

# La construcción del campo comunicación/educación

*Jorge A. Huergo Fernández\**

## Resumen

El campo Comunicación/Educación es un campo complejo, relacional y en construcción. El autor discute las principales formas de relacionar Comunicación y Educación, para abordar el problema de constitución del campo desde la posibilidad de construcción conceptual, formativa y profesional.

*Palavras-chave:* comunicação, educação, formação profissional.

## Introdução

Como campo problemático, el campo de Comunicación/Educación se hace más complejo aún cuando se lo considera y se lo aborda como campo académico. En esta consideración necesariamente debemos incluir la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, pero desde la perspectiva de las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos (los teóricos, los investigadores, los docentes, los profesionales) y de los discursos donde puede reconocerse el conocimiento operante sobre los objetos de estudio (es decir: sobre otras prácticas, discursos y conocimientos).

El objeto de esta exposición es reconocer las tradiciones que operan de manera residual en la constitución del campo y algunos modos actuales de relacionar Comunicación y Educación, a partir de su crecimiento en los últimos años observable en diferentes prácticas y proyectos, ámbitos y perspectivas (Huergo, 1997).

---

\* Profesor titular de Comunicación y Educación de la Licenciatura en Comunicación Social y del Seminario de Investigación en Comunicación y Educación del Profesorado Universitario en Comunicación Social, además de director del Centro de Comunicación y Educación e investigador en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). E-mail: jahuergo@isis.unlp.edu.ar

## 1 Tradiciones constitutivas del campo

La recuperación de las tradiciones más significativas se debe a que ellas develan con mayor precisión el sentido de diferentes modos de construir y percibir el campo de Comunicación/Educación. Las tradiciones más significativas que expondremos no son recuerdos de lo que "era", de acontecimientos congelados en el pasado, sino que su complejidad está hecha de narraciones presentes, de palabras que interpretan los hechos memorables. Son tradiciones que operan de manera residual, y que representan los principales nudos de significado del campo, que se hace más fecundo y actúa como organizador del mapa de situación presente en la medida en que hace referencia a su propia historia.

### 1.1 Los medios y la expresión en la pedagogía popular de Célestin Freinet

Célestin Freinet (1896-1966) busca nuevas soluciones educativas. Entonces introduce un medio de comunicación: compra con sus reducidos ahorros una imprenta manual. Al principio los niños hacían redacciones individuales sobre diversos temas, con las que se componía el Libro de Vida. Gradualmente, la producción evolucionó hasta tomar la forma de un "periódico escolar". En estas experiencias, el "periódico escolar" no fue considerado como actividad complementaria, ni entendido como mera "actividad extracurricular", sino como el eje central y motor del proceso educativo. Con esta incentivación, los niños escribían y producían no para el cuaderno individual sino para comunicarlo, para compartirlo. Esto provocó una conexión con la realidad social de su pueblo: los pequeños periodistas salían por el pueblo a hacer entrevistas, observaciones y encuestas, y a la vez leían las noticias de los periódicos y crecían en criticidad.

De paso, el "periódico escolar" fue tejiendo la memoria colectiva del grupo que vivía un proceso de producción de conocimientos. Cuando otros maestros de escuelas populares se enteran de la experiencia de Freinet la hacen suya y entonces los "periódicos escolares" se multiplican en zonas pobres y se establecen redes de intercambio y de diálogo a distancia. Para Freinet la educación es expresión, pero no hay expresión sin interlocutores. No existe ya la censura ni la corrección de los cuadernos; no hay "deberes": el niño

tiene que escribir para ser leído, porque sabe que va a comunicarse (Freinet, 1975). Es decir: los niños aprenden y se reconocen como "sujetos populares" por medio de la comunicación, a través de la narración que expresaba el conocimiento de lo local en sus condiciones concretas y el intercambio con otras narraciones a través de un medio.

### 1.2 La mecanización en la propuesta de Burrhus Skinner

La tecnología educativa en sus versiones más "duras" ha estado influida por las corrientes neoconductistas y por la teoría de sistemas; consiste en la aplicación de tecnologías en el campo de la educación. Uno de sus principales propulsores es el psicólogo norteamericano Burrhus F. Skinner (1904-1990), a quien podríamos ubicarlo (junto a E. Thorndike, pero con diferencias) entre los teóricos del refuerzo en la tradición conexionista. Para Skinner, el refuerzo y la recompensa son las claves para el aprendizaje.

La investigación de Skinner acerca de la programación de los reforzadores se realizó en un aparato que se conoce con el nombre de caja de Skinner, que contiene un "manipulador" y un dispositivo de entrega de reforzadores o recompensas, que puede programarse. Así surge la enseñanza programada, que se basa en el fraccionamiento de las materias a unidades mínimas, en la comprobación inmediata de su asimilación y en el refuerzo positivo. La enseñanza programada es la base de las máquinas de enseñar (Skinner, 1962). El componente fundamental de las máquinas, como se ve, es el programa.

