

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones de la Comunicación-ININCO
Línea de investigación: Educación, Comunicación y Medios.

La mirada Latinoamericana en la Educomunicación I
Conceptos básicos para Educomunicadores venezolanos

Trabajo de Investigación que se presenta para ascender a la categoría de Asistente.

Instructora: Mgs. Morella Alvarado Miquilena

Tutor: Dr. Gustavo Hernández Díaz

Ciudad Universitaria, Mayo 2010

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Instituto de Investigaciones de la Comunicación-ININCO
Línea de investigación: Educación, Comunicación y Medios.

Título: *La mirada Latinoamericana en la Educomunicación I*
Conceptos básicos para Educomunicadores venezolanos

Trabajo de Investigación que se presenta para ascender a la categoría de Asistente.

Instructora: Mgs. Morella Alvarado Miquilena

Tutor: Dr. Gustavo Hernández Díaz

Ciudad Universitaria, Mayo 2010

RESUMEN:

El trabajo que se presenta a continuación busca dar respuesta a algunos de los objetivos y propósitos planteados dentro de la línea de investigación bajo la cual se inscribe “Educación, Comunicación y Medios” a saber, la reflexión en torno a la interdisciplina educomunicativa como uno de los mecanismos más efectivos para enriquecerla. Así, más que una exigencia académica, este trabajo ha sido concebido como la oportunidad de desentrañar los aspectos, conceptos y definiciones que permitan a los educomunicadores venezolanos contar con herramientas que, basadas en experiencias, teorías, miradas y porque no, confusiones, le orienten en el camino difícil -pero no por ello menos placentero- de la educomunicación, educación para los medios, didáctica medial o educación en mediaciones, como se quiera llamar. Desde el punto de vista metodológico, ha sido desarrollada como una investigación documental de carácter exploratorio que busca evidenciar las relaciones interdisciplinarias de la comunicación y de la educación, a través de la revisión de los autores mencionados.

El trabajo se ha estructurado en cinco capítulos. El primero de ellos, sirve para mostrar las perspectivas que en torno al tema se han planteado, así como para justificar lo que consideramos como una primera mirada, la mirada de la crítica y a su vez, evidencia la complejidad de las relaciones o ejes articuladores entre educación y comunicación. Ello abre paso al segundo y tercer capítulo, los cuales nos permiten hacer un recorrido por los elementos que sustentan a la criticidad tanto desde la comunicología como desde la educación.

Los capítulos cuatro y cinco, funcionan como sistematización de las propuestas de dos autores –más que autores maestros- que han marcado a la interdisciplina en nuestro país, Mario Kaplún y Gustavo Hernández. El primero de ellos por los años de actividad como promotor/ejecutor de la comunicación popular. El segundo, por ser un riguroso y fructífero investigador que nos dibujó este camino interdisciplinar.

Palabras Claves:

Comunicación, Educación, Educomunicación, Interdisciplina, Teoría Crítica.

Otra vez creo que el problema de los sueños viene dado por su realización.

A Mass, por el amor.

“Entender la significación precisa de las palabras, de los conceptos y de las ideas es algo importante para poder, más tarde, aprender a utilizarlas y obtener el provecho esperado”

Eduard Vinyamata Camp

A modo de introito, gracias a Ferrés

“Soy comunicador y educador. Desgraciadamente –o afortunadamente; no lo sé- toda mi vida pasó entre esas dos carreras. Entonces siento una especie de esquizofrenia que me hace pensar que en realidad son profesiones que no deben tocarse. O que sería mucho mejor que se tocaran... Yo siento, en el rol de educador, que se me suben los latines a la cabeza, que soy capaz de hablar difícil y hasta con citas a pie de página.

Y cuando soy comunicador quiero que todo el mundo me comprenda y hablar lo más empáticamente que se pueda.

Y así, dividida en dos, transcurre mi vida.

Cuando soy educador, cuando trato de transmitir los contenidos de la materia... y veo los ojos de los chicos, el silencio, los bostezos... Entonces me sale el comunicador que dice “¡Qué bajo rating!, ¿no? Así, en televisión, te hubieras muerto de hambre. Entonces me doy la razón. O les doy la razón; y me pongo en comunicador. Y me digo de todo: “Académico aburrido, ¿quién te crees que sos? ¿Por qué esa solemnidad? ¿Quién te aguarda dos horas hablando desde el tinglado como si fueras un político vetusto? Mira los chicos: no conseguiste interesarles en nada. Los educadores están en el siglo XIX. Los chicos, en el siglo XXI. Todo eso que tú les estás enseñando ahora, mañana (no; esta tarde), ya lo habrán olvidado.

Entonces me enojo. Y me sala la sangre calabresa. Y respondo, como educador, que los comunicadores son unos frívolos, que lo único que tienen en la mente es el rating, que la vida es también duro trabajo. Claro. Para cualquiera, ésta es una lucha que termina con un gran triunfador y un perdedor. No para mí, que seguramente voy a ser las dos cosas: ganador con toda la gloria y perdedor con toda la humillación... A veces no podía dormir, A veces hablaba solo.

Llegué a estar tan mal que dije: “¡Basta! Yo no soy ninguna de las dos cosas. ¡Soy un comeducador...!”

Salvador “Pocho” Ottobre

En: ¿Dónde quedó mi tamagochi? Paradojas de las nuevas tecnologías de la educación.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1: <i>De las prácticas a las teorías</i>	12
Capítulo 2: <i>De Criticidades: Comunicación</i>	48
Capítulo 3: <i>De Criticidades y otras posturas: Educación</i>	82
Capítulo 4: <i>Mario Kaplún: De una a otra conciencia</i>	138
Capítulo 5: <i>Gustavo Hernández: Del Aprender a pensar al Educar en Mediaciones</i>	175
<i>A modo de cierre</i>	243
<i>Fuentes y referencias</i>	244



Introducción



Introducción

El trabajo que se presenta a continuación busca dar respuesta a algunos de los objetivos y propósitos planteados dentro de la línea de investigación bajo la cual se inscribe “Educación, Comunicación y Medios” a saber, la reflexión en torno a la interdisciplina educomunicativa como uno de los mecanismos más efectivos para enriquecerla. Así, más que una exigencia académica, este trabajo ha sido concebido como la oportunidad de desentrañar los aspectos, conceptos y definiciones que permitan a los educomunicadores venezolanos contar con herramientas que, basadas en experiencias, teorías, miradas y porque no, confusiones, le orienten en el camino difícil -pero no por ello menos placentero- de la educomunicación, educación para los medios, didáctica medial o educación en mediaciones, como se quiera llamar. Todo dependerá ya no del cristal sino de los contextos, los ánimos, los contenidos, las mediaciones, los mismos medios y hasta –y sobre todo- de las audiencias.

Semanas antes de finalizarlo, el Estado venezolano nos sorprendió con una acción que podría decirse, era el resultado de nuestras aspiraciones y demandas de años. Nos informó que:

75 jóvenes, estudiantes del nivel medio de educación formal, se desplegarán por toda la ciudad capital en la Operación Trueno, como respuesta comunicacional del pueblo organizado contra el apagón mediático registrado el 12 de abril de 2002.

Desde la Unidad Educativa Gran Colombia, ubicada en El Cementerio, los titulares de Educación, Héctor Navarro; Comunicación e Información, Tania Díaz; y la jefa de Gobierno del Distrito Capital, Jacqueline Faria, encabezan el acto de juramentación del Comando de Guerrilla Comunicacional.

En este sentido, la nueva Titular del Minci, destacó que el objetivo principal de estos

grupos será el de diseñar la propaganda necesaria para combatir y hacerle frente a la constante manipulación de la información que día a día difunden los oligopolios de la comunicación (**Fuente:** Prensa WEB RNV, 12 de Abril de 2010, hora: 12:36 pm).

Acalaramos que nuestras demandas se encaminaban hacia la estructuración de una política pública que incorporara a las aulas venezolanas prácticas educomunicativas que sustentadas en un proyecto pedagógico coherente y contextualizado, promoviera la reflexión, la problematización, la duda, la incertidumbre, la creación y la expresión libre, todo ello en el marco de lo que ya Len Masterman definió como Autonomía Crítica y que años antes se había prometido a través del Artículo 69 de la Ley que una vez se denominó como LOPNA.

Nos sorprende y desconcierta abiertamente esta iniciativa gubernamental por varias razones:

1.-) Se concibe como una acción que apunta a “diseñar la propaganda necesaria...”, entendiendo que ello implicará por tanto, la necesaria adhesión al régimen político que la engendra. De allí que la crítica, solamente se aceptará mientras se ejerza sólo frente a “la constante manipulación que día a día difunden los oligopolios de la comunicación”. Hay contextos en los que el cuestionamiento vale sólo cuando no afecta los intereses del poder y el nuestro, cada día lo confirma.

2.-) No se aclara en ningún momento ¿cómo y de qué manera se articulan estas acciones con los contenidos vinculados a comunicación, información, medios y expresión que estan presentes tanto en el curriculum de educación básica, así como en el curriculum bolivariano? ¿Cuál es el proyecto pedagógico que lo sustenta? ¿Cómo es su alcance? ¿Cuál su deber ser?

3.-) Se concibe a los grupos de adolescentes, en tanto que milicianos y guerrilleros, como reproductores de una mirada, la que conviene a los nuevos “otros” grupos hegemónicos.

4.-) Se desconoce de qué manera se involucrá el resto de los componentes de la comunidad educativa y en especial a los docentes. Con ello queda claro que es una acción exógena a dichas comunidades y que correrá el riesgo de sucumbir a la urgencias de lo no planificado.

5.-) Se realiza, como una costumbre que se ha transformado en norma, sin consultar a las instancias, instituciones, espacios, individuos y colectivos que, desde hace varios años, han tratado de darle forma a multiplicidad de propuestas educomunicativas. La prueba más clara son las actividades de encuentro que se generan a interior de la actividad académica “Medios, Infancia y Juvetud: enfoques y experiencias” que desarrolla el ININCO a través de la línea de investigación “Educación, Comunicación y Medios”.

De allí que consideremos que lo que a continuación se expone, es una respuesta a tiempo que permitirá desde el rigor académico, mostrar los caminos que se han construido en esta interdisciplina –y sobre todo en nuestro contexto- y que a futuro sirva, para que los ahora “guerrilleros” pasen a ser “audiencias multidimensionales” en las que, la autonomía se ejerza, sin necesidad de un sello que la amordace.

El trabajo se ha estructurado en cinco capítulos. El primero de ellos, sirve para mostrar las perspectivas que en torno al tema se han planteado, así como para justificar lo que consideramos como una primera mirada, la mirada de la crítica y a su vez, evidencia la complejidad de las relaciones o ejes articuladores entre educación y comunicación. Ello abre

paso al segundo y tercer capítulo, los cuales nos permiten hacer un recorrido por los elementos que sustentan a la criticidad tanto desde la comunicología como desde la educación.

Los capítulos cuatro y cinco, funcionan como sistematización de las propuestas de dos autores –más que autores maestros– que han marcado a la interdisciplina en nuestro país, Mario Kaplún y Gustavo Hernández. El primero de ellos por los años de actividad como promotor/ejecutor de la comunicación popular. El segundo, por ser un riguroso y fructífero investigador que nos dibujó este camino interdisciplinar.

Desde el punto de vista metodológico, ha sido desarrollada como una investigación documental de carácter exploratorio que busca evidenciar las relaciones interdisciplinarias de la comunicación y de la educación, a través de la revisión de los autores mencionados.

Finalmente, nuestro trabajo ha sido concebido, escrito y sufrido, pensando no sólo en los ya formados educomunicadores venezolanos, sino en los que acuden a nuestras aulas, para construir juntos una Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión. Esta pensado por tanto, para los que una vez denominaron como *Avis Rarus*. Esos que estamos en el medio camino – y que nos gusta estar allí– siendo a la vez tanto educomunicadores como comeducadores.

Dedicado a ellos, a mis compañeros del ININCO y a la UCV, vencedora de sombras.

De las prácticas a las teorías

Capítulo 1

De las prácticas a las teorías.

Se sabe mucho sobre la necesidad de diálogo entre la educación y a la comunicación, pero poco sobre ¿cuáles son los aspectos puntuales sobre los que se construye dicho diálogo? Así, una de las necesidades urgentes de la denominada “Educomunicación”, es la reconstrucción de sus orígenes, más allá de lo anecdótico, para explorar en los presupuestos teóricos sobre los que se ha fundamentado el trabajo de sus principales autores y sobre todo, para avanzar en la categorización de los componentes que conforman a la diversidad de experiencias y propuestas que se generan bajo su rótulo.

Esta tarea de reconstrucción exploratoria ha sido abordada por muy pocos estudiosos del tema, correspondiendo a Latinoamérica los principales aportes. En nuestro país, los trabajos de reflexión teórica al respecto, han sido llevadas a cabo por Gustavo Hernández Díaz desde la línea de investigación “Educación, Comunicación y Medios”, desarrollada en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación, de la Facultad de Humanidades y Educación, en la Universidad Central de Venezuela, desde la década de los noventa. A este trabajo puede

sumarse, la investigación de José Martínez de Toda y Terrero¹ (1997, 1998), quien al proponer las “Seis Dimensiones de la Educación para los Medios”, hace un estudio analítico, a modo de evaluación descriptiva, de los fundamentos de la Educación para los Medios desde el ámbito *Normativo* (ubica orígenes y presupuestos teóricos generales que construye el sistema de valores sobre los que se construye la propuesta); *Macro* (indica la relación de los medios con la sociedad y la cultura); *Audiencia* (describe las relaciones que establecen los públicos con los medios); *Pedagógicas* (se refiere a las metodologías utilizadas para lograr resultados educativos).

Por otra parte, destaca el trabajo que desde la Universidad de La Plata en Argentina ha liderado Jorge Huergo (2003), quien coloca el énfasis en la perspectiva de los Estudios Culturales.² Huergo entiende a la *Comunicación/Educación* como un campo germinal, de carácter relacional, complejo, interdisciplinario y, a veces, conflictivo. Al respecto, refiere:

Los esfuerzos por enfrentar los problemas de Comunicación/Educación han sido significativos y crecientes en las últimas décadas. Estos esfuerzos han estado motivados predominantemente por preocupaciones prácticas que se han plasmado en *múltiples proyectos y producciones en Comunicación/Educación*. En cambio, *la investigación de Comunicación/Educación* está en ciernes, en una etapa de iniciación -en cuanto a la superación del fantasma del positivismo-; una investigación predominantemente documental. Por su parte, las teorías operantes en Comunicación/Educación están reflejadas en múltiples ensayos que, en muchos casos, no logran escapar a la dicotomía entre perspectivas tecnóforas, por un lado, y tecnófilas, por otro. En una primera conclusión podemos sostener que el campo relacional y complejo de Comunicación y Educación adolece de un desequilibrio y hasta una contradicción entre prácticas, investigaciones y teorías (2003:1) (*Cursivas nuestras*).

¹ Aunque la nacionalidad originaria de este autor es la española, por sus largos años de permanencia en Venezuela, puede considerarse dentro de nuestros autores. Destacamos como un elemento importante, el esfuerzo que este autor ha realizado, en clasificar/evaluar las dimensiones que comprenden a la Educación para los Medios, que comprenden seis (06) a saber: Dimensión del Sujeto Alfabetizado; Dimensión de Sujeto Crítico; Dimensión del Sujeto Activo; Dimensión del Sujeto Social; Dimensión del Sujeto Consciente y Dimensión del Sujeto Creativo.

² Desde esta perspectiva el acento se coloca en la relación que existe entre “las estructuras sociales y el contexto histórico en cuanto a factores esenciales para comprender las acciones de los medios” (Wolf, 1996:121).

