntas de vecinos, la televisión, los videos, el cine, las tradiciones orales e incluso los rumores; y de qué manera estos fenómenos repercuten en la forma de ser de los integrantes de una comunidad. Cómo, además, tales manifestaciones

comunicativas pueden ser empleadas en los espacios educativos mediante el conocimiento de sus mecanismos y lenguajes.

Al aplicar sistemáticamente estos principios, la educación tiende a ser más coloquial, no estereotipada, no formal ni exclusivamente cognitiva, sino que ayuda a recuperar otras vías de aprendizaje usualmente soslayadas. De igual manera, al vehicular contenidos curriculares por estos otros medios, al igual que ocurre con los medios electrónicos, el mensaje didáctico adquiere otras formas, usualmente más lúdicas y atractivas para profesores y estudiantes. Hay que recordar al respecto que muchas veces incluso es más importante el cómo se aprende que el contenido, dado que: *la forma educa*.

Quizá sea pertinente, además, señalar que la sistemática aplicación de los principios de la EPM para el conocimiento y dominio de medios de comunicación de carácter societario, en modo alguno representa una involución o retroceso a esquemas tradicionales de enseñanza sino, por lo contrario, constituye el referente y una eficaz forma de integrar e introducir gradualmente a los profesores de sociedades no desarrolladas, en el uso y manejo de lenguajes más tecnificados, incluidos los informáticos.

- Al descubrir en el aula un abanico de prácticas comunicativas que le son familiares, el alumno muestra mejor disposición para el aprendizaje de conceptos nuevos.

Al reconocer prácticas comunicativas con las cuales convive cotidianamente, aplicadas ahora en el aula, el alumno muestra una mayor disposición para el aprendizaje de contenidos curriculares. Aprendizaje construido a través de su propia expresión en medios y canales que le son familiares y, a su vez, le dan un acceso natural a otros lenguajes más tecnificados como son la radio, la televisión, el video, el cartel, la prensa escrita y las computadoras.

En consecuencia, el alumno positivamente adquiere el uso de la palabra, vía otras sintaxis, audio-escrito-visuales, y kinésico-proxémicas, con un alto grado de ludismo, por lo que es posible entrar en coincidencia con las ideas de Gardner sobre el *estado de flujo* en el aprendizaje.

- El empleo de la didáctica de la autoexpresión potencia el rol de emisor del estudiante.

La estrategia didáctica diseñada con tres actividades sucesivas: la reflexión la confrontación y la propuesta, aplicada y ejercitada sistemáticamente, permite al estudiante acercarse a una forma de recuperación de su experiencia y de su expresión, en la cual pone en juego su creatividad. Y ciertamente puede constituir una estrategia de estudio independiente para el aprendizaje autodidacta en sistemas abiertos o a distancia.

Cada actividad tiene su momento y su importancia, pero el momento grupal de debate y socialización de producciones y experiencias es, además de enriquecedor, muy gratificante en un clima que permite la expresión y la relación interpersonal e intragrupal intensa.

Las propuestas en principio tímidas –lo cual es comprensible- suben de tono y nivel en la medida en que se ejercita la estrategia y se adquiere seguridad en el conocimiento de

nuevos lenguajes, lo que se puede apreciar en la calidad tanto del contenido cuanto de la forma de presentación de las producciones.

La didáctica de la autoexpresión es un adecuado proceso de acercamiento gradual a la toma de la palabra, a la expresión por parte del estudiante, quien desarrolla su competencia comunicativa en la medida en que diversifica los medios y lenguajes a través de los que realiza su producción discursiva. Le permite valorar la importancia y utilidad de sus propias ideas, además de descubrir sus potencialidades y capacidades de comunicación en la ejecución de diversas tareas.

Conviene señalar además la importancia de diseñar y aplicar un plan de estudios con estrategias didácticas cimentadas en fundamentos tanto comunicativos cuanto educativos, porque existen ofertas educativas que se enfocan a la alfabetización audiovisual y a la producción de mensajes, centrándose en la disciplina comunicativa, pero que no consideran la perspectiva pedagógica.