Aplicado a la enseñanza, este método (para Skinner) logra una mayor eficiencia en la medida de su mecanización, de la individualización en el uso y del refuerzo que contiene. Como se ve, el interés de Skinner está puesto en la modernización de la enseñanza según una racionalidad marcadamente eficientista (Follari, 1992). En la base hay una teoría lineal que sigue el esquema emisor-receptor, considerando simétricamente a la comunicación.

De la propuesta de Skinner surge la programación de la enseñanza por objetivos en términos conductuales observables y controlables, típica de los modelos tecnicistas en educación, el reemplazo de la iniciativa y la decisión del maestro por la

programación de la máquina (Skinner, 1979), que pone al estudiante frente a la pantalla, clausurando la interacción comunicativa, y ante las evaluaciones de respuesta múltiple que eliminan la conceptualización y la expresión discursiva.

### 1.3 La comunicación educativa para la liberación: Paulo Freire

Más allá de algunas perspectivas vinculadas a la formación de maestros, que no logran superar en la concepción de la comunicación educativa un modelo explícitamente lineal (basado en Shannon y Weaver) donde a veces se reconoce el *feed-back* (Nassif, 1958), nos interesa como nudo residual de significado la perspectiva del pedagogo brasileño Paulo Freire opera un desplazamiento de las teorías lineales de la comunicación. Su propuesta (al menos en Argentina) no ha sido suficientemente asumida en la formación docente formal sino como "voluntad de diálogo". El diálogo freireano, a su vez, está tomado principalmente de su obra *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970), y tamizado por perspectivas cristianas y personalistas. En *¿Extensión o comunicación?* (Freire, 1973) el autor trata el problema de la comunicación, preocupándose de distinguirlo de la "extensión" (que está vinculada a la invasión cultural). En la comunicación se da la coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, donde el objeto es el mediatizador. De este modo, la comunicación no puede ser un "comunicado" de un sujeto a otro, porque "comunicar es comunicarse en torno al significado significante" (Freire, 1973, 75). La educación es comunicación: un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados; como comunicación, es coparticipación en el acto de comprender la significación del significado. Freire asume la perspectiva de Adam Schaff (1966) en este desplazamiento que, a pesar de su aporte, refiere la comunicación al proceso de conocimiento. Esta línea de pensamiento acerca de la comunicación educativa se ha vinculado como tradición con los trabajos de Antonio Pasquali que, desde *Comunicación y cultura de masas*, de 1963, elabora una teoría de la comunicación que da por sentado que los medios actúan como instrumentos de dominación. La perspectiva de la comunicación educativa en el marco de la oposición dominación/liberación ha nutrido, especialmente, los trabajos y proyectos de innumerables comunicadores y educadores populares.

#### 1.4 Una tradición "oficial" desde la Unesco

De la confrontación de la pedagogía con los desarrollos de la ciencia y la tecnología, surgen en ámbitos más o menos oficiales preocupaciones prácticas y políticas tendientes a incorporar innovaciones en los métodos y las técnicas educativas, ligadas en especial al impulso dado a la problemática por la UNESCO. En esta línea se produce una tradición que procura sintetizar diferentes tipos de "medios de enseñanza" originados históricamente, como modo de concretar en la educación sistemática la relación Comunicación/Educación.

En Los nuevos métodos de enseñanza en los Estados Unidos, de Wilbur Schramm (UNESCO, 1963), director del Institute for Communication Research de la Universidad de Stanford, se presentan cuatro tipos históricos de medios de enseñanza: medios sin máquinas ni mecanismos electrónicos (pizarrón, mapas, gráficos, etc.); medios que necesitan máquinas para su reproducción (manuales, textos, tests, etc.); medios enriquecidos por técnicas de comunicación denominados "medios audiovisuales" (fotos, películas, diapositivas, radio, televisión, etc.); y medios que establecen el "diálogo" hombre-máquina (instrucción programada, laboratorios lingüísticos, calculadoras electrónicas, etc.).

Los pedagogos argentinos Gustavo F. Ciriigliano (1963) y Ricardo Nassif (1965) alertan sobre la instrumentalidad de los medios, que no pueden sustituir la comunicación hombre-hombre y hombres-cultura. Una cosa —dice Nassif— es valerse del "espíritu técnico" como fuerza creadora, y otra muy distinta es someterse al "imperio de los medios técnicos" para realizar el acto formativo. Ambos autores apelan a la capacidad crítica de los docentes en el uso de innovaciones técnicas. La tradición "oficial" cobra en la actualidad una renovada fuerza, ahora ligada a los requerimientos de eficacia y eficiencia propios de los modelos tecnocráticos en educación. Sus rastros pueden observarse en la legislación, en incontables cursos de capacitación docente estatales y privados, en encuentros profesionales, en revistas especializadas o de divulgación.

#### 1.5 Indicios de una exploración: la pedagogía "facúndica" de Saúl Taborda

Saúl Alejandro Taborda (1885-1944) superando los planteos científico-naturalistas propios del positivismo argentino, emprende dos líneas de trabajo:

1) Una interpretación de la tradición iberoamericana que encuentra sus raíces en el movimiento reformista y que nos permite ubicarlo como antecedente y nutriente directo del "nacionalismo popular".