Así, Huergo expone dos de los aspectos que hemos señalado en torno a los estudios vinculados a la Educación para los Medios. Por una parte, la multiplicidad de proyectos y acciones que han fortalecido la *praxis* y, por la otra, la ausencia de procesos de investigación que indaguen más allá de las prácticas, a fin de fortalecer el análisis de las propuestas de los autores, lejos de la mirada mediocentrista. Observamos en Huergo, una marcada inquietud por identificar los presupuestos teóricos y/o metodológicos, que subyacen en las propuestas de los autores, pero no desde la mirada interdisciplinaria, que se propone desde la educomunicación³. Destacamos que frente a “Educación para los Medios”, preferimos hablar de “Educomunicación” por dos razones. La primera, porque la educomunicación va más allá de los medios, para insertarse en los procesos comunicativos y la segunda, porque incluye de manera expresa, el diálogo interdisciplinar entre educación y comunicación.

Esta necesidad de profundizar en la investigación de la Educomunicación bajo la perspectiva **interdisciplinar**, también ha sido señalada por Ismar de Oliveira Soares. Para este autor la educomunicación es un “nuevo campo de intervención cultural social autónomo, denominado Interrelación Comunicación/Educación” (2000:31). Y por tanto, la

³ Son diversos los autores que han realizado esfuerzos por identificar las características de las pluridisciplinas o multidisciplinas, transdisciplinas e interdisciplinas, tal como se señala a continuación. “Nos toca dejar de pretender que los recursos de una disciplina bastan para agotar su campo, dudar de que ese campo le pertenezca fijo y para siempre, escuchar el discursos de los demás, las preguntas ajenas, los fracasos y los alcances de quienes se ocupan de otros quehaceres, abrir los espacios disciplinares por necesidad, reconocimiento o generosidad, aprendiendo que hay un universo de respuestas que no alcanzaríamos jamás solos, como hay quizá otro mundo que no alcanzaremos entre todos, y que éstos son los mundos mayores frente a lo que cada grupo apropia o cada tradición o negocio disciplinar puedan explicarle y darle a la humanidad. Podríamos ser más conscientes de que hay líneas de solución originadas en otros territorios, otras que podemos buscar juntos, y el resto que aparecerán ante una nueva multitud de ojos y cerebros conectados en redes multidisciplinares y polivalentes (...) Pensar, investigar y enseñar juntos es todavía una experiencia que no logra extraer de nosotros lo que vendrá, lo que podríamos ser si entrelazamos nuestros esfuerzos, recursos, tiempos, espacios, cerebros y misterios. Las razones adicionales a la inter y la transdisciplinariedad, que circulan ya por el planeta con singular contundencia, nos permitirán otras formas, dimensiones y calidades del conocimiento, sin sustituir el desarrollo de los saberes parciales” (Gutierrez, 2003:96-97).

educación es un campo integrador, caracterizado por su interdiscursividad, lo cual compartimos ampliamente.

Ismar de Oliveira Soares, menciona la existencia de los siguientes escenarios o áreas de intervención social para la educación, a saber: educación para la comunicación; mediación tecnológica en la educación; gestión de la comunicación en el espacio educativo a fin de crear ecosistemas comunicativos y reflexión epistemológica sobre la interrelación Comunicación/Educación, como fenómeno cultural emergente.

Así, Oliveira Soares, al proponer a la Educación como un nuevo campo de intervención social, describe las siguientes hipótesis que la sustentan:

- *Inaugura un nuevo paradigma discursivo transversal*, constituido por conceptos transdisciplinares con nuevas categorías analíticas.
- *Este campo se estructura de manera procesual, mediática, transdisciplinar e interdiscursiva*. La interdiscursividad, o diálogo con los otros discursos, es la garantía de sobrevivencia del nuevo campo, que va construyendo simultáneamente su especificidad.
- *El campo educativo concreta sus intervenciones en –por ahora- cuatro áreas:*

Educación para la comunicación: Constituida por las reflexiones en los dos polos vivos del proceso de comunicación (Estudios de Recepción), así como, en el campo pedagógico, por los programas de formación de receptores autónomos, críticos y creativos frente a los medios (Educación para la comunicación, Educación en Medios o Alfabetización en Medios).

Mediación tecnológica en la educación: constituida por los procesos y reflexiones en torno a la presencia y múltiples usos de las tecnologías de la información en la educación.

Gestión comunicativa: orientada a la planeación, implementación y desarrollo de los procesos y procedimientos que se articulan en el ámbito de la Comunicación-Cultura-Educación, creando ecosistemas comunicacionales. El concepto de ecosistema comunicacional se refiere a la organización del ambiente, a la disponibilidad de los recursos, al *modus operandi* de los sujetos involucrados, y al conjunto de las acciones que caracterizan determinado tipo de acción comunicacional.

Reflexión epistemológica: ve la interrelación Comunicación-Educación como fenómeno cultural emergente, lo que en el campo académico corresponde al conjunto de estudios sobre la naturaleza del propio fenómeno constituido por la interrelación en cuestión.

Afirma De Oliveira Soares, con respecto a la tercera hipótesis,

Si por un lado, entendemos que esas cuatro áreas se constituyen como parte de un complejo e interdisciplinar campo de intervención social, tenemos, por otro lado, claridad de que no son los únicos que permitirán conformar el nuevo campo. Nuevas investigaciones ciertamente aportarán nuevos elementos que enriquezcan el cuadro que apenas comienza a dibujarse (s/d) ⁴.

A las cuatro áreas de intervención señaladas, el Equipo de Comunicación Social América (2003), de las Hijas de María Auxiliadora añaden dos más:

⁴ Esta cita se extrajo del artículo: Comunicação – Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais En: <http://www.ricardojapiassu.pro.br/ISMAR.htm> [Consulta, 19 de junio de 2003].

a) *Expresión y Artes*: corresponde a esta área descubrir y potenciar todas aquellas manifestaciones artísticas presentes en la comunidad a la que la escuela pertenece, crear canales para que puedan ser expresadas y permitan a las personas, en especial a los educandos, descubrirse y narrarse a sí mismos y a su comunidad.

b) *Comunicación para el ejercicio de la ciudadanía*: constituida por la reflexión sobre el rol de la comunicación en la formación de valores de participación, responsabilidad, solidaridad, democracia y paz. Conlleva el compromiso responsable de transformación del ambiente en el que se vive, como ejercicio de ciudadanía. Propone a la comunidad, la participación en el análisis y en la formulación de políticas públicas de comunicación para el entorno más cercano, la región y el país.

En síntesis, la Educomunicación puede definirse como el conjunto de políticas y acciones inherentes a la planificación, actuación y verificación de los procesos y de los productos destinados a crear y reforzar ecosistemas comunicativos en los ambientes educativos presenciales o virtuales (Martínez de Toda, 2004:46).

Finalmente, tenemos desde Ecuador a Germán Parra Alvarracín (2000), quien hace un esfuerzo por diferenciar las bases epistemológicas de la educomunicación e incluye a esta última dentro de las denominadas por Wilhelm Dilthey⁵ (1833-1911) como “Ciencias Culturales” (Ciencias Humanas y Sociales).

5 “Dilthey subrayó la diferencia entre las ciencias físicas y las ciencias culturales. En cada una de ellas, afirma, el pensamiento humano tiene una forma distinta, un método específico. Las ciencias físicas tratan de hechos; las culturales, de significados. En las ciencias físicas el pensamiento toma la forma de explicación; en las culturales de comprensión. La explicación establece leyes causales y se acerca a su objeto desde fuera o externamente; la comprensión une o enlaza significado con significado y aprehende su objeto inmediatamente en actos de intuición. Los objetivos de la explicación y de la interpretación son los que distinguen entre sí a las ciencias

La Educomunicación se convierte en una línea orientadora, que cual conjunto estructurado de elementos teóricos y metodológicos está destinada a apoyar el ejercicio de la decodificación de los mensajes, así como a apoyar el desarrollo de los aprendizajes. Frente a lo oculto y latente, las prácticas educomunicacionales son medios para el descubrimiento de la sustancia de los mensajes y para la recreación de la realizada como posibilidad para la construcción de espacios accesibles a la vida de los hombres y de la sociedad (Parra Alvarracín, 2000:23).

Lo cual, nos lleva a pensar a la educomunicación como algo más allá que un “sinnúmero” de herramientas para el análisis de mensajes, es también una opción que permite múltiples abordajes, para relacionarnos con nuestro entorno, a propósito de los medios, sus contenidos y las dimensiones comunicativas que posibilita. Parra Alvarracín se propone además:

Examinar qué razones, argumentos o explicaciones existen para pensar que Educomunicación o las prácticas educomunicacionales, como campo organizado de estudios, pudieran estar en condiciones de lograr el estatus de ciencia o ser parte importante de un reconocido cuerpo científico (Parra Alvarracín, 2000:57).

Así, no sólo contribuye a brindar a la educomunicación los basamentos que requiere como interdisciplina sociocientífica, sino que además aporta relaciones necesarias, tal como lo establece con la Filosofía:

Las prácticas educomunicacionales confieren a educandos y ciudadanos capacidad de síntesis y jerarquización de valores. Saber leer los mensajes y discernir sobre los productos comunicacionales llevan a desarrollar la capacidad para el razonamiento y para el pensar. Quien es crítico ante los medios y mensajes, así como quien desarrolla los saberes con sentido comunicacional, hace sencillamente una filosofía de la comunicación (Parra Alvarracín, 2000:61).

físicas y culturales. En la ciencia natural el método de explicación es el experimento.; el método de comprensión en las ciencias culturales consiste en la interpretación por medio de tipos ideales o configuraciones de significado” (Don Martindale en Parra Alvarracín, 2000:22).

Y para ello, parte de cuatro grandes unidades “que organizarían unas posibles bases epistemológicas del campo de investigación y estudio que nos ocupa. Tales unidades son: ciencia, filosofía, cultura y ética” (Parra, 2000:57). De allí que el autor establezca las siguientes relaciones:

- *Ciencia y Educomunicación*: “La Educomunicación como campo de estudio, que interrelaciona, da convergencia e intercambia objetos, métodos y procedimientos de las ciencias de la comunicación y de la educación” (ibid:59).
- *Filosofía y Educomunicación*: “Filosofía y educomunicación van de la mano en el cometido de formar, guiar y orientar a los educandos y a los ciudadanos. Como lo hace la Filosofía, la Educomunicación también persigue el ordenamiento de las mentes, busca que en la interpretación de los mensajes y en los procesos de aprendizaje se manejen con claridad y precisión las ideas” (Ibid:61).
- *Cultura y Educomunicación*: La cultura da muestra de la gran cantidad de códigos y significados existentes, dentro de los múltiples contextos sociales. “La comprensión del mundo y de la sociedad está supeditada a la dinámica de los nuevos procesos que caracterizan al mundo contemporáneo (...) La Educomunicación no puede evadir la necesidad de contextualizarse con este nuevo modo de ser de las sociedades (...) para hacer de estos nuevos signos las metas finales de la comunicación y de la educación” (Ibid:66).

- *Ética y Educomunicación*: Se busca que a través de las propuestas educomunicativas, se obtengan herramientas para el desarrollo de valores vinculados con el desarrollo de la dimensión moral de las personas, así como “potenciar su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo. El propósito es construir principios y normas, tanto cognitivos como conductuales, que orienten a las personas ante situaciones de conflicto de valores” (Ibid:67).

Lo anterior permite, ver algunas de las posibilidades de binomios relacionales que ofrece esta interdisciplina. En su esfuerzo por desentrañar las bases epistemológicas de la Educomunicación, German Parra Alvarracín (2000), la describe como:

La disciplina caracterizada por una síntesis organizada de elementos educativos y comunicacionales para desarrollar creativamente los procesos de aprendizaje, y así acceder libre y productivamente a la multiforme lectura de la realidad social, de los códigos discursivos y de los mensajes icónicos difundidos or los medios masivos de comunicación social.

Entre los elementos de la disciplina se destacan orientaciones y supuestos teóricos, estrategias, métodos y técnicas, mediante los cuáles y con sentido comunicacional se enriquecen las prácticas pedagógicas y didácticas, a la vez que se desarrollan destrezas para transformar sistemáticamente los productos y los mensajes difundidos por los medios (...) En oportunidades para cultivar las percepciones, así como para profundizar conocimientos, desarrollar operaciones intelectuales, reflexionar sobre los problemas comunitarios y sociales, y suscitar las práctica de valores humanos, éticos y cívicos (Ibid:45).

La aparición de la educomunicación como interdisciplina, es bastante reciente, tanto así que aun es la diversidad lo que predomina a la hora de nombrarla. Uno de los autores que analizaremos en nuestro trabajo, Gustavo Hernández Díaz, se ha encargado ya de reflexionar en trono al tema.

Según Martínez de Toda (2004), las denominaciones dependen tanto de los autores como de los supuestos teóricos que la sustentan. Así, son variadas las denominaciones que el autor distingue y que nosotros hemos complementado, a partir de los hallazgos de la presente investigación, los cuales señalamos con un asterisco:

- *Alfabetización Audiovisual* (Granada y Oviedo s/f; Ortega y Bombona s/f)*
- *Alfabetización Mediática* (Tynner, 1995)
- *Alfabetización para los Medios* (Amar, 2009)*
- *Alfabetización Visual* (Messaris,1994; McLaren, 1995; Kubey, 1997)*
- *Comunicación/Educación* (Huerco,1999; 2006)*
- *Competencia Medial* (Bonfadelli/Saxer, 1986; Theunert, 1996; Baacke, 1999; Mikos, 1999)*
- *Didáctica de la comunicación visual* (Moro, 1990; Giannatelli, 1994)*
- *Didáctica de los Medios de Comunicación* (Schulz, 1980)*
- *Didáctica Medial* (Dröge, 1996; Hüther, 1990; Hutter/Terlinden, 1983; Rogge, 1985; Baacke/Kübler, 1981; Schorb, 1992)*
- *Didáctica Medial Crítica* (Bernhard, 1949)*
- *Didáctica Medial Emancipatoria* (Tulodziecki, 1941)*
- *Educación Mediática* (Buckingham, 2005)*
- *Educación Medial Integrada* (Spanhel, 1999)*
- *Educación en Mediaciones* (Hernández-Díaz, 2007)*
- *Educación para el uso creativo de los medios* (Alvarado, Hernández-Díaz y Lucien, 2003)*
- *Educación para la comunicación* (Soares, 1993; Miranda, 1992)*

- *Educación para la recepción* (Charles y Orozco, 1990).
- *Educación para los medios (Media Education)* (Halloran 1995; Kumar, 1985; Srampickal, Botelho e Kancharla, 1997; Orozco, 1992; Hernández-Díaz, 1998; Area Moreira, 2002).
- *Educomunicación* (Kaplún, 1998; Soares, 2000; Alvarado, 2009)*
- *Enseñanza de medios* (Masterman, 1985; Fleming, 1993).
- *Estudios culturales de los medios* (Buckingham, 1994)*
- *Estudios de los medios* (Lusted, 1991)*
- *Lectura Crítica* (Kaplún, 1982).
- *Lectura Crítica de Medios* (Valderrama, 2000)*
- *Pedagogía de la Comunicación* (Kaplún, 1998).
- *Pedagogía de los Medios* (Wunden, 1979; Kaplún, 1997)*
- *Pedagogía de los Medios de comunicación* (Gutierrez, 1973)*
- *Pedagogía de las Mediaciones* (Hernández Díaz, 2006)*
- *Percepción Crítica* (Anderson, 1980; Brown, 1991)
- *Recepción Activa* (Fuenzalida y Herмосilla, 1989; Quiróz, 1992).
- *Telespectador Creativo* (Fuenzalida y Herмосilla, 1989).

Cabe destacar que, aun cuando en Venezuela y en Latinoamérica son diversos los aportes que se han realizado desde diversos ámbitos, la mayoría están constituidos por reflexiones en torno a praxis o modelos para la acción que si bien son contribuciones fundamentales para construir la historia de la Educomunicación, enmarcada principalmente en el registro de sucesos o la aparición de propuestas para su enseñanza, consideramos que aún se

necesitan estudios que indaguen e interpreten tales propuestas, a fin de identificar los componentes que le brindan una base epistemológica. De allí, la pertinencia de nuestro trabajo.