Con base en la experiencia descrita y en los encuentros sostenidos con especialistas de otras latitudes, es posible afirmar que la Educación Para los Medios tiene un futuro promisorio en el campo de la educación —de hecho es la educación del futuro—, siempre y cuando considere el contexto tecnológico o de uso al que se tiene acceso en cada región y, por lo tanto, una visión no necesariamente centrada en los lenguajes de los medios de comunicación electrónicos, sino en los lenguajes y los medios de comunicación en un sentido amplio, sociológico.

La EPM desde la perspectiva sociológica, por lo tanto:

- Aborda la tecnología de las comunicaciones, sin exaltarla ni ponerla en primer orden por razones de su omnipresencia en todos los ámbitos culturales.
- Considera — en el mismo nivel de importancia— la participación que los medios *societarios* (las estructuras sociales, las cadenas humanas, los medios pre-tecnológicos y el hombre mismo) tienen en los procesos educativos.

La EPM desde la perspectiva sociológica representa una reconstrucción que amplía el objeto de estudio e incluso desmitifica la visión tecnológica, Sus fines representan para los seres humanos una verdadera opción educativa, al pretende ser:

- formadora de un razonamiento crítico sobre la información y su fuente — sea ésta un profesor o un medio electrónico— a partir del cual construimos nuestros saberes, y
- promotora de una mayor competencia comunicativa, al estudiar de manera sistemática los diversos lenguajes y sistemas simbólicos a los que se tenga acceso, aumentando así la capacidad de los individuos como encodificadores y decodificadores en los más disímiles procesos comunicativos.

Entre aquellos aspectos en que la viabilidad de la propuesta presenta limitaciones, cabe resaltar los siguientes:

El papel del docente como un *mediador pedagógico*, como un *comunicador educativo* que, evitando una actitud doctrinaria, busca la interacción humana, la crítica y la propuesta del estudiante, no es fácil de alcanzar. Sobre todo en profesores con fuerte arraigo en la pedagogía tradicional, que se sienten amenazados por los medios tecnológicos y también temen perder su autoridad institucional al permitir la expresividad del alumno.

Los multimedia informáticos interactivos (*cd rom, e-mail, la navegación por la Internet*) son medios que aún resultan alejados de la práctica docente, ya que son tecnología de acceso nulo o limitado en los centros escolares de educación básica, al igual que en los hogares de los profesores. Este conocimiento, por lo tanto, aunque es importante dada la sociedad de la información en que vivimos, también resulta poco accesible, sin referentes previos e impráctico.

El marco conceptual de la Educación para los Medios, basado en las relaciones de la Educación y la Comunicación, así como el concepto integrado de la Comunicación Educativa y, por supuesto, la perspectiva sociológica de los medios de comunicación, es requisito para fundamentar la propuesta educativa de EPM, sin embargo, en el diplomado se adquiere un nivel introductorio que, en alguna medida, motiva a profundizar, pero que también esquematiza el conocimiento y, por lo tanto, el diplomando se ve limitado para manejarse conceptualmente en un buen nivel de análisis y de discurso. Este conocimiento requiere entonces de una intervención pedagógica más profunda y especializada.

Prospectiva

Una vez probado el Diplomado en su operación piloto en modalidad mixta, y en colaboración interinstitucional, la expectativa actual es acceder a una mayor cobertura en la población magisterial y de otros profesionales de la educación. Para ello el paso a seguir es la planificación de su desarrollo en modalidad a distancia.

La distancia exige un tratamiento especial que caracteriza el diseño de la enseñanza-aprendizaje, en tanto que es un modo de tratar los contenidos, así como los demás elementos del modelo educativo para propiciar una intervención pedagógica exitosa, manteniendo los vínculos entre asesor y estudiantes y entre los estudiantes, vía medios, para facilitar el aprendizaje. Dinámica que por supuesto implica nuevos roles y actitudes para educandos y educadores.