2) Una investigación de la pedagogía argentina ligada estrechamente a todas las formas de la cultura y la sociedad, que le permite sostener la existencia de una "pedagogía comunal" o "facúndica" en la historia de nuestro pueblo (Taborda, 1951; 1988). Para este pedagogo cordobés, los principios pedagógicos deben deducirse (a la manera de quien los asume y los supera) del hecho educativo, y no de la doctrina política de la igualdad, que hace que todas las manifestaciones populares queden sometidas al Estado. De allí que intente rastrear en la vida comunal argentina las bases de la pedagogía. Si prestamos atención crítica a las investigaciones y las teorías de Taborda podremos encontrar los rastros de un saber indiciario que podría constituir un antecedente propio de la atención puesta en las mediaciones y en las matrices culturales en los estudios de comunicación, pero en este caso desde una mirada pedagógica. La propuesta de Taborda de referenciar el fenómeno de lo político a lo comunitario (Taborda, 1936) -como superación de la incapacidad de los partidos para afrontar los problemas vivos de la comunidad- repercute en nuestro presente oscurecido y abrumado por la globalización con una fuerza inusitada. Su teoría política del «comunalismo federalista» representa, a su vez, una sugerencia arquetípica con vigencia para resignificar nuestra situación frente a la refiguración de los espacios públicos y nuestra preocupación frente a las "nuevas formas multiculturales".

Taborda apunta a las instituciones. Las instituciones (y la escuela entre ellas) han generado muchas veces un divorcio con la vida cotidiana, porque las instituciones "copiadas" suelen tener en sí las impresiones de contiendas ideológicas propias de los contextos en los cuales se han instituido. Instituir desde la matriz "facúndica" parece ser el desafío político-pedagógico planteado por Taborda. Pero el esfuerzo instituyente en este sentido no es una propuesta utópica, sino que aparece en la observación histórico-crítica de nuestra historia, en las luchas, en las prácticas y en las significaciones de un formato cultural argentino. Rastros que también es posible hablar en el maestro Simón Rodríguez un siglo antes, con su propuesta de educación popular para una democracia integral americana. Taborda, al estudiar el comunalismo cultural y nuestra vocación facúndica, lo que está haciendo es poner en

juego uno de los elementos que faltaba a la dialéctica entre tradición y revolución. Y lo hace desde una mirada pedagógica. Su esfuerzo tiene como resultado dos inicios fundamentales como tradiciones estratégicas: la interpretación y reconstrucción discursiva del sujeto pedagógico, por un lado, y los principios para un "estudio cultural" de la comunicación educativa (más allá de las experiencias escolarizantes).

## 2 Los modos de relacionar Comunicación y Educación

### 2.1 Los medios vistos desde la "cultura escolar" (énfasis en los efectos y las manipulaciones)

En la relación entre escuela y medios existe una línea fuerte: la de denuncia o negación de los medios desde la "cultura de la escuela" (principalmente generada al rededor del imaginario y el discurso de los docentes), que contendría dos vertientes:

a) La primera es la vertiente moralista (Oliveira Soares, 1993). En esta vertiente se realiza un análisis de fuerte tinte moral de los productos culturales, ejercido generalmente desde ciertos sectores que pretenden hegemonía de pensamiento en la sociedad. Estos "analistas morales" parten de que los medios influyen decisivamente sobre las audiencias ejerciendo una deformación. En general, explica Martín-Barbero, los sistemas educativos se han dedicado a denunciar la confusión y degradación cultural provocada por los medios, y por lo tanto a condenarlos como los directos responsables de esa situación (Martín-Barbero, 1992).

b) La vertiente moralista ha sido resignificada por otra vertiente: la progresista. La denuncia y condena de los medios en función de la degradación cultural, axiológica y política que provocan, se encuentra fuertemente arraigada en la formación, la conciencia y la práctica de los docentes, en general desde esta línea progresista. Esta corriente tiene su raíz en el pensamiento de Paulo Freire (de la década de los 60 y parte de los 70) y en el pensamiento de la Iglesia Católica Latinoamericana (Freire, 1969; 1973; CELAM, 1968; 1979), aunque en ambos casos la crítica no se limita a aspectos meramente axiológicos (o morales), sino que se amplía y resignifica en términos de "invasión cultural", "dependencia", "imperialismo", "sociedad de consumo" etc., casi siempre respondiendo a una concepción de la manipulación ejercida

por los medios (emparentada en cierto sentido con la Escuela de Frankfurt).

### 2.2 Los medios y la escuela (énfasis en los conflictos)

En primer lugar, hace tiempo que algunos sostienen que los medios son una escuela paralela (UNESCO, 1980; Roncagliolo y Janus, 1984). La educación ha dejado de ser un asunto exclusivamente pedagógico: la escuela y los medios juegan un papel en la percepción del mundo, la adquisición de valores y los procesos de socialización, de manera paralela (Quiroz, 1993). Sería posible diferenciar el "saber" que paralelamente ofrecen la escuela y los medios: la primera ofrece un saber formalizado, jerarquizado, organizado, mientras que los medios ofrecen un saber centrado en el entretenimiento, que despierta en los jóvenes mayor entusiasmo e interés. El tipo de organización de los contenidos en los medios es fragmentada y atomizada, en cambio, en la escuela, la forma de organizar los contenidos es lineal y total.