En relación a lo anterior, Eduardo Valderrama (2000), también ha distinguido el vínculo entre Educación y Comunicación a partir de tres tesis: interfaz, conformación de un nuevo campo e interdiscursividad.

La primera de ellas, *interfaz*, trabaja bajo la idea de que ambas disciplinas –comunicación y educación- conviven, pero que cada una mantiene sus universos autónomos. La segunda, la *conformación de un nuevo campo*, sostiene que estas disciplinas han creado un nuevo campo de conocimiento, denominado Comunicación Educativa, en el cual el énfasis se coloca en las diferentes formas de comunicación que se generan en el espacio educativo⁶. Mientras que la tercera tesis, sostiene la existencia de una *relación interdiscursiva* entre ambas disciplinas, que si bien, también genera un nuevo campo, la relación entre ambas es equilibrada. Esta última tesis, a su vez, propicia cuatro escenarios para la investigación, a saber:

1. Educación para la comunicación
2. Mediación tecnológica en la Educación
3. Gestión de la comunicación en el espacio educativo
4. Reflexión epistemológica sobre la interrelación de la Educación/Comunicación como un fenómeno cultural emergente
(Valderrama en Crovi y Garay, 2009).

⁶ Similar a como sucede por ejemplo, con la denominada “Comunicación Corporativa”, así como la “Comunicación Organizacional” o también denominada “Comunicación Integral en las Organizaciones”.

Escenarios que ya han sido mencionados por Oliveira Soares (2000), tal como hemos señalado anteriormente.

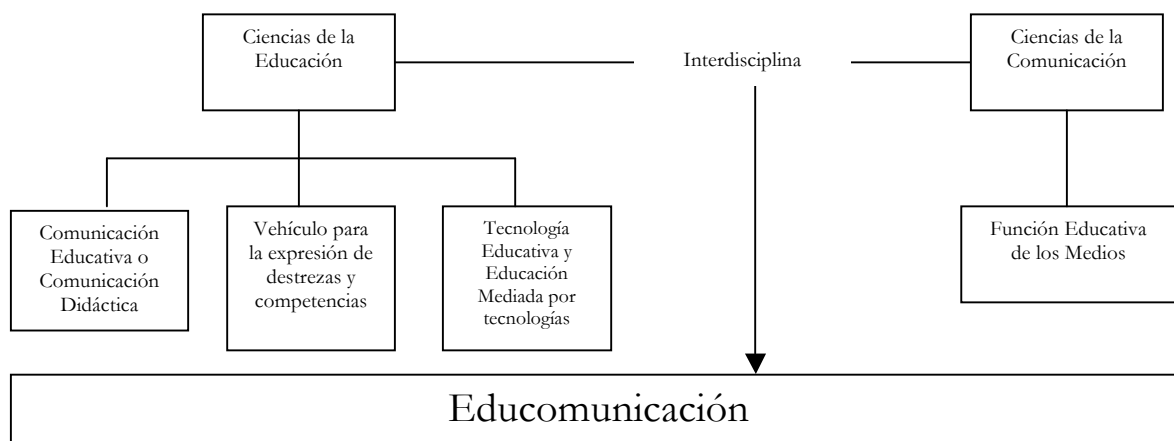
Lo expuesto por Valderrama sirve para tener una idea de la complejidad de esta relación interdisciplinar, que aún espera por sus definiciones. A nuestro juicio, un primer paso lo constituye, la identificación de los ejes articuladores que están presentes en el binomio educación/comunicación, que de alguna manera nos permite acercarnos a las miradas de los autores señaladas *supra*.

Vemos así, que lo que generalmente se ha escrito en torno a la relación Educación/Comunicación⁷, gira en torno a cinco grandes ejes, cuyos puntos de partida provienen fundamentalmente de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias de la Comunicación. La identificación de los mismos constituye el punto central de este apartado. Así, tenemos los siguientes ejes:

⁷ Hacemos referencia principalmente a las relaciones que se establecen principalmente desde la denominada **Educación Formal** (con un alto grado de institucionalización que responde a normas y sistemas establecidos tanto para el ámbito público como privado), sin excluir algunas prácticas generadas desde la **Educación No Formal** (con escaso grado de institucionalización y que trabaja principalmente en función de situaciones específicas de los usuarios). Se incluye dentro de esta categorización las experiencias de enseñanza o intervenciones educativas organizadas por asociaciones o movimientos comunitarios, culturales, ambientales o deportivas, dirigidas a cualquier grupo etáreo (Educación de adultos, Educación Vocacional; educación vinculada al desarrollo de habilidades y destrezas, educación para niños no escolarizados, entre otras, que por lo general, no otorgan títulos académicos. Asimismo, pueden incluirse experiencias de **Educación Informal**, entendida como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros comportamientos no estructurados”. Para mayor información ver: <http://www.sedbogota.edu.co/secretaria/export/SED/seducativo/glosario.html>.

- 1) *El proceso comunicativo generado en el espacio educativo (Comunicación Educativa).*
- 2) *La utilización de los medios como tecnología en el ámbito educativo con fines instruccionales (Tecnología Educativa – Televisión y Radio Educativa), lo cual incluye a la educación mediada por tecnologías.*
- 3) *La inclusión de los medios en la escuela, como espacio para la recreación (Cine Club) o como espacio para la expresión manifiesta del aprendizaje del lenguaje escrito y otras competencias, lo cual se expresa principalmente a través del (Periódico Escolar) y del uso de recursos tecnológicos (Blogs, Grupos de Discusión, Wiki, Redes Sociales, entre otros). La presencia de contenidos educativos en la producción mediática (Función educativa de los medios).*
- 4) *La inclusión de la comunicación y los medios, como grandes áreas temáticas a estudiar principalmente al interior del sistema educativo, desde una perspectiva interdisciplinaria.*

Gráficamente observamos, cómo cada uno de estos ejes articuladores de la relación educación/comunicación, tiene orígenes diferentes y que es sólo, la perspectiva educomunicativa, la que logra brindar una mirada integradora.



Cuadro Nro. 1: Ejes articuladores relación Educación-Comunicación/Medios (Elaboración propia).

A continuación diferenciaremos lo que a nuestro juicio son las características de estos ejes articuladores, pues no debemos olvidar que el umbral entre estas miradas a veces se presenta imperceptible, difuso e imbricado.

1) *El proceso comunicativo generado en el espacio educativo (Comunicación Educativa, Didáctica Comunicacional, Pedagogía Comunicacional).*

Está claro que “todos los procesos, actores y momentos de la actividad educativa están necesariamente impregnados de situaciones comunicacionales” (Parra, 2000:137) y es por eso, que encontramos diferentes denominaciones las cuáles muchas veces crean confusiones, pues “no toda educación puede reducirse a comunicación” (Prieto en Parra, 2000: 134). Este primer eje articulador que denominamos *Comunicación Didáctica*, comprende el proceso de transmisión e intercambio de información mediada por la intervención del docente principalmente a través del lenguaje verbal y escrito. Dicho proceso se genera como resultado de la aplicación de acciones de enseñanza y/o de aprendizaje. Así,

Puede afirmarse que a la base de toda educación está la comunicación. Siempre que la comunicación se sitúe en la línea de la educación, está necesariamente abocada a ella, y la educación, a su vez, la presupone también necesariamente. Si la educación es un perfeccionamiento – como lo es, ciertamente- y no hay perfeccionamiento posible sin comunicación, quiere decirse que ésta es de todo punto necesaria para explicar aquélla. Educar, en efecto, vale tanto como comunicar a otro – o a sí mismo- intencionalmente alguna perfección. Se comprende, por consiguiente, que la comunicación, sobre todo en su faceta de la relación maestro-discipulo, constituya el problema central de toda la Pedagogía, en torno al cual se organizan, como dependiendo de él, todos los demás (Redondo,1999:284).

Obviamente se incluye aquí la intención educativa encaminada a la producción de conocimientos, el desarrollo de destrezas y de actitudes, que se generan/promueven fundamentalmente dentro del espacio educativo (aula/escuela). La Comunicación Educativa también ha sido definida como:

Un intercambio de mensajes significativos entre profesor y alumnos, y que partiendo inicialmente del profesor, tiende a lograr respuestas comunicativas en los alumnos que los acerquen a los objetivos del proceso didáctico (...) Las características de la comunicación didáctica, combinación de espontaneidad y formalismo son definidas por M. Montmollin de la siguiente manera: 1.- El primer estadio representa a la comunicación espontánea, interpersonal entre profesor y alumno, como se podrían dar en la actividad normal de clase, en los recreos o en períodos de descanso de la actividad didáctica; 2.- El segundo estadio representa la comunicación didáctica formalizada, del profesor en función docente y del alumno como tal. Un lenguaje e intercambio de lenguajes formalizados, estrictamente enfocados hacia el logro de determinados aprendizajes; 3.- La tercera fase representa la posibilidad de sustitución del profesor por un programa previamente realizado por él. Se trata de un lenguaje estrictamente formalizado y sin más posibilidades de flexibilidad que las programadas de antemano por el profesor. Se trata de la representación de la enseñanza programada, en la que el alumno dialoga con la máquina o los libros que presentan los programas de instrucción; 4.- La cuarta fase representa la necesidad de un nuevo contacto personal directo, no reducido al diálogo indirecto del alumno con las respuestas sugerencias planificadas de antemano, con el profesor. Esto resulta insuficiente, no llena las aspiraciones de un diálogo humano, y se necesita volver a la primera fase de comunicación espontánea, informal (Rosales, 2003:138).

Es a esta dimensión de la relación educación/comunicación a la que mayormente se hace referencia desde el ámbito educativo y la segunda tesis que ha sido señalada por Valderrama, *supra*. Este eje articulador, tradicionalmente se ha vinculado al intercambio de información y por momentos obvia las relaciones de diálogo que incluyen la problematización, reinterpretación, valoración, creación, re-creación y disenso dentro del aula, lo cual apunta a la “real” comunicación. Por otra parte, nos parece que se excluyen, las diferentes mediaciones que se generan al partir del uso de los medios de difusión de la información, pues desde esta perspectiva éstos sólo son tomados en consideración como “recursos” o “medios didácticos”. Desde la comunicología, este eje articulador podría vincularse con los estudios de la intersubjetividad.

Al respecto señala Gustavo Hernández Díaz:

Educomunicación no es Comunicación Educativa. Similar desconcierto se observa también cuando se confunde la *Educomunicación* con la *Comunicación Educativa*. Este término es muy impreciso a efectos de comprender la relación entre la educación y la comunicación de manera interdisciplinaria. Por otra parte, consideramos que no

siempre toda comunicación es educativa ya que a nuestro entender existen diferencias significativas entre el modelo comunicacional de Harold Lasswell y el de Antonio Pasquali. En el primero se niega el intercambio del consaber así como la posibilidad de una respuesta crítica o disidente con respecto a los mensajes emitidos. En cambio con el modelo de Pasquali se postula una comunicación dialéctica y por tanto de doble flujo, donde los hablantes tienen la oportunidad de intercambiar sus saberes, sus afirmaciones, sus cosmovisiones aun cuando no estén de acuerdo sobre lo que están debatiendo o dialogando. No obstante, rescatamos la expresión comunicación educativa con el propósito de abrir el debate en torno a los modelos comunicacionales que subyacen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Algunas de las preguntas que nos pudiéramos formular a los efectos de la Comunicación Educativa serían: ¿Toda comunicación es educativa? ¿Toda experiencia educativa logra su finalidad comunicativa? ¿Por qué la insistencia en que el tema de la comunicación se incorpore en el campo de la educación? ¿Cuáles el tipo de educación ideal para que cristalice la comunicación en el sistema escolar formal? (2006:35-36).

2) La utilización de los medios como tecnología en el ámbito educativo con fines instruccionales (Tecnología Educativa – Televisión y Radio Educativa), lo cual incluye a la Educación mediada por tecnologías.

Si bien en la dimensión anterior vemos la ausencia del trabajo con los medios en todos sus aspectos, encontramos aquí una acción en dirección opuesta, pues se basa en la reflexión y práctica de todo el componente teórico metodológico que permite la incorporación de los recursos tecnológicos al entorno educativo, con especial énfasis en procesos instruccionales.

Sin embargo, destacamos que aunque esa sea la percepción más común en torno a la Tecnología Educativa, ella es mucho más abarcante, tal como lo han señalado determinados autores. Por una parte tenemos a Susana Marchisio, quien prefiere dejar en claro la diferencia entre la Tecnología “en” la Educación y Tecnología “de” la Educación. Y expone que:

Esto permite diferenciar las estrategias de organización, modelado y desarrollo de la acción intencional como productos y procesos desarrollados en el contexto educativo (Tecnología “de” la Educación), de las herramientas o productos tecnológicos típicos empleados en los programas como recursos, seleccionables “en función de” (Tecnologías “en” la Educación), como parte (subsistema) de un sistema más complejo que se constituye con finalidad educativa (la escuela, un programa, etc) (2001:3).

Por otra parte, señala Manuel Área Moreira (2009), que en torno a la Tecnología Educativa existen dos grandes perspectivas: a.-) Una que se refiere a la utilización de Medios y Recursos Instructivos (fundamentalmente audiovisuales) y b.-) Un campo de estudio caracterizado por diseñar y controlar científicamente los procesos de enseñanza.

En la segunda, se incluyen por tanto los aspectos vinculados al diseño instructivo, creación y aplicación de materiales didácticos; la gestión de recursos tecnológicos (entendidos como medios), así como los contenidos y estrategias de utilización; su propósito está centrado en el aprendizaje (Marquès,1999). Esta perspectiva, esencialmente mediológica (es decir, que privilegia a uno de los componentes del proceso comunicativo, a saber, lo medios, por encima del resto de los componentes) -por ser los *medios didácticos*⁸ su interés central- postula:

- Reconocimiento del potencial de innovación pedagógica que implica el uso de las TIC's y los *Media*, así como su impacto social.
- La necesidad de poseer conocimientos sobre TIC's y *Mass Media*, así como habilidades para su manejo. Se incluye por tanto, la alfabetización audiovisual e hipermedial y la alfabetización informática y telemática, ello con el fin de lograr no sólo la aplicación sino el desarrollo de materiales educativos con soporte tecnológico.

⁸ Según Pere Marquès (1999), al citar a Alonso (1996) y a Fernández Sarramona (1988), se considera *medio didáctico* a cualquier recurso elaborado con una intencionalidad educativa. Se distinguen de los otros recursos que aunque puedan ser utilizados en algún momento y contexto con una función didáctica, no han sido creados con esta intencionalidad. En ese caso, señala el autor, es preferible hablar de *uso didáctico de determinados recursos*. Por otra parte señala, al citar a Salomón (1974) y Escudero (1983), que todo medio didáctico debe poseer: (1) Un contenido explícito o implícito; un sistema simbólico en el que se codifican los contenidos; un soporte físico en el que se sitúan los contenidos (papel, video, software, entre otros); una plataforma tecnológica que facilita su utilización y una dimensión pragmática o metodología de uso, adaptada a los usuarios, contextos y organizaciones. Para mayor información ver: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/tec.htm>.

- El desarrollo de competencias por parte de los docentes para ejecutar y valorar procedimientos instruccionales con apoyo tecnológico, en íntima relación con el contexto y la organización en la que se aplica, así como la organización de los recursos tecnológicos disponibles en las instituciones educativas (Marquès, 1999).