Para tal continuidad sería conveniente diversificar las estrategias de aplicación del Diplomado, retomando la propuesta de educación a distancia original, es decir: a partir del material didáctico básico del *Curso de Educación para los Medios*, abarcar una mayor cobertura y, de acuerdo con los resultados, valorar la viabilidad de su aplicación nacional e internacional.

La estructura del plan de estudios requeriría adecuaciones mínimas referentes a hacer la currícula flexible y acumulativa, para ofrecer la acreditación por cursos (módulos) y/o por diplomado.

El perfil de ingreso al Diplomado se ampliaría y se ofrecería ya no sólo a profesores de Educación Básica, sino también a los docentes de los distintos niveles educativos, así como a otros profesionales de la comunicación y de la educación que se encuentren involucrados en tareas de comunicación educativa.

Por tratarse de la operación de un modelo educativo que no se reduce a la transmisión de contenidos expositivos y cerrados sobre sí mismos, sino que sustenta como base la reflexión crítica y la participación creativa del estudiantado, reconociendo su cualidad de ser receptores activos de mensajes educativos o no, provenientes de medios de comunicación diversos, el Diplomado orientaría sus estrategias de trabajo para ofrecer una mediación pedagógica del conocimiento, un clima comunicativo horizontal y una actitud de apertura para que los participantes expresen sus propias reflexiones, críticas y propuestas.

Será conveniente además, enfatizar la peculiaridad de la oferta educativa del Diplomado, que a diferencia de otras que se centran en la recepción crítica de mensajes de los medios de la comunicación colectiva, o bien en la técnica para la emisión y producción de mensajes, enfatizando así el enfoque tecnológico de la disciplina comunicativa; el Diplomado considera primordial la perspectiva pedagógica en los procesos educocomunicativos: incluyendo, por supuesto, el fondo y la forma en la estructuración y presentación de contenidos, la diversificación de lenguajes, medios (incluyendo los sociológicos) y sus usos educativos, Así como, fundamentalmente, las formas de relación e interacción humanas entre los involucrados en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Quizá una de las consideraciones más relevantes a tomar en cuenta para su promoción con el magisterio es: que el maestro no sólo constituye un eslabón de interacción entre los medios y los niños, sino que se constituye en una pieza clave de la comunicación educativa, al reconocerse en su papel docente como medio de comunicación y mediador del conocimiento.

Por ello resulta esencial que los docentes se formen en Educación para los Medios, que posean conocimientos teórico-prácticos sobre el campo de la comunicación y su relación con la educación desde una perspectiva sociopedagógica, que desarrollen habilidades comunicativas enfatizando el dominio de lenguajes y diversificando el uso de los medios, todo esto como una estrategia multicanal para abrirse a los diversos estilos de aprendizaje y, fundamentalmente, para fomentar la resignificación de los contenidos educativos y la expresividad en sus alumnos.

Dichos elementos, orientados pedagógicamente, tenderán a la promoción de un modelo educativo más democrático y atractivo, pues el estudio de los lenguajes y los medios, en principio como recursos expresivos de docentes y alumnos, propiciarán un factor lúdico y placentero al ampliarse también las perspectivas para sus aplicaciones en la educación.

Finalmente, cabe mencionar que se tiene en perspectiva una investigación para el seguimiento de los diplomandos, a fin de valorar después de un determinado plazo el impacto del

Diplomado en su práctica docente, así como la mayor o menor transferencia de esos conocimientos a sus alumnos.