Por otro lado, el debate acerca del desplazamiento de la escuela por situaciones "no escolarizadas" en cuanto a la efectividad educativa tampoco es nuevo. Parece hoy adquirir características más relevantes, si nos centramos en el choque que señala McLaren entre "cultura de la esquina" y "cultura del estudiante" (McLaren, 1995). Pero además existe un aparentemente evidente "desplazamiento de la escuela por parte de los medios". En particular, debido a dos cuestiones: (1) una cuantitativa: los niños y adolescentes de Latinoamérica (según lo han mostrado diversas investigaciones, como por ejemplo las de la Unesco) dedican más tiempo a mirar televisión que a estar en la escuela y estudiar; (2) otra cualitativa: actualmente se generaliza la sensación de que lo que no existe en la televisión, no existe en la realidad; la imagen televisiva está ocupando el lugar de la realidad; por lo que la televisión permite acceder a la realidad mucho más que la escuela.

### 2.3 Los medios en la escuela (énfasis en los usos y sus intereses)

Esta corriente ha adquirido gran relevancia en la práctica como una especie de "sentido prefe-rente". Muchísimos textos y experiencias abordan el problema de los medios en la escuela, como desafío siempre presente que se desarrolla con la sucesiva masificación de las diferentes

producciones mediáticas, sea la prensa (Vioque Lozano, 1984), las historietas (Remesar, 1988), la radio (Kaplún, 1992), la televisión (Ferrés, 1995), el video (Vilches, 1988; Valdevellano, 1989; Ferrés y otros, 1991; Ferrés, 1993; Daza Hernández, 1993).

El uso de los medios en la escuela puede responder a diferentes modelos. En primer lugar, a un modelo informacional que apunta a incrementar información dentro de una linealidad en la transmisión, cumpliendo una función meramente instrumental. En otras ocasiones, aunque se pretenda una apropiación y "democratización del saber tecnológico" (Fainholc, 1994), los medios y la tecnología son tenidos en cuenta desde una perspectiva que podríamos denominar funcionalista o desarrollista, pero sin llegar a una idea crítica que considere adecuadamente las condiciones de conflicto estructural de nuestras sociedades.

Por otro lado, el uso de los medios en la escuela puede responder a un modelo pedagógico crítico, que apunta a provocar instancias especialmente dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión, la toma de posición, etc. (Ramos Rivero, 1993). También puede responder a un modelo participativo en el que se procura integrar a los medios en un "proyecto educativo"; esto es: no sólo se los percibe como supuestos facilitadores del aprendizaje (en la línea de la "tecnología educativa") o como recursos del docente (en algunas líneas de la didáctica), sino como enmarcados en una construcción curricular (cuya pretensión es articular lo sociocultural y lo institucional).

#### **2.4 El análisis semiótico de la educación (hacia el énfasis en los significados)**

Los modelos semióticos han asumido cierta hegemonía en el campo comunicacional. En la perspectiva semiótico-informacional comienza a tener relevancia el problema del código y la decodificación y también tienen relevancia los distintos órdenes de factores en un proceso "negociador". Por eso se estudian, a partir de una gramática de producción, el campo de posibles efectos de sentido, la comprensibilidad y la comprensión de los mensajes. En educación se procura, concordantemente con esta perspectiva, una decodificación y análisis del o de los sentidos de los mensajes, aunque se suelen ignorar las cuestiones estructurales, restringiendo el proceso y cayendo, casi

siempre, en simples análisis de tinte moralista o de condena "progresista".

La teoría del discurso ha provocado el reconocimiento del carácter no lineal de la "circulación" del sentido, lo que permite abandonar las perspectivas mecanicistas de la comunicación. Aunque no usen el mismo "canal" y aunque la producción no sea la misma, tanto emisor como receptor son productores de sentido. El uso del lenguaje no es simétrico; es decir: hay una asimetría que es constitutiva de la comunicación. Por otro lado, la semiótica textual (de J. Lotman y M. Bakhtin) reconoce cierta "dialogicidad cultural" o "polifonía discursiva", representada en la noción de intertextualidad. Cada texto, cada discurso, es un lugar de cruce de múltiples textos, desde donde se produce sentido.

Debemos agregar aquí la semiosis social, en la que el discurso social es todo lo que se dice, se imprime, se narra y argumenta, pero además las reglas y tópicos que ordenan ese material, pero que no se dicen. Estas últimas corrientes han significado un fuerte impulso del análisis semiótico en cuestiones de educación (que resulta paradigmática en la relación comunicación/educación en España, por ejemplo). El paradigma semiótico hace impacto en los estudios del lenguaje, los rituales escolares, el currículum, la práctica educativa cotidiana, etc. Uno de los pioneros en este análisis es José L. Rodríguez Diéguez (1983, 1985), aunque la compilación más difundida es la de José L. Rodríguez Illera (Rodríguez Illera y otros, 1988). Debemos mencionar aquí algunos trabajos de interés por su análisis de

la práctica educativa (Del Valle Rodas y Spezzi, 1991) y por ciertos avances en la línea semiótico-genealógica (Hamilton, 1993).