En este sentido, vale la pena señalar los tópicos que generalmente se abordan desde esta perspectiva:

1. El uso de los medios de comunicación en la educación a distancia, comenzando con los medios impresos, electrónicos y llegando hasta el análisis del usos de las TICS en esta modalidad educativa.
2. Los procesos de interacción comunicativa y pedagógica y la promoción del diálogo a través de los materiales didácticos, que con el tiempo y la digitalización, se fueron perfeccionando.
3. El papel que juega el comunicólogo en el diseño de materiales y de los entornos de aprendizaje, asumiendo que es el experto en los medios de comunicación y sus lenguajes (Crovi y Garay, 2009).

Es importante destacar que en torno a la Televisión y la Radio Educativa – como una de las dimensiones articuladoras de este eje- hay multiplicidad de definiciones y clasificaciones. A efectos del presente trabajo, las entenderemos también como un género programático, con especificidades determinadas por:

- a.-) La forma constructiva en la que se presentan los contenidos (estrategias audiovisuales) y por los contenidos mismos (estrategias didácticas), los cuales persiguen fines instructivos y/o divulgativos.
- b.-) Sus objetivos vinculados al fortalecimiento del proceso de enseñanza.
- c.-) Las formas de difusión e interacción, que se preveen/exponen de antemano.

Estas especificidades determinan, a su vez, los tipos de Televisión y Radio Educativa, que bien podrían denominarse como subgéneros. Así, entre los subgéneros encontramos:

a.-) *Televisión y Radio con fines didácticos*: Lo que determina a este subgénero es su propósito instruccional, es decir, ha sido concebida *ex profeso* para apoyar a los procesos del Sistema Educativo en sus distintas modalidades y sistemas. En este caso, la TV y la radio (u otro medio), son concebidas como Medios Didácticos. La Televisión Educativa, definida también como “un medio que difunde programas dedicados a la información, a la instrucción, a temas culturales y de interés general, y al entretenimiento” (Koenig y Ruane, 1979:9), incluye a las denominada “Televisión Instructiva”, la cual según Bullaude -citado por Koenig y Ruane- designa a un tipo de televisión relacionada con la enseñanza sistemática, destinada a la instrucción formal. Un aspecto fundamental es que este subgénero se apoya en materiales complementarios; prevé las condiciones de recepción y el contexto del proceso de enseñanza; toma en consideración las competencias, intereses y necesidades del discente y no obvia el rol del docente, instructor o facilitador, pues todos son componentes que completan/sostienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

b.-) *La Televisión y Radio para la Educación No Formal*: Generalmente se utiliza con fines similares a los anteriores, posee objetivos pedagógicos y planteamientos didácticos, pero en este caso, no se inscribe dentro del Sistema Educativo, sino que apoya formas educativas alternas, como por ejemplo: La explicación de procesos determinados o del funcionamiento de maquinarias; actividades de inducción; acciones de capacitación y/o especialización, entre otros.

c.-) *Televisión y Radio Cultural*: En este tercer subgénero, se inciben todas aquellas producciones audiovisuales que si bien no han sido concebidas intencionalmente con unos objetivos didácticos, posee características de forma y de contenido específicas por las que muchas veces es clasificada como TV Educativa. Si bien consideramos que la denominación “Cultural” puede prestarse a confusiones semánticas, pues en estricto sentido, los productos *mass mediáticos* y multimedia, se incluyen dentro del campo de la cultura masiva y sus modelos⁹. Este subgénero, bien puede incluirse en la categorización de los que hemos denominado “*Función Educativa de los Medios*” y de la “*Educación Informal*”, pues aunque sus contenidos posean una alta intencionalidad educativa, no persigue fines instruccionales y no se concibe *ex – profeso* como un medio didáctico.

Desde esta perspectiva, lo educativo, puede estar presente en cualquier contenido que busque divulgar informaciones determinadas, relacionadas con los denominados “saberes de la humanidad”.

⁹ Para mayor información sobre la conformación y desarrollo histórico de este campo, en lo que a la cultura occidental se refiere, recomendamos Gloria Martín (1994), *De los hechizos de Merlin, a la píldora anticognitiva* (1994), Colección Trópicos de Alfadil Ediciones, Caracas.

3) La inclusión de los medios en la escuela, como espacio para la recreación (Cine Club) o como espacio para la expresión manifiesta del aprendizaje del lenguaje escrito y otras competencias, lo cual se expresa principalmente a través del (Periódico Escolar) y del uso de recursos tecnológicos (Blogs, Grupos de Discusión, Wiki, Redes Sociales, entre otros).

Bajo esta perspectiva encontramos a todas las iniciativas que vinculan a los medios en el espacio educativo y que se desarrollan como resultado de los aprendizajes obtenidos en determinada asignatura o también como una actividad “extracátedra”, de carácter voluntario, en las que los participantes realizan actividades lúdicas que muchas veces, no se vinculan con los contenidos programáticos de las asignaturas, pero que sin embargo sirven para abordar temas de interés para el colectivo o para poner en práctica destrezas adquiridas en diversas asignaturas, principalmente, las relacionadas con el desarrollo del lenguaje escrito. Otras veces, el fin último de estas actividades, es el esparcimiento y el desarrollo personal, que busca la integración grupal, el desarrollo de algunas destrezas físicas (Clubes deportivos, danza o teatro) y la puesta en práctica de valores sociales. En el caso de los cineclubs, que buscan promover la cultura cinematográfica, a través de la proyección, análisis, producción escrita y/o discusión o el periódico y la radio escolar, observamos que la relación educación/comunicación se acerca un poco más a la denominada perspectiva educomunicativa, toda vez que uno de los principales objetivos que se buscan a través de estas prácticas, es la promoción de la alfabetización mediática. Al respecto, señala Parra Alvarracín, al referirse a un artículo a modo de diagnóstico elaborado por Daniel Prieto Castillo:

En nuestras escuelas, se ha identificado lo comunicacional con periódicos murales y con labores periodísticas. Se ha hecho consistir la actividad comunicacional, como soporte para el desarrollo educativo, en un conjunto de acciones aisladas, sin mayor sentido y casi sin ninguna incidencia en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Tales son los casos del trabajo esporádico de un club de periodismo, la

circulación de determinado número de algún periódico, o la conferencia o visita de algún destacado periodista. Todas estas pueden ser vistas como acciones útiles e interesantes, pero no se constituyen en estrategias para aportar a que lo comunicacional se convierta en apoyo del desarrollo educativo (2000:140).

Lo cual nos lleva a reflexionar sobre las limitaciones de este tipo de prácticas. Sin embargo, a partir de los diversos grados de desarrollo, acceso y “amigabilidad” de las denominadas “últimas tecnologías” vemos que cada vez más es posible utilizar recursos tecnológicos que permiten no sólo la puesta en circulación de información y su utilización con fines docentes, sino que estas tecnologías cada vez más están al servicio de la expresión, desplazando con ello a los medios tradicionales, como la radio, la televisión y la prensa escrita y, por tanto, óptimos para ser utilizados dentro de la educomunicación.

Durante las últimas décadas del S.XX los medios electrónicos de comunicación, especialmente la televisión, cristalizaron su condición de poderosos agentes de socialización por encima de la escuela y la familia. Hoy en día Internet recoge la antorcha mediática, pero dentro de esa gran plataforma virtual los movidos, creativos y personalísimos weblogs se abren paso como ágiles yates, que al asumir la forma de edublogs (de la unión de educación y blog) comandados por intrépidos blogfesores (de la unión de blog y profesor) y sus inquietos discípulos son una bisagra entre el formal y situado espacio educativo, y el espacio informal y abierto de la blogósfera (Vera, 2006: parr-14).

Ello ha traído como consecuencia que los usos se modifiquen y vayan de la información al entretenimiento, del entretenimiento a la educación y de la educación a la expresión, muchas veces tomando en consideración los postulados del denominado “*Edutainment*”¹⁰. Así los Blogs¹¹, son tal vez, un resumen de ello, por diversas razones, entre las

¹⁰ Ello hace referencia a la estrategia pedagógica en la que los contenidos educativos están al servicio del entretenimiento. Por tanto el placer y el juego, son elementos de apoyo para el aprendizaje. “El llamado *Edutainment* implica, por muy diversos medios, la fusión de educación y diversión, que incluye un elemento de placer y disfrute lúdico, incluso de evasión, en el modo de presentar los contenidos educativos. Y el *Infotainment* puede entenderse como la fusión de información y entretenimiento en la presentación de informaciones periodísticas a través de las formas discursivas propias de la ficción audiovisual” (Asmar,1997:79). Señala por otra parte Irene Ladrón de Guevara (2003), que también se denomina “eduversión” y, en su afán por ratrear las

que destacan su fácil creación, manipulación y gratuidad. De allí que sean utilizados como una estrategia de apoyo en la educomunicación, a saber:

Los edublogs como espacios que comunican y educan simultáneamente, son el baluarte de la educomunicación, síntesis inevitable del proceso de convergencia entre la madurez de los medios electrónicos y las exigencias de modernidad en el seno de la educación. Por eso los edublogs tienen la fuerza interna para revitalizar las viejas estructuras de los espacios tradicionales de enseñanza y aprendizaje; y por otro lado profundizar la cuestionada superficialidad atribuida a las tecnologías de información y comunicación (Vera, 2006: parr-16).

En el caso de la Especialización en Educación para el uso creativo de la Televisión (FHE-UCV) desde la asignatura Lenguaje de la Televisión I y II, la Profesora Grecia Almeida, ha desarrollado propuestas para su uso a través de la creación del Edublog “Galería Educomunicativa”¹².

Al trascender el espacio tradicional, los edublogs se constituyen en contenidos transversales a lo largo de la vida que salen de la jaula aula y están en condiciones de apoyar el e-learning y crear comunidades de aprendizaje. Este apoyo a diferencia de otros recursos educativos tiene la singularidad de hacer realidad el ansiado sueño de la pedagogía constructivista: permitir la construcción o hechura del conocimiento teniendo como eje al aprendiz, pues el propio estudiante junto al maestro es autor de su propio blog. La función del profesor, visto de esta manera, es la de mediador y guía, haciendo realidad otro ansiado sueño, el de la teoría del aprendizaje social o

diferentes acepciones del término, menciona “Hay definiciones amplias – bastante libres- de *eduentreñimiento* que destacan la posibilidad de contar con una situación de aprendizaje placentero y no con un determinado modelo de productos. La esencia está en el cómo puede accederse al conocimiento y apropiarse particularmente del mismo, y no en el tipo de conocimiento en sí. El *eduentreñimiento* vendría a ser una consecuencia más o menos afortunada de la disposición y el aprovechamiento particular de algunas herramientas, entre ellas las tecnológicas. El *eduentreñimiento*, así concebido, no está ligado a un tipo de programas determinados: más que una categoría, el *eduentreñimiento* podría ser un efecto” (pag. 114).

¹¹ “Los weblogs o blogs son un formato de interacción virtual que logra cristalizar en la Red dos campos complementarios destinados a la unión: la comunicación y la educación. Son una herramienta educomunicativa que potencia las habilidades de profesores y alumnos. Permite la construcción colectiva del conocimiento y se sostiene en el aprendizaje social o por observación de modelos. Permite la exteriorización de la identidad dentro de la sociedad de la información, en el marco de la ética digital, la convivencia libre y tolerante” (Vera, 2006: parr-29). Denominados por Carlos Scolari como “entornos colaborativos descentralizados”, muchos trabajan bajo los principios del Código Abierto (*Open Source*). Así, en la red es fácil encontrar gran cantidad de recursos, de fácil integración a los contextos educativos, desde una mirada educomunicativa, entre los que se encuentran los que ofrece la Web 2.0 (comunidades, servicios web, aplicaciones Web, redes sociales, servicios de alojamiento de videos, wikis, *mashups* y *folcsonomías*).

¹² Para mayor información recomendamos visitar el link: <http://galeriaeducomunicativa.wordpress.com/>

aprendizaje por observación de modelos: el estudiante navega en la blogósfera educativa procesando las pautas, recomendaciones, alertas e inconvenientes del maestro y de sus compañeros (Vera, 2006: parr-17).

Como consecuencia de los cambios y transformaciones en modos de enseñanza, en la fuentes y los soportes, tenemos que también cambian los docentes y, por supuesto, los alumnos, quienes ya habían cambiado hace cierto tiempo:

Soy un blogfesor porque desde hace un año mi bitácora se ha convertido en un mecanismo efectivo para aprender y enseñar. Soy un blogfesor porque creo en la inteligencia colectiva de la blogosfera. Soy un blogfesor porque considero que los weblogs son una herramienta poderosa de educación y mejoramiento continuo. Soy un blogfesor porque predico las buenas nuevas de los weblogs y su poder para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Soy un blogfesor porque me fascina aprender y poder compartir lo aprendido en la blogosfera. Soy un blogfesor porque creo en el poder terapéutico de los weblogs. Soy un blogfesor porque una de las tareas diarias a las cuáles me enfrento con seriedad y responsabilidad es la de bloguear. Soy un blogfesor porque la práctica de bloguear me libera de la rutina y la normalidad de todos los días. Soy un blogfesor porque mis "web feeds" son mi biblioteca personal preferida. Soy un blogfesor porque considero que bloguear es una práctica espiritual. Soy un blogfesor porque me nutro todos los días de la sabiduría de la blogosfera. Soy un blogfesor porque no serlo no tendría sentido. Soy un blogfesor porque bloguear es un camino con corazón (Nuñez, 2006: parr-28).

Vale destacar, las potencialidades educativas que desde este segundo eje articulador, pueden tener las herramientas que ofrece la Web 2.0 así como las denominadas Redes Sociales, que potencian la colaboración y el trabajo en comunidades de usuarios, que lamentablemente aún son subutilizadas en nuestro contexto educativo, por varias razones que van desde el desconocimiento de sus potencialidades por parte de nuestros docentes a las consecuencias de la denominada *Digital Gap*.

4) *La presencia de contenidos educativos en la producción mediática (Función educativa de los medios).*

En este eje hacemos referencia a una de las funciones asignadas a los medios: “educar, informar, entretener”. Concretamente se vincula con la relación de influencia que ejercen los

medios en la sociedad y se materializa en la producción mediática con contenidos educativos, pero que no es instructiva en sentido estricto. Se incluye aquí también a la denominada programación “cultural” con un marcado énfasis en la divulgación de contenidos; las campañas de sensibilización ciudadana y los documentales, entre otros.

Cabe destacar que la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2004), al definir los tipos de programas engloba en un mismo renglón a los programas “Culturales y Educativos”, entendiéndolos como sinónimos, lo cual dificulta el establecer las diferenciaciones necesarias. Así, según esta Ley:

1. Programa cultural y educativo: Aquél dirigido a la formación integral de los usuarios y usuarias en los más altos valores del humanismo, la diversidad cultural, así como en los principios de la participación protagónica del ciudadano en la sociedad y el Estado, a los fines de hacer posible entre otros aspectos:

- a) Su incorporación y participación en el desarrollo económico, social, político y cultural de la Nación.
- b) La promoción, defensa y desarrollo progresivo de los derechos humanos, garantías y deberes, la salud pública, la ética, la paz y la tolerancia.
- c) La preservación, conservación, defensa, mejoramiento y mantenimiento del ambiente para promover el desarrollo sustentable del hábitat, en su beneficio y de las generaciones presentes y futuras.
- d) El desarrollo de las ciencias, las artes, los oficios, las profesiones, las tecnologías y demás manifestaciones del conocimiento humano en cooperación con el sistema educativo.
- e) El fortalecimiento de la identidad, soberanía y seguridad de la Nación.
- f) La educación crítica para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para el desarrollo humano emitida por los servicios de radio y televisión (Capítulo I, Art. 5).

Clasificación que se relaciona con lo que hemos denominado como televisión cultural,

supra.