OBRAS CONSULTADAS

1. Alonso del Corral, Aurora y Alejandro Gallardo Cano. "La formación del profesorado en Educación para los Medios". En Alfonso Gutiérrez (coord.). *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, Segovia, U. de Valladolid, 1998. p. 141-156.
2. Álvarez Manilla, José M. Conferencia Magistral del *Encuentro de Comunicación educativa: aportes teóricos y prácticos*. Celebrado en México, del 23 al 25 de agosto de 1989 en el CISE, UNAM. En *Comunicación Educativa*. Serie: Sobre la universidad, núm. 21, 1993, p. 19
3. Aparici, Roberto. "La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional", en *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México SEP-UPN, 1994. p. 11-17.
4. Arevalo, Javier (Coord.) *Didáctica de los Medios de Comunicación*. Antología. México, SEP, 1997.
5. Berlo, David. *El proceso de la comunicación*. Buenos Aires, El ateneo, 1980. 239 p.
6. Bohoslavsky, Rodolfo H. "Psicopatología del vínculo profesor alumno: el profesor como agente socializante". En *Problemas de sociología educacional*. Revista de Ciencias de la Educación. Rosario, Argentina, 1975. p. 83- 115.
7. Bowen, James y Peter R. Hobson. *Teorías de la Educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México, Limusa, 1979. 452 p.
8. Brunner, Jerome, et. al. "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada", en *Perspectivas*, #3 vol. I. UNESCO, 1973, p. 24-30.
9. Carretero, Mario. " La concepción del desarrollo" en *Cuadernos de Pedagogía: Vigotsky para maestros* Núm. 141, Barcelona, oct. 1986.
10. Ciriza, Alejandra, et. al. *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica, RNTC 1992.
11. Clouthier, Jean. L 'ere d' emerec (ou la communication audio-scripto-visuelle a L'heure des self media) Université de Montreal, 1975.
12. Charles Creel, Mercedes. *Educación para la recepción: Hacia una lectura crítica de los medios*. México, Trillas, 1990. 246 p.
13. Charles Creel, Mercedes. *Programa de Educación para los Medios: Guía del televidente para padres de familia*. México, ILCE, Vol. I, 1996. 47p.
14. Charles, C. Mercedes. "Comunicación y procesos educativos". En *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*. México, ILCE, número especial, octubre de 1992. p. 77- 82.
15. Del Río Pablo. "Una sinfonía inacabada". En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, octubre, 1986.
16. Freire, Paulo. "Pedagogía del Oprimido", en Miguel Escobar G. *Paulo Freire y la educación liberadora*. Antología. México, SEP/El caballito, 1985. p. 17-44.
17. Gallardo Cano, Alejandro y Aurora Alonso del Corral. *La educación para los medios en la formación del profesorado*. Ponencia magistral. II Congreso Internacional de Formación y Medios. Segovia, España, julio de 1998. 14 p.
18. Gallardo Cano, Alejandro: *Curso de Teorías de la Comunicación*. 2 ed. Serie Comunicación. México, Cromocolor, 1991. 164 p.
19. Gándara Manuel. *Qué son los programas multimedia de aplicación educativa y cómo*

- se usan: una introducción al Modelo "NOM".* México, UPN, 1997. 26 p. Documento de trabajo.
20. Gándara, Manuel. *Multimedios y Nuevas Tecnologías*, México, UPN, 1997. 28 p. Documento de trabajo.
 21. García Matilla, Agustín "Televisión y formación del profesorado", en *Actas del I Congreso Internacional de Formación y Medios*, Segovia, U. de Valladolid, 1997. p. 49- 58.
 22. Gardner, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. 2 ed. México, FCE, 1999. 448 p.
 23. Gardner, Howard. *La mente escolarizada, cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona, Paidós, 1993. 292 p.
 24. Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional*, Javier Vergara Ed., México, 1998. 397 p.
 25. Gutiérrez Martín Alfonso. Coord. *Formación del profesorado en la sociedad de la información*. Segovia, Escuela Universitaria del Magisterio, Universidad de Valladolid, España. 1998. 183 p.
 26. Gutiérrez, Francisco y Daniel Prieto: *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación alternativa a distancia*. San José, Costa Rica, Nederland Training Center, 1991, p. 54.
 27. Gutiérrez, Francisco. *Pedagogía de la Comunicación*. 2 ed., Buenos Aires, Humanitas, 1975, (Col. Educación Hoy y Mañana) 155 p.
 28. Hernández Luviano Guadalupe y Aurora Alonso del Corral. *Comunicación y Educación*. Fascículo del Curso de Educación para los Medios. México, SEP-UPN 1994. 46 p.
 29. Kaplún, Mario. *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1992. 234 p.
 30. Kaplún, Mario. *Lectura Crítica. Un método para el desarrollo del sentido crítico de los usuarios de medios masivos*. Caracas, nov. 1982, 23 p.
 31. Kaplún, Mario. *Una pedagogía de la comunicación*, Madrid, La Torre, 1998. 252 p.
 32. Lozano Rendón. José Carlos. *Teoría e investigación de la comunicación de masas*, México, Alhambra, 1996. 233 p.
 33. Lozano, M. Alicia. "Propuestas curriculares para la educación en medios de comunicación en Inglaterra". En Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.* P.133-144.
 34. Masterman, Len. "La revolución de la educación audiovisual". En *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994, p. 23- 33.
 35. Masterman, Len. *La enseñanza de los Medios de Comunicación*. Madrid, La torre, 1993. 330 p.
 36. Masterman, Len: "Una educación para el mundo actual", en *La obra*, revista de educación. Buenos Aires, La obra, número 4, abril de 1996, p. 10-19.
 37. Mc Mahon y Robin Quin. "Estudios sobre los Medios en Australia". En Mercedes Charles. En *Educación para la recepción. Op. Cit.*, p.93-98.
 38. McBride, Sean. *Un solo mundo, voces múltiples: Comunicación e información en nuestro tiempo*. México, FCE, 1987. 269p.
 39. Morán Costa, Manuel. "¿Por qué educar para la comunicación?". En *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994 p. 39- 42.