Dos posibles limitaciones han sido señaladas a propósito de este análisis semiótico. En primer lugar, el peligro de caer en un "semiocismo lingüístico", frente al cual es necesario dar cuenta de la trama de apropiaciones y reconocimientos de que está tejida la comunicación/cultura de masas (Martín-Barbero, 1988). En segundo lugar, se alerta -desde la pedagogía crítica norteamericana- sobre los peligros de esta perspectiva semiótica, al marginarse el concepto de praxis, en favor de análisis textuales de las prácticas sociales, que consideran la realidad como algo semióticamente dispuesto. Desde la pedagogía, Basil Bernstein intenta comprender las reglas, las prácticas, las agencias y los agentes que de-terminan y contribuyen a reelaborar la construcción social de los discursos educativos (Bernstein, 1994). Por su parte, los

pedagogos norteamericanos por incorporar en su perspectiva crítica la problemática del discurso (por ejemplo Giroux, 1990; McLaren, 1994a). A. Giddens ha alertado sobre los excesos de discursos en los análisis semióticos posestructuralistas, que carecen de una consistente teoría del sujeto y han fracasado como guía de un proyecto político sustantivo, porque han excluido de sus prácticas la posibilidad de pensar en términos de utopía. Estas posiciones, así, realizan una retirada hacia el código, donde la primacía de lo semiótico oscurece el interés por lo socio-político o por lo semántico.

### 2.5 La pedagogía de la recepción (énfasis en el educando/receptor y los procesos)

Al analizar la recepción como un "momento" de la producción que, a pesar de ser el último—según afirma Hall (1980)—, es el "predominante" porque es el punto de partida de la efectivización del mensaje, en los estudios de comunicación en la actualidad parece existir un consenso en que la investigación debe ir más allá de los actos inmediatos de consumo y respuesta (Murdock, 1990; p. 189). Sin embargo, muchas líneas de investigación y desarrollos teóricos, incluso encuadrados en los denominados "estudios culturales", comparten la idea de "recepción activa". La certeza de la "recepción activa" (sostenida en el ámbito latinoamericano por Guillermo Orozco Gómez y Valerio Fuenzalida) no sólo avala una actividad del sujeto receptor en la "decodificación", sino que alienta la construcción de una pedagogía de la recepción que considera a los sujetos en su carácter de "educandos"/"receptores".

Aunque en rigor la educación para la recepción posee diferentes vertientes, aquí me referiré sólo a una en particular. Acerca de la "vertiente dialéctica", Ismar de Oliveira Soares la describe vinculándola con la "lectura crítica" de los medios, y la asocia con experiencias de entidades que trabajan con el movimiento popular. Estas experiencias han intentado elaborar "una metodología que tuviera en cuenta no ya los medios de comunicación sino la función mediática de estos medios, es decir las relaciones que las personas establecen entre ellas" (Oliveira Soares, 1993, 77-78). Es dialéctica ya que parte del principio de que lo importante es la confrontación que los receptores establecen con los productos analizados. La vertiente nos remite a las condiciones de recepción, a las mediaciones, y esto en relación con los productos.

En Chile existen trabajos de recepción activa de los medios, en especial la televisión (Fuenzalida, 1986; 1988; Hermosilla, 1987). La propuesta de educación para la recepción se desarrolla con vigor también en México, de lo que dan cuenta los trabajos en especial de M. Charles (1987) y G. Orozco Gómez (1988; 1990; 1991), y de obras publicadas o editadas en conjunto por ambos autores (Charles y Orozco Gómez, 1990; Orozco Gómez y Charles, 1990).

#### **2.6 El análisis de las "alfabetizaciones posmodernas" (énfasis en las mediaciones culturales)**

Los nuevos modos de comunicación inauguran nuevas formas de conocer, reestructurando la percepción y provocando fenómenos sociales y culturales novedosos. Los medios y nuevas tecnologías estarían provocando una "alfabetización múltiple" o alfabetizaciones posmodernas y produciendo, en cuanto a la estructuración de la percepción, una suerte de incapacidad de adoptar un único y fijo punto de vista con respecto a la realidad y una efectiva colonización del interior (McLaren, 1994b). Por otro lado, las estrategias cognitivas de las culturas urbanas de la sociedad de los mass media tiene más que ver con estructuras orales, emotivas e intuitivas que con las estrategias escriturales modernas. Los presión del por qué las cosas son como son y no en lo que debe hacerse para que fueran de otro modo (McLaren, 1993: 92).