5) *La inclusión de la comunicación y los medios, como grandes áreas temáticas a estudiar principalmente al interior del sistema educativo, desde una perspectiva interdisciplinaria.*

Desde esta mirada, se incluye además de todas las perspectivas anteriores, la producción de sentido, expresado a través de los contenidos mediáticos; las interrelaciones/mediaciones que establece la audiencia con los medios; el repertorio cultural que se genera a partir de la producción mediática y otros aspectos vinculados con las “Seis Dimensiones de la Educación para los medios” propuestas de Martínez de Toda (1998). Destacamos que para este autor, la Educación para los Medios, es un proceso que busca formar al educando de acuerdo a *seis dimensiones educativas*: Alfabetización mediática, criticidad, concientización, activo (actividad cognitiva), socialización, y creatividad, a fin de que los educadores sean co-participes y co-creadores de la cultura contemporánea. De acuerdo a estas seis dimensiones, el sujeto puede ser:

- **Sujeto alfabetizado mediáticamente:** Su principal competencia se centra en el conocimiento de que los contenidos mediáticos no son más que representaciones de la realidad y para ello, posee conocimientos instrumentales sobre el lenguaje audiovisual y herramientas para descifrarlo, comprender su gramática y el funcionamiento de los códigos que en él intervienen. Se busca con esto acercarse al mensaje del autor, a la comprensión de los géneros y, de las diversas expresiones de la cultura audiovisual. Reconoce que los medios masivos tienen lenguajes propios, y que todos sus mensajes son representaciones subjetivas y construcciones arbitrarias.

- **Sujeto consciente:** Sabe cómo funcionan los medios masivos como institución, esto le permitirá discriminar los productos mediáticos y enfatizar aspectos antisociales que se encuentran en los medios como son la violencia, el sexo excesivo y los prejuicios que sobre los medios existen.
- **Sujeto activo:** Es consciente de no ser pasivo sino de tener una relación activa con el mundo a su alrededor. Para esto hace un análisis discursivo, que pasa a través de un proceso de construcción activa de los significados de la producción mediática y los componentes que genera las formas culturales de lo audiovisual, a partir de su propia identidad y contexto, en sus diversas dimensiones y aspectos.
- **Sujeto crítico:** Cuestiona lo que aparece en los medios, ésta confrontación se hace a través de la identificación del sujeto con su propia cultura, valores y significados y, sobre todo, desde la aplicación de las estrategias cognitivas del pensamiento crítico.
- **Sujeto social:** Es aquel que sabe que a él confluyen mediaciones sociales que provienen de la familia, la escuela, los medios, los diversos grupos, instituciones, personas y cosas, a través de las cuales mantiene una relación con el mundo alrededor, reconociendo su importancia en la interpretación propia y ajena de los mensajes. Es interactivo con los demás, trabaja en grupo, enfatiza la solidaridad, la participación y la cooperación, sabe usar los medios masivos como un foro para intercambiar y discutir los problemas de los demás. Se preocupa por el bien de los demás, su comunidad y la sociedad.
- **Sujeto creativo:** Sabe construir una resignificación de significados, y sabe

cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad y que estén basados en las contribuciones y valores discutidos y aceptados por su comunidad creativa.

Señala Gustavo Hernández al referirse a Martínez-de-Toda y Terrero que:

El (sujeto) necesita **(1)** *estar alfabetizado mediáticamente .../...* y conocer el lenguaje audiovisual y su significado, para así comprender .../... lo que el comunicador quiere comunicar .../... **(2)** necesita *estar consciente* de cómo funciona la industria de los medios... cuáles son sus intereses comerciales; esto le permitirá discriminar mejor y saber por qué presentan aspectos antisociales .../... Ya frente al televisor el sujeto no está simplemente pasivo, **(3)** *sino activo, desconstruyendo y reconstruyendo el significado de los medios* según su propia identidad y contexto social .../... es muy importante que él sea suficientemente **(4)** crítico sobre las ideologías escondidas en los mensajes .../... es crucial que .../... **(5)** *sea consciente de ser social .../... de estar influenciado por diversas mediaciones, especialmente por sus padres y docentes.../...* Todo esto le ayudará a que pueda **(6)** crear su interpretación definitiva a través de sus resignificaciones, y asimismo pueda crear otros textos originales, donde pueda expresar sus propios sentimientos e ideas en la búsqueda de una cultura y de una sociedad mejor (2001:133) (Cursivas nuestras).

La clasificación de Martínez de Toda favorece un amplio abanico de trabajo con los medios, que si bien roza e incluye a algunas de las aplicaciones enumeradas anteriormente, va más allá, pues se permite:

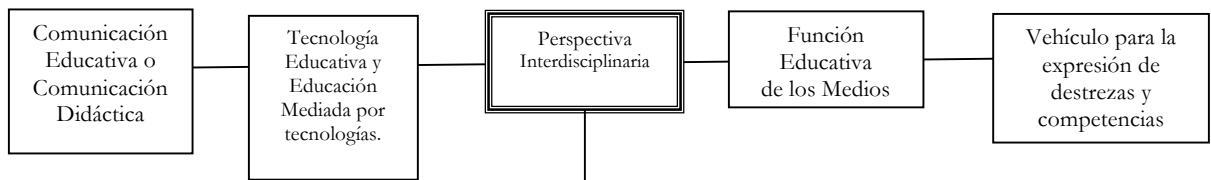
- Incluir el trabajo con los medios de comunicación como objeto de estudio, desde el ámbito educativo formal, no formal e informal. Desde aquí se abordan los elementos que están implícitos en el proceso de comunicación, a saber: el Mensaje; el Contexto; el Medio o los medios en sí; la Audiencia; los Emisores; la Industria Mediática; entre otros.
- Abordar el lenguaje audiovisual y el lenguaje de los medios, con sus propias lógicas narrativas.
- Promover la expresión creativa y el ejercicio de la ciudadanía, a través de las interrelaciones que se generan a partir del trabajo con los medios.

- Incentivar la Educación, *En, Con y Para* la comunicación.¹³
- Estudiar la complejidad de relaciones que se producen en las sociedades a partir de su vinculación con los medios y fundamentalmente, los procesos comunicativos generados a partir de estos.
- Abre espacios de investigación relacionados con los Nuevos Medios, que van desde la producción de contenidos a partir de la utilización de software libre hasta, el análisis de las relaciones que se generan entre los usuarios a partir de la intermediación de la tecnología.¹⁴

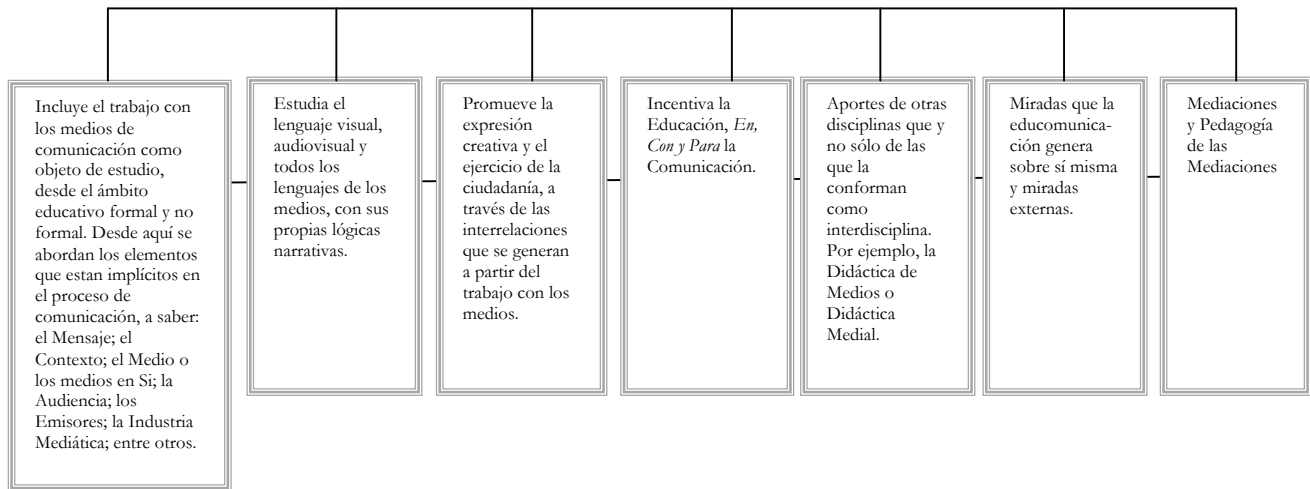
Una vez descritos los cinco grandes ejes articuladores con respecto a la relación Educación-Comunicación, vemos que es posible encontrar nexos entre ellos, los que se generan bien por el tronco común del cual proceden, bien sea la Educación o la Comunicación, o por las vinculaciones que se contruyen a partir de lo que hemos denominado la relación interdisciplinar que reconoce ese troco común y hace esfuerzos por integrar las diversas perspectivas, a partir de la necesaria reflexión teórica que sustente a las expresiones prácticas. Relación que vale la pena señalar es planteada desde la disciplina comunicativa y que, lamentablemente ha encontrado poco interés en la disciplina educativa.

¹³ Bajo esta perspectiva, otros autores han hablado de “Educación en Medios” (Educación mediada tecnológicamente); “Educación con Medios” (Enseñanza apoyada en Medios de Comunicación o Tecnologías”; y “Educación para los Medios” (Formación para una recepción crítica) (Crovi y Garay, 2009:117).

¹⁴ Vale la pena señalar, como lo hemos hecho anteriormente, las posibilidades de estudio y análisis que ofrece el surgimiento del denominado “Periodismo Ciudadano” o “Periodismo 3.0”; las redes sociales como *Facebook* o *Twitter*; la utilización masiva de herramientas como el *Youtube* o experiencias como la de Max Jones, el niño de 12 años que creó el sitio *Weekend News Today* (<http://www.hnheadlines.com>) destinado a la difusión de “Buenas Noticias” (“Niño estadounidense crea un sitio en internet que sólo da buenas noticias” AFP El Carabobeño, C-13, Domingo 16 de agosto de 2009



Sobre este colocamos especial énfasis, pues, se crean nuevos ejes articuladores:



Cuadro Nro. 3: Nuevos ejes articuladores de la relación Educación, Comunicación /Medios (Elaboración propia).

Del cuadro anterior queremos destacar como un aspecto que sirve para justificar aún más la pertinencia de nuestro trabajo, los aportes que desde otros ámbitos y disciplinas se generan a favor de la educomunicación, tal como sucede con la denominada Didáctica Medial¹⁵ que proviene de la disciplina educativa, la cual se justifica además porque:

¹⁵ Asociada a la denominada “competencia medial”, la Didáctica Medial busca abrir nuevas perspectivas en torno a la inclusión de los medios en el ámbito educativo. Así, expone Sevillano que esta presencia de los medios debe “responder a otros principios y propiciar otras acciones. Estos pueden ser los reflexivos analíticos (análisis de medios, crítica de medios, efectos de los medios, etc.) o los productivos-conformadores (periódicos, videos, emisiones radiofónicas, exposiciones de fotos) (...) Televisión no es recepción de un medio, periódico no es leer un medio, radio no es escuchar un medio, Internet no es buscar en el ciberespacio. Son los medios parte de la vida a los que hay que buscar sentido, comprensión, interpretación, usos. Y para ello falta aún en la teoría y en la práctica un espacio, un tiempo, un marco normativizado, explícito e ilustrador” (2004:267) La autora propone además un decálogo para potenciar la didáctica medial: 1.-) Ejercicios de percepción; 2.-) Actividades de

Es necesario situar la acción de uso de los medios y educación en los medios en el marco de objetivos y funciones justificados. Muchas veces no se entiende esto por tener un concepto raquítico de escuela. Entiendo por tanto que se debe considerar a ésta como el lugar de aprendizaje y también el espacio para la experiencia, la vivencia y el desarrollo de niños y jóvenes. La escuela nueva tiene que crear situaciones y posibilidades para experimentar lo que fuera de ella, debido a los cambios, es difícil vivir. La escuela del futuro se debe mover en una sociedad de información en la idea central de orientar para la acción responsable, positiva, autónoma, creativa. Esta visión presupone que las situaciones vitales y necesidades de los estudiantes se atiendan, se les busque nuevas experiencias y se fomente su competencia cognitiva y su desarrollo social (Sevillano, 2004: 241).

Actualmente, al interior de la Línea de Investigación “Educación, Comunicación y Medios” del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO-FHE-UCV), tenemos las siguientes áreas de trabajo o áreas programáticas, que se sustentan en el eje articulador que ofrece la mirada interdisciplinar de la educomunicación, a saber:

- 1.- **Diseño, producción y evaluación de materiales didácticos:** Incluye la elaboración de manuales, guías de estudio, libros de texto, estrategias didácticas, banco de proyectos educativos, entre otros.
- 2.- **Producción de contenidos audiovisuales y multimedia:** Generación de productos en diversos géneros y formatos, cuyos contenidos estén vinculados con la educomunicación.
- 3.- **Trabajos de aplicación en ambientes educativos formales y no formales:** Recopilación, sistematización, análisis y evaluación de experiencias desarrolladas en ambientes educativos.
- 4.- **Gestión Comunicativa:** Destinada a la promoción y difusión de la interdisciplina; creación de defensorías y comités de usuarios; legislación y normativas; diseño de políticas; trabajo en comunidades urbanas y rurales.

comprensión; 3.-)Enjuiciamiento; 4.-) Actividades de diferenciación; 5.-) Ejercicios de selección; 6.-) Actividades de producción; 7.-) Ejercicios de estructuración; 8.-) Reflexión; 9.-)Experiencia y 10.-) Ejercicios de personalidad.

5.- **Investigación en Educación para los Medios:** Análisis de propuestas Teórico - Metodológicas; estudios de audiencias, creación de modelos y herramientas metodológicas, análisis de contenidos y otros estudios.

Para cerrar este primer capítulo introductorio y aclaratorio, consideramos importante hacer referencia a algunas precisiones que ha elaborado Gustavo Hernández Díaz, las cuales nos han permitido, acercarnos de manera más clara, a nuestro campo interdisciplinar. Así tenemos que:

La Educomunicación no es un método de análisis de mensajes masivos. Ya hemos señalado que, por un lado, este campo del saber reflexiona en torno a la construcción del estatuto epistémico, teórico y metodológico de la ciencia de la educación y la comunicación y, por otro, estudia el hecho educativo desde la perspectiva inter-pluridisciplinaria. En cambio, el objetivo de la *Educación en materia de comunicación* y de sus distintas modalidades de enseñanza consiste en desarrollar competencias metodológicas con respecto a la presencia de los medios en la sociedad, donde el tema de las audiencias ocupa, muchas veces, un lugar destacado para estudiar la opinión que éstas tienen sobre los mensajes masivos en el contexto de sus mediaciones psicosociales y videotecnológicas (.../...) Educomunicación examina el desarrollo histórico y metodológico de la disciplina educativa y comunicacional en el contexto de las ciencias sociales con la finalidad de fortalecer y perfeccionar los enfoques teóricos que giran en torno a la educación y sus diversas formas de enseñanza que emplean como unidad de estudio los medios de comunicación y las tecnologías de punta (.../...) La Educomunicación es una interdisciplina que abreva desde el punto de vista teórico del campo educativo y comunicacional con el fin de generar propuestas que nos lleven a comprender tanto a los medios como al resto de las mediaciones sociales (2006:35).

A continuación, presentamos los principales aspectos que a nuestro juicio, tanto desde la comunicación como de la educación, impregnan las propuestas educomunicativas de Mario Kaplún y Gustavo Hernández Díaz. Ello con el fin de acercarnos al estudio de los autores latinoamericanos y venezolanos, que han hecho aportes significativos para el desarrollo de esta interdisciplina que aún espera por el estudio de sus definiciones. Nuestra investigación busca identificar las marcas dejadas en el camino trazado por nuestros educomunicadores-

comuducadores, que sin lugar a dudas serán a futuro, el sustento para el diseño de nuevas autopistas.