40. Moran Oviedo Porfirio. "Propuestas de elaboración de programas de estudio en la didáctica tradicional, tecnología educativa y didáctica crítica". En *Planificación de las actividades docentes*. Antología. México, UPN-SEP, 1986.
41. Mussen, Paul Henry, et al. "Aprendizaje y desarrollo" en *Desarrollo de la personalidad en el niño*. México, Trillas, 1976. P. 134-140.
42. Nisbet, John y Janet Shucksmith. *Estrategias de Aprendizaje*. México, Santillana, 1992. 173 p.
43. Orozco, G. Guillermo y Mercedes Charles. "Medios de Comunicación, familia y escuela". En *Revista de tecnología y comunicación educativas*. México, ILCE, número especial, octubre de 1992, p. 63-76.
44. Orozco, G. Guillermo. *Programa de Educación para los Medios: Guía del televidente para padres de familia*. México, ILCE, Vol. II, 1996, 44p.
45. Orozco, Guillermo. *Educación para los Medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. México, ILCE-UNESCO, 1992. 255 p.
46. Paoli, J. Antonio. *Comunicación e información: perspectivas teóricas*. 3 ed. México, Trillas, 1983. 138 p.
47. Papert, Seymour. "Anhelantes e Instructores". En *La máquina de los niños*. Barcelona, Paidós, 1995. p. 15-35.
48. Peña Ramos, Alexandrov V. "Programa de Educación para los Medios. En la búsqueda del desarrollo de la visión crítica", en *Educación*, Revista del CONALTE. 7a. época, Vol. XII, no. 51, México, SEP-CONALTE, junio de 1997, p 7-30.
49. Peña Ramos, Alexandrov y Frank Viveros Ballesteros. *Educación para los Medios. Desarrollo de la Visión Crítica*. (Volúmenes 1,2 y 3). SEP. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF, México, 1996.
50. Porcher Louis. *La escuela paralela*. Buenos Aires, Kapelusz, 1976. (Nuevos rumbos en la pedagogía) 127 p.
51. Pungente, John. "La educación para los medios en Europa: panorámica de varios países". En Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.* p. 99-120.
52. Quin, Robyn. "Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos". En *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994. p. 79- 88.
53. Rogers, Carl. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje" En *Libertad y creatividad en la educación. En la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós, 1986. p. 143-173.
54. Rojas F. Gilda y Guadalupe Tapia H. "Presentación" del *Encuentro de Comunicación educativa: aportes teóricos y prácticos*. México, 1989. CISE, UNAM. En *Comunicación Educativa*. Serie: Sobre la universidad, n. 21, 1993.
55. Rojas, Alberto. "Televidentes Alerta, A.C.: la participación de la sociedad civil frente a la televisión". En Mercedes Charles, *Educación para la recepción. Op. Cit.* p. 159-169.
56. Shapiro, Lawrence E. *La inteligencia emocional de los niños*. México, Vergara, 1997. 305 p.
57. Sheperd, Rick. "Origen y desarrollo de los profesores de medios". En *La Educación para los Medios de Comunicación*. Antología. R. Aparici (Comp.) México, UPN, 1994. p. 89-102.
58. *Teleseminario Educación y Medios*. Producción SEP-UTE/CETE. Transmitido por EDUSAT del 21 al 25 de septiembre de 1998. (video)
59. Tenorio Herrera, Guillermo. *Comunidad y comunicación universitaria*. México,