Existen algunos otros trabajos de autores latinoamericanos sobre el tema, pero lamentablemente es un eje muy poco trabajado en Argentina. Quisiera señalar que, en los trabajos de campo de la Cátedra de que soy Titular, hemos desarrollado desde hace tres años experiencias en escuelas de "educación para la recepción". Los medios y nuevas tecnologías provocan nuevas formas de conocimiento a la manera de una pedagogía perpetua, no recortada, organizada y controlada por la escuela. En efecto, los medios difunden sin tregua modelos mentales, en una medida y con una capilaridad nunca vista precedentemente. De este modo contribuyen a estructurar la identidad y el sentido de sí mismo y la comunidad, y a reestructurar el imaginario, las expectativas y las acciones colectivas (Gallino, 1990).

En este contexto, Peter McLaren propone alfabetizaciones posmodernas críticas (o alfabetizaciones críticas en medios, línea crítica

aplicada a la "pedagogía perpetua") cuya finalidad es crear comunidades de resistencia, esferas enfrentadas con lo hegemónico; pedagogías de oposición capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que se legitiman. Crear espacios pedagógicos híbridos que alfabeticen para negar los mandatos de una nueva empresa civilizadora de bárbaros. Espacios donde la lucha es a la vez material y discursiva (McLaren, 1994b). McLaren vuelve a inscribirnos en nuestra concreta situación histórica, cultural y política. Una pedagogía expresada desde los márgenes redimensiona la praxis en la posmodernidad: aprovecha las grietas y resistencias al sistema hegemónico, retoma el sujeto de liberación (no sólo teóricamente), parte de la acción y el decir de los otros desde los márgenes, y devuelve la alteridad a las voces que fueron y son acalladas, marginadas y despojadas de poder por los discursos dominantes.

#### **2.7 La educación y las "nuevas tecnologías de la información y la comunicación"**

Existen dos grandes respuestas de alcance pedagógico que podrían referirse a la relación educación/tecnologías, pero que abarcan además cuestiones socioeconómicas y político-culturales que nos permiten visualizar perspectivas frente a ese desafío de resignificación de la educación: la respuesta tecnófila y la respuesta tecnófoba. Pero la cuestión no puede reducirse sólo a esas dos perspectivas opuestas y excluyentes. Intentaremos presentar algunas líneas de acceso al problema de la relación tecnologías/educación, con el fin de dar cuenta de la complejidad del problema.

a) La tecnología problematizada desde la "autonomía". Algunos autores enfatizan que la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información (en diferentes ámbitos, como el de la educación) debe comprenderse dentro de los patrones de la dependencia. El dilema que se presenta es: aceptación de la informática en perjuicio de la autonomía o rechazo de la misma para preservar la soberanía (Casares, 1988). Pero éste es un dilema falso. El problema es la aceptación acrítica de instrumentos que nos hacen caer en una lógica mercantil que responde a los intereses de empresas productoras y distribuidoras de equipos, y no a las necesidades del desarrollo de cada región y de cada país.

b) La incorporación de la tecnología como “medio de enseñanza”. Para algunos autores actuales, es imprescindible superar la dicotomía entre tecnofobia y tecnofilia al enfrentar la nuevas tecnologías (ligadas a lo digital) y aceptar el desafío de decidir cómo y cuáles tecnologías usamos (Piscitelli, 1992). El desafío es cómo las tecnologías puedan renovar los viejos hábitos de la enseñanza y del aprendizaje heredados del siglo pasado como las actividades presenciales, las clases magistrales y los exámenes (Battro y Denham, 1997).

c) La apropiación de tecnologías desde los “horizontes pedagógicos”. Cada tecnología, si bien tiene posibilidades distintas y específicas, no posee una direccionalidad pedagógica intrínseca, sino que sus usos dependen de las concepciones o propuestas educativas que los enmarquen y les otorguen sentido. La incorporación de tecnologías en la educación no garantiza por sí misma un aporte real al desarrollo del pensamiento y la creatividad, ni una educación de mayor calidad, ni la transformación social y cultural que los tiempos reclaman: sin embargo, pueden ser aprovechadas para transformar la educación (Castro y Luria, 1995). Pensar que el potencial educativo de la computadora, por ejemplo, es intrínseco a ella, responde a un determinismo tecnológico, por lo cual el uso de la informática debería regirse según una racionalidad pedagógica (Orozco Gómez, 1986; 1993).

d) La relación entre hombres y tecnologías como problema de “conocimiento”. En cuanto a los posibles accesos al problema, ha crecido en los últimos años el estudio acerca del problema de conocimiento en la relación hombre/máquina o, más ampliamente, la cuestión del conocimiento en un ecosistema comunicacional signado por la tecnicidad. Aquí se plantea el problema de la tecnología en educación, desde una perspectiva cercana a la psicología cognitiva: es necesario evaluar qué procesos se desencadenan en realidad en la relación entre los hombres y las tecnologías (Litwin, 1995). La cuestión consiste en reflexionar acerca del problema que plantea la informatización, que estaría afectando los modos de acceso y producción de conocimientos y, a la par, generando transformaciones cruciales en la vida cotidiana (Piscitelli, 1992).

e) La tecnología y la educación en el "proyecto neoconservador". La incorporación de la tecnología en la educación puede comprenderse apuntando a las nociones de progreso, eficacia y eficiencia. Esta posición se encuentra en los modelos políticos neoliberales o neoconservadores que sostienen pedagogías instrumentalistas o tecnocráticas: modelos sociopolíticos y educativos animados por la idea de mantener el statu quo y el principio de "dar más y de lo mismo" (lo que implicaría dar conocimientos tecnológicos, pero sin pensar acerca de la tecnología). El supuesto es que estar dentro del mundo de la tecnología es estar entre los primeros: en este acceso, los países poseerán una riqueza enorme al visualizarse sus diferentes potencialidades para competir de un modo auténtico a escala mundial (Fainholc, 1997).