De criticidades: comunicación

Capítulo 2

De Criticidades: Comunicación

“Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica)”

Mario Kaplún

I.- Teoría Crítica y Comunicación

Uno de los principales aspectos que han definido el trabajo en Educomunicación, se asocia con las denominadas **lecturas críticas**. Destacamos que la criticidad tanto en Educación como en Comunicación, posee características particulares y por ser éste el eje principal de la acción de Mario Kaplún, cuyo análisis de su propuesta desarrollaremos en el Capítulo 4 de este trabajo, consideramos necesario presentar a continuación, una revisión de algunos aspectos que, desde la disciplina comunicativa, ha tenido impacto en su propuesta.

Antes de realizar nuestra revisión, vale destacar que en relación a las lecturas críticas y la educación mediática, se han generado una serie de controversias, las cuales han sido señaladas

por David Buckingham (2005), a partir de la revisión del contexto inglés y que son aplicables al ámbito latinoamericano. De estas resaltan principalmente tres: 1.-) Se cree que sólo uno es el crítico y que el otro no lo es; 2.-) La criticidad se ha perfilado como una rasgo distintivo propuesto y ejecutado únicamente por la izquierda; 3.-) Al parecer las lecturas críticas, colocan un énfasis casi único en la revisión de los aspectos vinculados a determinada ideología y no en el fomento de la autonomía crítica. Por otra parte, se ha tomado como un error, considerar como crítico “todo lo que va contra el sistema y, evidentemente, no sólo demócratas revolucionarios como Freire están contra el sistema, sin también neonazis como Haider” (Aubert *et al*, 2004: 29)¹⁶

En el caso latinoamericano, la relación existente entre las diversas posturas vinculadas con las lecturas críticas, ya ha sido señalada por Carlos Eduardo Valderrama (2000):

En América Latina se han realizado varios trabajos, algunos dentro del ámbito de la educación formal y otros más, en el seno de las organizaciones no gubernamentales orientadas hacia la promoción comunitaria. Una vertiente se denominó *Lectura Crítica de Medios*. Sus principales objetivos consistieron en *desentrañar el contenido ideológico de los mensajes* emitidos por los medios, en *formar hábitos mentales activos para enjuiciar* los que éstos difundían, en *capacitar a los receptores para descubrir los elementos que forman su estructura* y en *enseñar a percibir las líneas ideológicas que los orientaban*. El receptor de alguna manera se consideraba como un sujeto pasivo, inerte frente a la acción de los medios, a sus efectos nocivos. Los *fundamentos teóricos y metodológicos que sustentaron sus propuestas* provienen de los primeros desarrollos de la semiótica; siguiendo sus tres niveles de análisis: el denotativo, el connotativo y el ideológico, se pretendía *desentrañar el contenido no evidente y regulativo de los medios, así como develar la estructura binaria de los mensajes* (todo mensaje tiene una significación opuesta de carácter implícito). Recordemos que fue la época –décadas setenta y ochenta- en la cual existió *una aguda denuncia al imperialismo ideológico norteamericano y a los medios se les consideraba como agentes de dominación que los países industrializados ejercían sobre los subdesarrollados* (pág. X) (*Cursivas nuestras*).

¹⁶ En la cita se hace referencia a Jörg Haider (1950 – 2008), líder del partido de derecha “Alianza para el futuro de Austria” (BZÖ). Por sus acciones, Haider fue catalogado como populista, xenófobo y filonazi.

Y esboza lo que puede considerarse como los parámetros principales de las lecturas críticas, a saber: a.-) Desentrañar el contenido ideológico de los mensajes; b.-) Formar hábitos mentales activos; c.-) Capacitar a los receptores para descubrir los elementos que forman la estructura de los mensajes. d.-) Enseñar a percibir las líneas ideológicas, todo ello guiado por las orientaciones de la semiótica, como referente teórico metodológico. Por otra parte, afirma Jacques Piette (1996), al referirse a diversas prácticas de educación en medios, que la mayoría de estas tienen como objetivo el desarrollo del **Pensamiento Crítico**:

Así es como se habla indistintamente de la voluntad de desarrollar una nueva mirada, de propiciar una lectura diferente, de llevar al alumno a ser más activo intelectualmente, de provocar un cuestionamiento en profundidad sobre los medios, etc. Estos distintos cambios y actitudes que se pretenden favorecer en el alumno van estrechamente vinculados al desarrollo de *habilidades de análisis y de reflexión que se pueden asociar de forma muy natural al concepto de espíritu crítico*, tal como se menciona en los programas británicos, australianos, americanos o los que se desarrollan en los países hispanoparlantes.

Esto significa pues, que todos los programas comparten el mismo objetivo relevante que consiste en **desarrollar el pensamiento crítico** del alumno. Asimismo este objetivo común nos lleva a considerar como pertenecientes a un mismo campo de estudios, una experiencias que parecen muy diferentes entre sí, tanto en lo que se refiere a su objeto de estudio, como a su enfoque de enseñanza. ../.... Según esta perspectiva, *cualquier investigación sobre los medios merece ser emprendida en tanto que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico .../...*

Para conseguir desarrollarse de forma coherente y autónoma, la educación para los medios debe ofrecer una definición clara y precisa del concepto de pensamiento crítico y sugerir modos concretos de hacer operativo este concepto en unos modelos de enseñanza apropiados a distintos públicos y a distintos contextos escolares (parr-8 y siguientes).

A primera vista pareciera que toda acción que se emprenda desde la educomunicación, necesariamente pasa por la promoción del **Pensamiento Crítico** lo cual cobra forma a través de las denominadas **Lecturas Críticas**. Sin embargo, ello aunque tiene sus especificidades en el ámbito educativo –como veremos más adelante- varía mucho al insertarse en el educomunicativo, tal como se desprende de la siguiente cita:

Paradójicamente, un análisis sistemático de diferentes programas de educación para los medios nos ha llevado a constatar que el concepto de pensamiento crítico dista mucho de tener una definición clara por parte de los investigadores de este campo de estudios (Piette, 1996). *La mayoría de las veces, el concepto ni siquiera se percibe de manera problemática; los investigadores consideran el desarrollo del pensamiento crítico como una resultante "natural" de la enseñanza que desarrollan en sus programas.* De esta forma, la emergencia del pensamiento crítico sería, pues, una consecuencia "normal" e "ineludible" de la adquisición de conocimientos sobre los medios transmitidas gracias al desarrollo de los contenidos del programa sobre medios. Así, el pensamiento crítico del alumno se desarrollaría "por sí mismo"; no necesitaría una intervención pedagógica particular. En resumen, *los programas confunden espíritu crítico y adquisición de conocimientos.* Ellos postulan de manera implícita que *el alumno se vuelve cada vez más crítico cuando adquiere los conocimientos que propone el programa.* De este modo, sigue pendiente una pregunta fundamental: ¿qué es lo que entendemos por pensamiento crítico en relación a los medios? y su corolario: ¿cómo es posible concebir unos programas que favorezcan realmente la emergencia de este pensamiento crítico? (Piette, s/f: parr-11 y siguientes) (*Cursivas nuestras*).

Un ejemplo claro que demuestra lo anterior, lo encontramos en el propio contexto venezolano, y es que en la recién promulgada Ley Orgánica de Educación (2009), se introduce una de las dimensiones de la educomunicación, a través de la necesidad de optimizar el trabajo con los medios dentro del Sistema Educativo para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, mediante la creación de centros destinados especialmente para ello, lo cual queda expresado en el Artículo Nro. 9, de la Ley Orgánica de Educación (2009) vigente.

Lo anterior nos sitúa en un punto que se torna interesante a efectos de nuestra investigación, a saber, ¿cuáles son los aspectos teóricos y metodológicos que se esgrimen desde la educomunicación, al referirse tanto a las lecturas críticas como al desarrollo del pensamiento crítico?

De allí que nuestro punto de partida, se centre en describir los principales aspectos que caracterizan a la Teoría Crítica desde la Comunicación y de la Teoría Crítica en la Educación e

identificar qué aportes de ambas propuestas utiliza tanto Mario Kaplún como Gustavo Hernández Díaz.



Immanuel Kant (1724-1804)

Un antecedente insospechado

Pocas personas podrían imaginar, que las aseveraciones hechas por Inmanuel Kant, en el siglo XVIII, tendrían repercusión en los postulados de la educomunicación. Principalmente en sus relaciones con el desarrollo cognoscitivo, como pilar del Pensamiento Critico. Afirmaba el filósofo:

Las impresiones dan el impulso inicial para abrir toda la facultad cognoscitiva en relación con ellos y para realizar la experiencia. Ésta incluye dos elementos muy heterogéneos: una materia de conocimiento, extraída de los sentidos, y cierta forma de ordenarlos, extraída de la fuente interior de la pura intuición y del pensar, los cuales, impulsados por la materia, entran en acción y producen conceptos (Kant, 1986:48)

Para este pensador, la percepción sensorial será el primer elemento que nutre al “conocer”, la cual a su vez alimenta a la experiencia, y ello juega un rol fundamental en la adquisición del conocimiento. El proceso del conocimiento de Kant sólo es posible, cuando se pasa de las formas de la sensibilidad (la experiencia sensible) a las *categorías del entendimiento*, las cuales a su vez permiten la construcción del *fenómeno*, siendo éste, el objeto del conocimiento.

Las categorías propuestas por Immanuel Kant, son definidas como “los conceptos puros del entendimiento, o las formas a priori necesarias para pensar la experiencia”¹⁷. Según Ferrater Mora “las categorías no son para Kant géneros de las cosas. No son conceptos generales ni formas lógicas. No son tampoco ficciones, conceptos-límite, etcétera. No describen la realidad, pero hacen posible dar cuenta de ella” (1994:505). Por tanto, son constructos que nos permiten la interrelación con las representaciones que tenemos de la realidad.

Lo anterior, es cónsono con los postulados del Constructivismo como “enfoque” que tanto Kaplún como Hernández Díaz toman en cuenta, a la hora de diferenciar las prácticas educativas. Así, partir de los referentes y problematizar lo conocido, es parte de sus propuestas.

Podemos por tanto deducir que las “impresiones” de Kant, equivalen a las denominadas mediaciones¹⁸ y que éstas forman parte de los “Juicios sintéticos a priori”, las cuales se construyen a partir de la intermediación de las categorías o pre-juicios que actúan en el proceso de conocer.

El rigor en el conocimiento no se equipara con la exactitud matemática. Cuentan los esfuerzos que hace el hombre por desentrañar aquello oculto que existe en las cosas y fenómenos de la realidad. Y a esa realidad no se llega sólo a través de la experiencia de los sentidos, que se resume en el saber sensorial; sino que también interviene la actitud crítica para establecer relaciones entre las distintas formas de conocimiento. Además, al tener el conocimiento de unos contextos sociales, se desarrolla como un proceso antes que ser un fenómeno estacionario o estático (Parra, 2000:15-16).

¹⁷ Para Kant, las categorías son: 1ra: De la cantidad: Unidad, Pluralidad, Totalidad; 2da: De la cualidad: Realidad, Negación, Limitación; 3ra: De la relación: Inherencia y subsistencia (Sustancia y accidentes); Causalidad y dependencia (Causa y efecto); Comunidad (Reciprocidad entre agente y paciente - Acción Recíproca); 4ta: De la modalidad: Posibilidad – imposibilidad; Existencia - no existencia; Necesidad – contingencia (Kant,1986: 113-114).

Así, el proceso de obtención del conocimiento pasa por la acción de conocer y por tanto, “Conocer es comprender”. De allí que en el ámbito educomunicativo sea esencial el estudio de las mediaciones, entendidas como aquellos procesos de negociación compleja a distintos niveles que establecen las audiencias con los diversos elementos que aportan significantes a su relación con los medios, a partir de ellos y más allá de los medios. Dichos procesos de negociación son un camino para la generación de conocimiento y, por ende, para la comprensión. Según Zemelman:

A través de las mediaciones se realiza el proceso de concreción de lo real; esto es, su devenir en el tiempo y sus cambios cualitativos en el interior de una unidad temporal. Las categorías de análisis a que se refieren los conceptos, en este sentido, son los instrumentos por medio de los cuales se aprehende el proceso de concreción. Su función está definida en este ámbito. Son formas de aprehensión y nexos; de ahí que, para alcanzar un contenido real de conocimiento, se requiere que éste se reestructura desde las aperturas del objeto hacia sus conexiones. La apertura implica el conjunto de determinaciones, ya sean aquellas que conocen previamente, o bien las que se descubren mediante su análisis, de acuerdo con el criterio de las conexiones necesarias (Zemelman en Zemelman y León, 2003:212).

Jesús Martín Barbero afirma que es Walter Benjamín, uno de los precursores en demostrar de la importancia del proceso de las mediaciones, su relación con la experiencia y la generación de conocimiento, ya que él:

Fue el pionero en vislumbrar la mediación fundamental que permite pensar históricamente la relación de la transformación en las condiciones de producción con los cambios en el espacio de la cultura, esto es, las transformaciones del *sensorium* de los modos de percepción, de la experiencia social (...) Para Benjamín (...) pensar la experiencia es el modo de acceder a lo que irrumpe en la historia con las masas y la técnica. No se puede entender lo que pasa culturalmente en las masas sin atender a su experiencia (2003:62).

En la mediación, la criticidad es un elemento clave. Desde la comunicología resalta el Paradigma de las Mediaciones, la cual posee dos grandes vertientes. La primera data de los años setenta, propuesta por Manuel Martín Serrano a través de las denominadas “Mediaciones

Sociales”, las cuales divide en “Mediaciones Estructurales”, entendidas como la capacidad de los medios – en tanto dispositivos de comunicación- para contribuir con la apreciación de los hechos sociales y las “Mediaciones Cognitivas”, entendidas como aquellas que permiten la generación de las denominadas representaciones mediáticas (Orozco, 1998) y la segunda, con un componente sociocultural, cuyos principales propulsores son Jesús Martín Barbero y Guillermo Orozco. Aunque el mismo Orozco afirme que “en la literatura anglosajona, ya desde finales de los setenta, se encuentra la mediación en los procesos de ver televisión como sinónimo de “intervención”, específicamente referida a acciones conscientes de educadores y comunicadores para modificar al recepción televisiva” (Orozco, 1998:93). Señala el mismo autor que se ha vinculado a la mediación también como “filtro” (Orozco, 1996).

Para Martín Barbero y Muñiz, la mediación es:

Ese lugar desde donde es posible comprender la interacción entre el espacio de la producción y el de la recepción [ya que] lo que se produce [por ejemplo] en la televisión no responde sólo a requerimientos del sistema industrial y a estrategias comerciales, sino también a exigencias que vienen de la trama cultural y los modos de ver (...) La televisión no funciona sino en la medida en que asume – y al asumir legitima- demandas que vienen de los grupos receptores, pero a su vez no puede legitimar demandas sin resignificarlas en función del discurso social hegemónico (1992:20).

Es decir, el lugar desde el cual las audiencias producen y se apropian de los significados presentes y en los contenidos de los medios y le dan sentido al proceso comunicativo. Mientras que para Guillermo Orozco, la mediación es un “proceso estructurante que configura y reconfigura tanto la interacción de los miembros de la audiencia con la TV como la creación por ellos del sentido de esa interacción” (1996:84). Este autor diferencia a las mediaciones, de las fuentes de mediación, siendo éstas últimas, el lugar que da origen a ese proceso estructurante. Como tales señala por ejemplo la cultura, la política, la economía, la clase social,

el género, la edad, los grupos étnicos, los aspectos técnicos, las emociones del sujeto y su experiencia, entre otras. Para el autor, estas fuentes de mediación también sirven para mediar otras fuentes, señalando el siguiente ejemplo “las experiencias previas de los sujetos median los procesos cognoscitivos del sujeto y su televidencia. Y, al mismo tiempo, el entendimiento del sujeto sobre éstas puede medir a su vez su televidencia posterior” (Idem:84). Orozco distingue los siguientes tipos de mediaciones: Individuales, Situacionales, Institucionales, Tecnológicas y Contextuales.¹⁹ En el caso de Martín Serrano, el énfasis de la mediación depende de los medios, mientras que para los autores latinoamericanos, está prioritariamente en la cultura (Barbero) y las audiencias (Orozco), perspectiva ésta que compartimos ampliamente.