- Universidad Autónoma de Puebla, 1987. 124 p.
60. UNESCO. *La educación en materia de comunicación*. París, 1984, 408 p.
 61. UPN. *Cuestionario Diagnóstico. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), marzo de 1997. 10 p. *Documento de trabajo*.
 62. UPN. *Cuestionario Final. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), febrero de 1998. 10 p. *Documento de trabajo*.
 63. UPN. *Curso de Educación para los Medios*. México, SEP-UPN, 1994. (material didáctico multimedia de soportes múltiples: impresos, audios y videos).
 64. UPN. *El diplomado en Educación para los Medios. Evaluación y prospectiva*. Comisión interinstitucional de desarrollo curricular en comunicación educativa. México, UPN, 1998. 18 p. Documento de trabajo.
 65. UPN. *Evaluación de asesores a los módulos del DEPM Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1998 25 p. *Documento de trabajo*.
 66. UPN. *Evaluación de los alumnos a los módulos del DEPM. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS) mayo de 1998. 76 p. *Documento de trabajo*.
 67. UPN. *Evaluación de los productos de aprendizaje del DEPM Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1998. 2 p. *Documento de trabajo*.
 68. UPN. *Evaluación diagnóstica y final del DEPM. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), mayo de 1998. 33 p. *Documento de trabajo*.
 69. UPN. *Instrumento evaluativo para el asesor. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), septiembre de 1997. 5 p. *Documento de trabajo*.
 70. UPN. *Instrumento evaluativo por parte de los estudiantes. Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), septiembre de 1997. *Documento de trabajo*.
 71. UPN. *Modelo de evaluación y seguimiento de la aplicación piloto del Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional en Comunicación Educativa. (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), junio de 1997. 13.p. Documento de trabajo.
 72. UPN. *Plan de Estudios del Diplomado en Educación para los Medios*. Comisión Interinstitucional de Desarrollo Curricular en Comunicación Educativa (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), febrero de 1997. 10 p. Documento de trabajo.
 73. UPN. *Proyecto Interinstitucional en Comunicación Educativa*. México. Comisión Interinstitucional de Desarrollo Curricular en Comunicación Educativa (UPN-ILCE-UTE/CETE y UTS), octubre de 1996. 19 p. Documento de trabajo.
 74. Valdés, Guadalupe. "Hacia una pedagogía de la comunicación audiovisual: experiencias en Francia y Suiza". En Mercedes Charles, *Educación para la recepción*. *Op. Cit.* p.121-132.
 75. Vallet, Antoine: *El lenguaje total*, Luis Vives, España, 1977.
 76. Vila Ignasi e Ines de Gispert. "Pensamiento y Lenguaje". En *Cuadernos de Pedagogía* 141, Barcelona, oct. 1986.
 77. Villagra, María Alicia. "Una fundamentación psicopedagógica para la enseñanza de los

medios de comunicación". En *La Obra*, Revista de educación, No. 4, Buenos Aires, abril de 1996, p. 20 -28.

78. Watson de Chimera, Má. Teresa. "Enfoques conceptuales de la comunicación y de la educación". En *Educación para la comunicación televisiva*. Santiago de Chile. OREALC, UNESCO, 1986. p. 147-156.
79. Yurén Camarena, María Teresa. *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*. México, UPN, 1993. 62 p.