### **3 A manera de cierre**

Los esfuerzos, en especial desde el campo de la Comunicación, por reflexionar y actuar otorgando sentido a la compleja relación entre Comunicación y Educación, ponen de paso en el centro del debate los horizontes políticos de esta relación: una perspectiva de carácter más crítica, pone en duda las bondades de la tecnología con respecto a los procesos de conocimiento, en especial por la atenuación de los procesos de decisión y autonomía personal y social, y por el opacamiento de la memoria y su reemplazo por el archivo que generarían las nuevas tecnologías (Schmucler, 1997).

Por un lado, la tecnoutopía, que vivifica en proyectos e investigaciones la ilusión de que las redes o las comunicaciones tecnológicas y mediáticas producen las redes o comunicaciones sociales y contribuyen a construir un mundo mejor.

Por otro lado, la heterotopía, construida desde las diferencias y las hibridaciones, y desde una narrativa capaz de dar cuenta de las asimetrías, las injusticias y las nuevas y viejas formas de dominación, y de alentar una comunicación/educación transformadora. Para el reconocimiento de estos horizontes creemos que es preciso interrogar los modos de relacionar Comunicación/Educación y sus cruces con las tradiciones que constituyeron el germen del campo. Pero también lo es para interrogarnos y asumir desde dónde y hacia dónde nos pronunciamos con nuestras producciones teóricas y prácticas en Comunicación y Educación.

**Abstract**

The field of Communication Education is a complete one, relational and in construction. The author discusses the main ways of relating Communication and Education, in order to approach the problem of the formation of the field since the possibility of conceptual, formative and professional building.

*Key words:* Education, professional background.

**Referências bibliográficas** (normalizadas pelo Autor)

- BATTRO, A. y P. Denham (1997) La educación digital. Bs. As., Emecé.
- BERNSTEIN, B. (1994) La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control, Vol. IV, Madrid, Morata.
- CASARES, P. (1988) "Informática, educación y dependencia", en Diálogos, Lima, FELAFACS.
- CASTRO Y LLURIA, R. (1995) "Nuevas modalidades de transmisión cultural y cambios en la educación", en Acuña
- LIMÓN, A. (coord.), Nuevos medios, viejos aprendizajes. Las nuevas tecnologías en la educación, México, Universidad Iberoamericana.
- CELAM (1968) Documentos finales de Medellín, Bs. As., Paulinas.
- CELAM (1979) Documento de Puebla, Bs. As., Paulinas.
- CHARLES, M. (1987): "La televisión: usos y propuestas educativas", en Perfiles educativos, México, N° 36.
- CHARLES, M. y Orozco Gómez, G. (1990) "Del sujeto individual al sujeto colectivo en la educación para la re-cepcción", en Cuadernos de Diálogos, Lima, Cuad. N° 8.
- CIRIGLIANO, G. (1963) Temas nuevos en educación, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral.
- DAZA HERNÁNDEZ, G. (1993) "Historia y perspectivas del video educativo y cultural en América Latina", en Diálogos, Lima, N° 37.
- DEL VALLE RODAS, S. y G. Spezzi (1991) "Aproximación semiótica a la práctica educativa", en Revista Argentina de Educación, Bs. As., N° 15, AGCE.
- DIÁ-LOGOS, Lima, FELAFACS, Cuad. N° 23.
- FAINHOLC, B. (1994) La tecnología educativa propia y apropiada, Bs. As., Humanitas.
- FAINHOLC, B. (1997) "Las nuevas tecnologías y la educación en este fin de siglo", en Nuevas tecnologías de la información y la comunicación de la enseñanza, Bs. As., Aique.
- FERRÉS, J. (1993) Vídeo y educación, Barcelona, Paidós.
- FERRÉS, J. (1995) Televisión y educación, Bs. As., Paidós.
- FERRÉS, J. y otros (1991) El video. Enseñar video. Enseñar con el video, Barcelona, Gili.