Recientemente, a propósito de las relaciones que establecemos con y a partir de los medios digitales, Carlos Scolari ha elaborado el término Hipermediaciones (2008), para proponer una teoría de la comunicación digital interactiva y referirse a las “formas posmasivas de comunicación”, como aquellos procesos de comunicación mediados por tecnologías digitales, específicamente:

¹⁹ Las **mediaciones individuales** aluden a aquellas que son intermediadas por las características propias de la persona como sujeto social. Se incluye aquí, el desarrollo cognoscitivo que implica ser miembro de determinada cultura, la emocionalidad, la edad, filiación política y otros aspectos de carácter individual que influyen en la lectura/relaciones que se establecen con los mensajes mediáticos. Las **mediaciones situacionales** van más allá del propio proceso de contacto con los medios y se extiende a los diversos escenarios que influyen dicho contacto, como por ejemplo, la habitación, el hogar, el patio de juegos, entre otros. Las **mediaciones institucionales** se vinculan con las influencias que ejercen determinadas instituciones sociales, como la escuela, la familia, la religión, las formas de organización, entre otras. En estas instituciones se configuran determinados juegos de poder con reglas determinadas para su preservación que, de modo inevitable, inciden en el proceso de mediación. Por otra parte, las **mediaciones tecnológicas**, son aquellas que están determinadas por el desarrollo técnico que opera en los medios y que condiciona el contacto con los mismos y sobre todo, el lenguaje ya las narrativas propias de cada medio. Cada medio ofrece mediaciones tecnológicas distintas y, en el interior de cada medio a su vez, el propio desarrollo tecnológico también hará lo propio. Y finalmente las **mediaciones contextuales**, en la que se incluyen las características que sirven para ubicar a alguien en un ambiente determinado, tales como edad, género, étnia, etc. Un ejemplo claro lo encontramos en los teléfonos celulares que han reconfigurado sus usos a partir de las modificaciones que han brindado los avances tecnológicos.

Los procesos de intercambio, producción y consumo simbólico que se desarrollan en un entorno caracterizado por una gran cantidad de sujetos, medios y lenguajes interconectados tecno-lógicamente de manera reticular entre sí (...) Una teoría de las hipermediaciones, debe saber moverse en un terreno discursivamente pantanoso, consolidando una sólida red de interlocutores a partir de los cuales comenzar a construir su propio recorrido epistemológico (Scolari en Sierra, 2009: 392-393).

Y en ello, reivindica el rol activo del “receptor” ahora “prosumidor”, pues es capaz de consumir y generar información y conocimiento y a su vez está pegado de nuevas subjetividades espacio temporales como producto del contexto que impone la virtualidad y lo digital. “Las tecnologías digitales, no sólo transforman el mundo, sino que también inciden poderosamente en la comprensión y percepción que tienen los sujetos de ese mundo” (Sierra, 2009:393). En cierto sentido, las hipermediaciones dan paso a lo que podría ser la conformación de un nuevo campo cultural, el campo de la cultura digital.

Coincidentalmente, desde las ciencias educativas, el concepto de mediación también es determinante.

Las mediaciones implican descentrar la mirada antes puesta de manera excesiva en los medios para tratar de explicar desde ellos la constitución de lo comunicacional y, en última instancia, aquello que de intercambio y transacción tiene lo social. No sólo se trata ahora de ver que los medios son en sí mismos mediaciones sociales en tanto instituciones partícipes de los juegos del poder, sino que además se trata de instancias mediadas en las luchas por la definición del orden simbólico (Becerra, 2004:13).

Señala Joan Ferrés sobre la “Dimensión mediadora de la tarea educativa”, entendiendo en este caso la función de los educadores en integrar y conciliar posturas.

El mediador es facilitador de encuentros, superador de distancias e impulsor de encuentros; en definitiva, conciliador en los conflictos, pero con sus matices diferenciales muy significativos según los casos. El mediador es un tercero entre dos que actúa siempre en el terreno del conflicto. Y lo hace mediante estrategias conciliadoras (.../...) A partir de las aportaciones del cognitivismo sabemos que al educador se le exige que responda a un perfil muy especial de mediador, por cuanto no sólo ha de ser capaz de resolver conflictos, sino también de crearlos. Y es que no puede haber aprendizaje sin conflicto cognitivo (.../...) De provocarles, de

rompersu esquemas, de cuestionar sus planteamientos, de plantar la semilla de la inquietud, de la duda, de la incertidumbre, del desasosiego, de la curiosidad intelectual (2008:28).

Por otra parte, este concepto también ha sido manejado desde la educación. Por tanto, la mediación pedagógica busca:

Un aprendizaje destinado a desarrollar en el aprendiz sus capacidades de:

- Comprender
- Pasar de un horizonte de comprensión a otro
- Localizar, procesar y utilizar información,
- Analizar sintetizar y relacionar,
- Buscar causas y prever consecuencias,
- Pensar en totalidad,
- Captar las determinaciones entre los fenómenos,
- Expresarse,
- Comunicarse,
- Relacionarse y trabajar con los demás
- Críticas, apropiarse de la propia historia y de la cultura
- Imaginar, inventar,
- Sentir,
- Enfrentar y resolver problemas
- Evaluar situaciones
- Tomar decisiones (Prieto y Gutierrez, en Parra, 2000:142).

Lo cual nos ubica necesariamente, en una relación cercana a la promoción del pensamiento crítico.

Los primeros pasos teóricos en torno a la Teoría Crítica²⁰ en la comunicación, los encontramos en la Escuela de Frankfurt, denominación dada al grupo de investigadores liderados por Max Horkheimer que, a partir de 1923, generaron diversos estudios desde distintos campos del conocimiento (estética, artes, antropología, sociología y filosofía), desde el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt²¹ y que conforma el

²⁰ Teoría Crítica, es un término acuñado por Max Horkheimer, entendiéndolo por ello “el análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto "es" y frente a lo que "debería ser", y desde el punto de vista de la Razón histórico-universal” (Muñoz, 2009: parr-3).

²¹ Instituto creado por Félix Weil, tenía entre sus objetivos el estudio de la vida social en su totalidad, partiendo de la base económica, las formas de poder y las ideologías. Con la irrupción del nazismo, el Instituto se vio obligado

denominado Paradigma Crítico de la Comunicación²². Uno de los aspectos que reviste particular interés para esta tendencia teórica, es el análisis crítico de la Sociedad de masas y/o Cultura de masas²³. Ello, como producto de la urgente necesidad de darle un perfil distinto a las investigaciones realizadas hasta ese momento, en relación a los medios y a los procesos comunicacionales/informacionales que se generan a partir de éstos.

Recordemos que los primeros treinta años del siglo XX, estuvieron signados por la presencia de la prensa escrita y su capacidad para generar opinión, así como por la neonata radio y el cine, como instrumentos de divulgación de gran alcance y considerable impacto emotivo que subsanaban los problemas de acceso a la información impuestos por la cultura “letrada”, principalmente a la población analfabeta. Es este momento, el inicio de la denominada “Galaxia Marconi”.

a cerrar sus puertas y sus principales investigadores emigraron. Suiza, Francia y Estados Unidos, fueron sus principales destinos.

²² Aunque son diversos los paradigmas de los estudios comunicacionales, en este trabajo haremos referencia directa a tres de ellos, Paradigma crítico (Escuela de Franckfurt, Horkheimer/Adorno, Benjamin, Fromm y Marcuse, etc); Paradigma empírico-analítico (*Mass Communication Research*, Lasswell, Merton, Lazarsfeld, etc.) y el Paradigma interpretativo-cultural (Williams, Hall, Martín-Barbero, García Canclini, Ortiz, etc).

²³ “La concepción de la Sociedad de Masas puede sintetizarse como sigue: las revoluciones en el transporte y las comunicaciones han llevado a los hombres a un estrecho contacto entre sí y les han ligado de nuevas formas; la división del trabajo los ha hecho más interdependientes; cualquier cambio en una parte de la sociedad afecta al resto. A esar de esta mayor interdependencia, sin embargo, los individuos se han hecho más extraños unos para otros. Los viejos lazos de grupo primarios de la familia y de la comunidad local se han destruido; la antigua parroqui está cuestionada y pocos valores unificantes han ocupado su lugar. Más importante, las normas críticas de una minoría educada, no modelan la opinión o el gusto. Como resultado, las costumbres y normas morales están en constante flujo, las relaciones entre los individuos son tangenciales o compartamentalizadas más que orgánicas. Al mismo tiempo, la mayor movilidad espacial y social intensifica la preocupación por el *status*; en vez de un *status* fijo o conocido por el uniforme o el título, cada persona asume multiplicidad de roles y constantemente tiene que probarse a sí mismo en una sucesión de nuevas situaciones. A causa de todo esto, el individuo pierde en sentido coherente de sí mismo. Su ansiedad crece y continúa una búsqueda por nuevos senderos. La escena está así preparada para el líder carismático, el mesías secular, que, concediendo a cada persona la apariencia de la gracia necesaria y la plenitud de la personalidad, provee un sustituto para la vieja creencia unificante que la sociedad de masas ha destruido” (Bell en Lucas *et al*, 2003:188).

Las ideas fuerza de la Teoría Crítica, por una parte, están en revisar las investigaciones que se realizaban en torno a los medios y por otra, en generar nuevas formas de acercamiento a la realidad que se diferenciarán de las utilizadas en otros contextos durante esa época, y buscar en la transdiscipliniriedad, como forma de pensamiento y acción, herramientas que den respuestas a la necesidad de avanzar hacia la transformación equitativa del mundo.

Parece claro que la sociedad necesita del crítico para ir enriqueciéndose. La actitud del crítico cultural gracias a la diferencia o distancia a que se coloca del mal y del desorden, le permite pasar teóricamente por encima de éstos, aunque, a menudo, no consiga sino quedarse tras ellos. Lo que hace el crítico es articular la diferencia o distancia en el mismo dispositivo cultural que pretendía superar y que precisamente necesita de esa distancia para tomarse por cultura” (Adorno en Lucas *et al*, 2003:187).

Así, la mirada frankfurtiana busca reaccionar básicamente, frente al liderazgo que en el ámbito de la investigación en comunicación tenía el pensamiento norteamericano, de carácter eminentemente funcionalista²⁴. Según este último, una de las funciones de los medios es servir de factor de regulación y equilibrio social (homeostasis), aspecto que sería severamente cuestionado por la Escuela Frankfurtiana, pues para éstos los medios no eran más que

²⁴ La Sociología funcionalista, basada en la consigna “ ‘una sociedad estable es una sociedad deseable’”, se fundamenta en tres premisas: a.-) La realidad social genera los mecanismos, pautas y normas que buscan su propia estabilidad; b.-) El equilibrio se logra gracias al funcionamiento y confianza que se tiene en las instituciones; c.-) La estratificación social como una necesidad funcional universal que apunta a una sociedad justa. “La sociedad compleja no puede ser igualitaria, pero puede ser justa, la confianza en que la solidaridad por lo general está por encima de los intereses particulares es conmovedora. Los valores comunes son la base de la convivencia social. Esto implica que los sistemas simbólicos, los sistemas culturales y los sistemas de comunicación colaboran para la configuración, difusión, reforzamiento, confirmación, defensa, de las metas sociales comunes. Las cuales en sí mismas no son puestas en duda, todo lo contrario, son el corazón de la propuesta, el horizonte de la vida americana deseable para toda la humanidad. De ahí que sea necesario un sistema normativo común para lograr los fines comunes. El sistema educativo debe construirse para la defensa y promoción de esas normas y esos fines, que son los que constituyen la base de la formación de la comunidad de sentido y de acción, de la comunidad social en general. Esta centralidad de los fines comunes vincula tanto los ideales de la democracia, como los de la decencia. De ahí que la conducta desintegradora sea el enemigo a vencer, todo aquello que vaya en contra de la unidad, del orden, de los fines y normas establecidos” (Galindo, 2007:parr-4) En el caso del sistema mediológico “las funciones son muy claras, observar si existe alguna amenaza, alertar a la población de su existencia, y mantener la estructura de valores de la cultura nacional. La última la firmarían con gusto los sociólogos funcionalistas, que tenían esta función dedicada al sistema educativo. Las otras dos son muy sugerentes. Los medios como guardianes de la paz, y más allá de la paz, del statu quo. Y los medios como respuesta a los enemigos del statu quo, del orden social” (Galindo, 2007:parr-24).

instrumentos de control y dominación, que la sociedad estadounidense, principalmente en su dimensión mercantil y política, aprovechaba muy bien.

El conjunto de estudios que se desprenden de la Escuela Norteamericana²⁵ para ese momento, se inscriben en una doble vertiente. Por una parte, bajo el denominado paradigma empírico-analítico de la *Mass Communication Research*, los cuales se apoyan principalmente en el Estructural-Funcionalismo sociológico²⁶ y en la Teoría Matemática de la Información²⁷, entre otros. Y por otra parte, en la conocida como la *Escuela de Chicago*.

Entre las críticas principales que se realizan a la *Mass Communication Research* – incluso desde sus propios seguidores- tenemos las siguientes:

1. *Los medios son el gran poder de coacción de los gobernantes para la sociedad. Su eficacia persuasiva es absoluta y el que los domine tendrá en sus manos a la opinión pública.*

Esto es refutado por Lazarsfeld, quien junto a Berelson y Gaudet (1944), estudia cómo el presidente Roosevelt, ganó las elecciones del año 1940, a

²⁵ Aunque la denominada Escuela Norteamericana, a simple vista, aparezca como una tendencia de investigación orgánica o “sistema unitario de pensamiento”, vemos que a su interior existen variedades y dimensiones de su línea de trabajo, lo cual “ha dado lugar a que sus estudios se encuentren dispersos y faltos de una guía teórica que les dé unidad, y por otra parte, a una pérdida de fuerza de las mismas proposiciones críticas” (McQuail en Lucas et al, 2003: 191). Al respecto, recomendamos la lectura del artículo “*Mass Communication Research ¿Todos los gatos son pardos?* (1995) de María Fernanda Madriz, quien reconoce que “efectivamente, es posible encontrar algunos presupuestos metodológicos, líneas temáticas y plataformas teóricas comunes a la mayoría de los autores considerados, pero sólo a condición de hacer surgir, dentro de la unidad, la diversidad que le da sentido” (pág. 153).

²⁶ “Su intención está centrada en la existencia y subsistencia de la sociedad, las que atribuye al consenso entre individuos, grupos e instituciones, todos los cuales, según este enfoque, compare valores y normas que posibilitan la cohesión y la estabilidad sociales, garantizan la reproducción de las estructuras, promueven el cambio ordenado y controlan los comportamientos amenazadores de la integración societal” (Torrico, 2007:40-41).

²⁷ Propuesta por Claude E. Shannon, en su artículo “*A Mathematical Theory of Communication*” (1948), a fin de brindar una base teórica a la tecnología de la comunicación, en la que se plantean preocupaciones claves en relación a dos de los componentes del proceso de comunicación (o de transferencia de información), a saber, el mensaje y el medio. De allí que aborden como tema de interés el cómo reducir los errores por interferencias en los sistemas de comunicación y, cómo ser más eficientes en el uso de la capacidad total del medio o canal. Para el autor, la cantidad de información de un mensaje posee un valor numérico medible, entendiendo a la cantidad como a la probabilidad de que un mensaje, sea recibido.

pesar del carácter hostil de la prensa y sobre todo, gracias a la eficacia de las relaciones interpersonales.