- FOLLARI, R. (1992) "Crítica de Skinner: para contextualizar la noción de aprendizaje", en *Práctica educativa y rol docente*, Bs. As., Aique.
- FREINET, E. (1975) *Nacimiento de una pedagogía popular*, Barcelona, Laia.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, Tierra Nueva.
- FREIRE, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, Bs. As., Siglo XXI.
- FUENZALIDA, V. (1986) *Educación para la comunicación televisiva*, Santiago de Chile, Cenece/Unesco.
- FUENZALIDA, V. (1988) "El programa CENECA en recepción activa de la TV", en *Diálogos*, Lima, N° 19.
- GALLINO, L. (1990) "El problema MMM (Modelos Mentales Mediados por los Media)", en *Aneschi y otros* (1990).
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- HALL, S. (1980) "Encoding/Decoding in television discourse", en *Hall, S. y otros*, *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson.
- HAMILTON, D. (1993) "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, N° 1, OIE.
- HERMOSILLA, M. E. (1987) *Explorando la recepción televisiva*, Santiago de Chile, Cenece/Cebcisepe. 13
- HUERGO, J. y otros (1997) *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*, La Plata, Ed. De Periodismo y Comunicación.
- KAPLUN, M. (1992) *A la educación por la comunicación*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- LITWIN, E., comp. (1995) *Tecnología educativa. Políticas, historias, propuestas*, Bs. As, Paidós.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1988) "Euforia tecnológica y malestar en la teoría", en *Diálogos*, Lima, N° 20.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1992) "Pensar la sociedad desde la comunicación", en *Diálogos*, Lima, N° 32.
- McLAREN, P. (1993) "La posmodernidad y la muerte de la política", en *Modernidad y posmodernidad en educación*, UAS-UAEM.
- McLAREN, P. (1994a) *La vida en las escuelas*, México, Siglo XXI.
- McLAREN, P. (1994b) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Bs. As., Cuad. Aique.
- McLAREN, P. (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- MURDOCK, G. (1990) "La investigación crítica y las audiencias activas", en *Revista de Estudios sobre Culturas Contemporáneas*, N° 10, México, Universidad de Colima.
- NASSIF, R. (1958) *Pedagogía General*, Bs. As., Kapelusz.
- NASSIF, R. (1965) *Pedagogía de nuestro tiempo*, Bs. As., Kapelusz.
- OLIVEIRA SOARES, Ismar. (1993) "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina", entrevista de Attilio Hartmann, en *Diálogos*, Lima, 37.

- OROZCO GÓMEZ, G. (1986) "Computadoras y educación escolar: ¿una vinculación inevitable?", en *Crisis y comunicación en México*, Vol. 1, León, Guanajuato; también en *Comunidad informática*, México, N° 25, INEGI.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1988) "¿Alfabetización televisiva o educación para la recepción?", en *Boletín Uándari*, Pátzcuaro, N° 14.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1990) "Notas metodológicas para abordar las mediaciones en el proceso de recepción televisiva", en *Cuadernos de Diálogos*, Lima, Cuad. N° 2.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1991) *Recepción televisiva*, México, Universidad Iberoamericana.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1993) "La computadora en la educación: dos racionalidades en pugna", en *Diálogos*, Lima, FELAFACS, N° 37.
- OROZCO GÓMEZ, G. y M. Charles (1990) *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*, México, Trillas.
- PISCITELLI, A. (1992) "Tecnología, antagonismos sociales y subjetividad. Explorando las fronteras del diálogo hombre/máquina", en *Diálogos de la Comunicación*, N° 32, Lima, FELAFACS.
- QUIROZ, M. T. (1993) *Todas las voces. Comunicación y educación en el Perú*, Lima, Contratexto-Universidad de Lima.
- RAMOS RIVERO, P. (1993) "El otro lado de la imagen", en *Diálogos*, Lima, N° 37.
- REMESAR, A. (1988) "Cómic y educación. Prolegómenos de un análisis genealógico", en *Rodríguez Illera y otros (1988)*.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1983) "Textualidad e intertextualidad en el análisis del currículum", en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, N° 162.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1985) *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya.
- RODRÍGUEZ ILLERA, J. y otros (1988) *Educación y comunicación*, Barcelona, Paidós.
- RONCAGLIOLO, R. y N. Janus (1984) "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo", en *La educación en materia de comunicación*, París, Unesco.
- SCHAFF, A. (1966) *Introducción a la semántica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SCHMUCLER, H. (1997) "Tecnologías para la educación o educación para la tecnología", en *Memoria de la Comunicación*, Bs. As., Biblos.
- SKINNER, B. (1962) "Máquinas de enseñar", en *revista Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNLP, tercera época, N° 3.
- SKINNER, B. (1979) *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor.
- TABORDA, S. (1936) *El fenómeno político*, Córdoba, Instituto de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba.
- TABORDA, S. (1951) *Investigaciones pedagógicas*, 4 tomos, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

- TABORDA, S. (1988) *La argentinidad preexistente, 1935-1941*, Buenos Aires, Docencia-CINAE.
- UNESCO (1963) *Nuevos métodos y técnicas de educación*, Serie "Estudios y documentos de educación", París.
- UNESCO (1980) *Un solo mundo, voces múltiples*, México, FCE.
- VALDEVELLANO, P. (1989) *El video en la educación popular*, Lima, IPAL-CEAAL.
- VILCHES, L. (1988) "Teoría de la imagen / Pedagogía de la imagen", en Rodríguez Illera, J. y otros (1988).
- VIOQUE LOZANO, J. (1984) *La utilización de la prensa en la escuela*, Madrid, Cincel.