2. *La comunicaciones informales juegan un papel insignificante, si es que juegan alguno, en la sociedad moderna.* La contradicción de lo anterior se demuestra, a través de la revisión de la importancia de Flujo de Comunicación en Dos Pasos (*Two Step Flow of Communication*).
3. *La audiencia de los medios es una “masa” en el sentido de ser individuos socialmente “atomizados”.* Lo cual se rebate a partir del rol que juegan los grupos primarios, en la selección e interpretación de los mensajes recibidos y sobre todo, de rol de las mediaciones.
4. *El contenido y el efecto pueden ser igualados. Esto es, ante un contenido/estímulo determinado, enseguida puede apreciarse un efecto en el público, directamente proporcional. Es bajo esta perspectiva que se admite por ejemplo que la violencia presente en los contenidos de los medios es la que provoca la violencia en las sociedades.* Esto último pierde fuerza ante las dificultades que hasta ahora existen, en relación a contar con pruebas empíricas que demuestren las hipótesis presentadas.

Aún con éstas y otras críticas, tenemos dentro de esta tendencia investigativa, a importantes exponentes tales como Harold Dwight Lasswell²⁸ (vigilancia del entorno, transmisión de la información y transmisión del conocimiento social); Paul Lazarsfeld y Robert

²⁸ Este autor “entiende la persuasión informativa y la propaganda, no lejos de los ideales de Walter Lippmann, como la inducción de aquellos valores que permiten a los gestores de una sociedad conducir a sus ciudadanos hacia los mejores objetivos de progreso y libertad”, En: <http://www.infoamerica.org/teoria/lasswell1.htm> (Captura: 05/12/2009).

Merton (Otorgar y legitimar estatus social, transmitir las normas sociales y narcotizar a la audiencia); Charles Wright (Otorgar estatus, transmitir normas sociales, narcotizar a la audiencia y entretener).

Para los investigadores norteamericanos, la tendencia investigativa estaba permeada por la perspectiva efectológica de los medios²⁹, en la que la Teoría de la Bala Mágica o de la Aguja Hipodérmica³⁰, es tal vez la más resaltante. Esta última parte de la idea de la omnipotencia de los medios para influir en una audiencia pasiva y por tanto fácilmente manipulable, lo cual tiene su base en los estudios sobre la relación conductual de estímulo-respuesta de Pavlov y el conductismo social de Skinner, en boga por aquellos años. Desde la efectología, surgen además la Teoría de los efectos limitados y la Teoría de los efectos poderosos (Lucas *et al*, 2003), también conocida como de la Teoría de los Efectos Ilimitados.

En concordancia con lo anterior, para Marín, García y Ruiz (2003), existe una diversidad de interpretaciones en torno a la definición de “efecto” en el ámbito de los estudios de la comunicación, que es posible distinguir gran variedad de éstos que van desde la relación

²⁹ Según Torrico (2007) Los principios generales del “Enfoque de la generación de efectos” son: “Los medios masivos, bajo ciertas condiciones (predisposición de los receptores, credibilidad de las fuentes, asuntos de interés, etc.), pueden difundir mensajes (estímulos) capaces de reforzar o modificar pensamientos, actitudes o conductas de audiencias fragmentadas y selectivamente expuestas” (pág. 129). Los principales autores de esta tendencia son: Harold Lasswell, Carl Hovland, Kurt Lewin, Paul Lazarsfeld, Joseph Klapper, Bernard Berelson, Charles Osgood, James Halloran, Ithiel de Sola Pool.

³⁰ Término acuñado por Harold Lasswell en "*Propaganda Techniques in the World War*" (1927), traducido como “Técnicas de propaganda en la Guerra Mundial”, texto elaborado después de la primera guerra mundial, en el que ofrece su mirada en torno al impacto (efectos) de los medios, en la opinión pública. “Para Lasswell, los medios de comunicación eran concebidos como instrumentos de persuasión y propaganda, capaces de modelar comportamientos, actitudes y valores, por su relación directa con el público. La intención de Lasswell era desarrollar desde la ciencia política una explicación a los procesos de influencia colectiva de los medios de comunicación. Esta teoría presupone que que la iniciativa es siempre del comunicador y la masa es el objeto pasivo del mensaje” (Aran *et al* en Medina, 2006:45). Traducción propia. La idea de Lasswell era proponer una imagen metafórica lo suficientemente fuerte que sirviera para explicar el uso o “instrumentación de los medios como vehículo para inducir elementos de actitudes y valores democráticos en la sociedad norteamericana de principios del siglo XX” (Galindo, 2007: parr-9).

“causa ⇒ efecto” (entre los que se encuentra el cambio de conducta, actitudes y formas de pensar), como las que pregonan los efectos “negativos” y “catastróficos”, hasta las Teorías de los “No efectos” de los medios (McGuire, 1986). Lucas *et al* (2003) distinguen tres períodos, en relación a la perspectiva efectológica de los medios, los cuales reproducimos en el siguiente cuadro:

	Primer Período (1920-1940)	Segundo Período (1940-1970)	Tercer Período (1970-1999)
Teoría/Modelo predominante	- Teoría de la Bala Mágica o de la Aguja Hipodérmica. - Modelo Estímulo ⇒ Respuesta.	- Teoría de los efectos limitados. - Modelo psicodinámico. - Modelo Estímulo ⇒ mediación ⇒ Respuesta. - Teoría de la Percepción Selectiva.	- Teoría de la <i>Agenda Setting</i> (Efectos poderosos de los medios). - Teoría de los efectos selectivos basados en diferencias individuales. - Teoría de la cultivación.
Características	- <i>Strong effects</i> ; omnipotencia de los medios. - Efectos directos y uniformes. - La sociedad de masas se ve estimulada de manera uniforme por los mensajes de los medios. - Carácter pasivo y uniforme de la audiencia. - El mensaje determina los efectos.	- Efectos ilimitados de los medios. - Utilización selectiva de los medios de comunicación por parte de los sujetos. - Las variables individuales de los sujetos también determinan el tipo de efectos que se producen. - Los medios de comunicación no son causa suficiente y necesaria de los cambios producidos en la audiencia. - Las características de los receptores determinan los efectos. - La Percepción Selectiva toma en consideración el carácter activo de la audiencia. - La recepción selectiva de mensajes implica que el sujeto sólo recuerda lo que realmente le interesa. - Reconoce la existencia de diferencias entre los sujetos. - Los sujetos se ven influenciados por otras variables además de por los medios. - Interpretación de los mensajes de modo selectivo (influencia selectiva y limitada de los medios de comunicación).	- Se no solamente el mensaje, sino también la estructura, tamaño, estilo y organización de los medios. - Los efectos son diversos y dependen de distintas variables. - La edad, el sexo, la clase social y las características personales del sujeto receptor también influyen. - Los medios de comunicación refuerzan conocimientos y actitudes previas, pero muy difícilmente las modifican. - Las variables sociodemográficas, el mensaje y el contexto determinan los efectos.
Autores/ Escuelas representativas	Fundación Payne.	Hovav (Universidad de Yale). Lazarsfeld (Universidad de Columbia). Klapper “La TV sirve más para reforzar opiniones que para cambiar las existentes .../... Poder fortalecedor de opinión” (Marin <i>et al</i> , 2003:217)	Greenberg (Universidad del Estado de Michigan). Gerbner (Universidad de Pensilvania).

Cuadro Nro. 4: Períodos de la perspectiva efectológica de los medios (Elaboración propia, a partir de Lucas *et al* (2004).

Así, basados en la mirada de los Efectos Ilimitados, la mayor actividad de la Escuela Norteamericana, se evidencia en:

Los trabajos sobre propaganda política (...) financiados por el *Institute for Propaganda Analysis*. Los efectos de la radio y el cine sobre la moral y la cultura (...) y los estudios sobre audiencias vinculados fundamentalmente a la publicidad (...) Los efectos se convierten en el tema estrella de la investigación. Todos los demás elementos del proceso de la comunicación se consideran en cuanto pueden contribuir a mejorar el impacto: los contenidos se analizan para diseñar posteriormente mensajes más eficaces y el estudio de los receptores interesa para conocer cómo influyen las actitudes y motivaciones (Igartúa y Humanes, 2004:113).

Se trataba pues de identificar, cómo influir más y mejor en las audiencias para obtener cambios en los comportamientos y modelar así, a la opinión pública. De allí que los estudios generados por Lasswell, y en especial la denominada fórmula de “las 5 Q” (¿Quién dice? ¿Qué se dice? ¿A través de qué? ¿A quién se le dice? y ¿Con qué efectos?), fueron determinantes para el diseño de investigaciones relacionadas con el análisis del control/propiedad/emisión, análisis del contenido, de los medios, de la audiencia y de los efectos, los cuales aún hoy en día, se siguen tomando como referencia.

En dicho contexto investigativo, se encuentran los trabajos realizados como parte de la campaña propagandística emprendida a favor de la segunda guerra mundial, que buscaba no sólo la aceptación e identificación de la población con ese evento bélico, sino que tenía entre sus objetivos, sufragar los gastos del conflicto a través de la compra de bonos por parte de la población (Igartúa y Humanes, 2004). Y ese es un claro ejemplo, de cómo se buscaba influir en la audiencia para obtener los resultados previstos, a través del uso de estrategias de persuasión y manipulación, que años después siguen utilizándose desde la publicidad y la política, sin obviar otros ámbitos.

Dentro de la corriente norteamericana, encontramos también las propuestas de Lazarsfeld y Merton, quienes dan un giro determinante a los estudios de Lasswell, al indicar que los medios no producen efectos ilimitados y señalar que los efectos poseen direcciones específicas y que éstos pueden categorizarse en tres grupos, a saber: “el conformismo social que contribuye al mantenimiento del sistema y a limitar la crítica; el impacto social sobre el gusto popular y la propaganda para objetivos sociales” (Igartúa y Humanes, 2004:115). Merton,

como crítico del Estructural-Funcionalismo, clasifica las funciones de los medios en Manifiestas (Intencionales) y Latentes (No intencionales).

Como parte del trabajo anterior, el interés de Merton se enfocó principalmente en comprobar que es posible provocar determinados efectos a partir de contenidos establecidos y medir la relación entre éstos y las condiciones sociales sobre la recepción de los mensajes. Por su parte, Paul Lazarsfeld, propondrá el Flujo de la Comunicación en dos etapas o en dos pasos (*Two Step Flow*). Lazarsfeld, junto a Berelson y Gaudet (1944) – tal como señalamos *supra*– evidenció a partir del análisis de las campañas presidenciales, las características de la influencia en la audiencia, de factores intermedios como las relaciones interpersonales y los líderes de opinión. Éstas y posteriores investigaciones permitieron concluir que:

- Los individuos no está aislados sino que pertenecen a grupos sociales.
- Las respuestas a los mensajes de los medios no son directas, sino que están mediadas por las relaciones grupales.
- Hay que distinguir dos procesos: el de recepción y atención y el de aceptación (o rechazo).
- Cada individuo cumple un papel en el acto comunicativo. Los líderes de opinión participan más activamente al difundir las ideas de los medios, mientras que los miembros más pasivos se dejan orientar (Igartúa y Humanes, 2004:118).

Dicha tendencia de la Escuela Norteamericana considera además que los sujetos y sus relaciones sociales pueden ser tratados numéricamente, que sus acciones y opiniones pueden ser cuantificadas y que su comportamiento puede ser descrito a través de la reducción a formas sociales estandarizadas. La investigación desde este ámbito, tiene como objetivo suministrar información sobre el funcionamiento del sistema, con un fin legitimador.

La otra vertiente investigativa en Norteamérica y que servirá de apoyo a las propuestas de los teóricos de la educomunicación, es la denominada Escuela de Chicago (1915-1940). Los trabajos empíricos generados allí, más de tipo sociológico, pusieron el énfasis en las interacciones sociales que se suceden en las ciudades, para lo cual se apoyaron en la Fenomenología³¹, para generar propuestas tales como el Interaccionismo Simbólico (Charles Horton Cooley, George Herbert Mead y Herbert Blummer) y el Pragmatismo Social (John Dewey). De allí que utilicen para la comprensión del fenómeno social urbano, métodos cualitativos como la etnografía, la inclusión de la observación participante y la reconstrucción biográfica (Historias de vida), pertenecientes al denominado paradigma interpretativo.

Uno de los exponentes más importantes de esta corriente de investigación, es William Isaac Thomas, quien destacó la importancia de conocer a profundidad los puntos de vista de los actores sociales para comprender sus relaciones sociales y basado en ello, formuló “la genealogía de los cuatro deseos fundamentales del individuo”: seguridad, nuevas experiencias, reconocimiento, y afecto e íntimas relaciones con algo o con alguien (En Park,1999:105). Mientras que Robert Ezra Park, coloca el énfasis en las interacciones sociales que se producen en los barrios urbanos y en las prácticas de transgresión social (zonas de vicio). Además, reconoce como aspecto fundamental el reconocimiento del otro, punto éste que permite brindar cohesión social a las relaciones grupales.

³¹ Entendida como un método y un modo de ver, para explorar los fenómenos de la existencia y de la experiencia.

La organización social basada en el parentesco se destruye o modifica con la creciente división del trabajo de las urbes, emergiendo entonces un nuevo tipo de hombre, racional y especializado, y esta especialización da lugar a varios tipos de formas de vivir. En esa aglomeración de individuos anónimos, lo que convierte al individuo en persona es el reconocimiento de los otros. Los hombres luchan por preservar el respeto de sí y su punto de vista, pero lo logran sólo ganándose el respeto y el reconocimiento de los otros. Es el otro, los otros, los que reconociéndolo, lo hacen persona y no individuo anónimo (Lado y Lorenc, 2009:4).

Park hace uso del término “ecología urbana” para describir a la ciencia que estudia a las fuerzas que tienden a generar y reproducir patrones de ordenamiento en la población y sus instituciones, favoreciendo con ello la concentración y la movilidad de la población. Así, entre los principales factores de organización ecológica de la ciudad se encuentran los medios de transporte (tranvías) y comunicación (teléfono), los periódicos y la publicada, así como los edificios de acero y los ascensores.

Finalmente, Howard Becker, resume los enfoques teórico-metodológicos generados al interior de la Escuela de Chicago y logra uno de los aportes más interesantes al centrar su trabajo en las denominadas formas de desorden social, a saber, las conductas sociales caracterizadas como “desviadas”. Estas conductas, desde el punto de vista del autor, se conforman en tales, en tanto que transgreden las normas de un grupo social o sociedad determinada. De allí, que trabaje en función del análisis de las reglas y normas sociales, que definen a lo “no desviado”.

Dicha Escuela será el antecedente más importante de la perspectiva teórico metodológica que funda el Interaccionismo Simbólico, denominada también perspectiva interaccionista, cuyo exponente más importantes es Herbert Blumer quien en el año 1936, le

asignó dicha denominación, a partir de revisión de las propuestas de Williams James, Charles Cooley, William James, George H. Mead, John Dewey y W.I. Thomas.

Bajo la premisa de que la interacción hace referencia al proceso de influencia mútua entre dos componentes, el Interaccionismo Simbólico, ha sido definido como una perspectiva que comprender las siguientes ideas básicas:

La influencia que los estímulos tienen sobre la conducta humana es mediatizada por el contexto de significados simbólicos en los que aquella tiene lugar. Estos significados emergen de la interacción compartida de los individuos en la sociedad humana. La sociedad misma es construida mediante la conducta de las personas que juegan un rol activo en el desarrollo de los límites sociales que imponen a su conducta. De esta forma, la conducta humana no es un camino unilineal hacia un fin predeterminado, sino un proceso de construcción activa mediante la cual los hombres luchan por “dar sentido” a su medio social y físico. Este proceso de “dar sentido” es internalizado en forma de pensamiento, ya que el pensamiento es el proceso intraindividual de resolución de problemas que caracteriza la interacción interindividual (Meltzer *et al*, en Álvaro, 1995:33).

De allí que cobra vital importancia los procesos de interacción que le dan un carácter simbólico a la acción social (Joas, 1990). Según Blummer, las premisas sobre las que se basa el interaccionismo son:

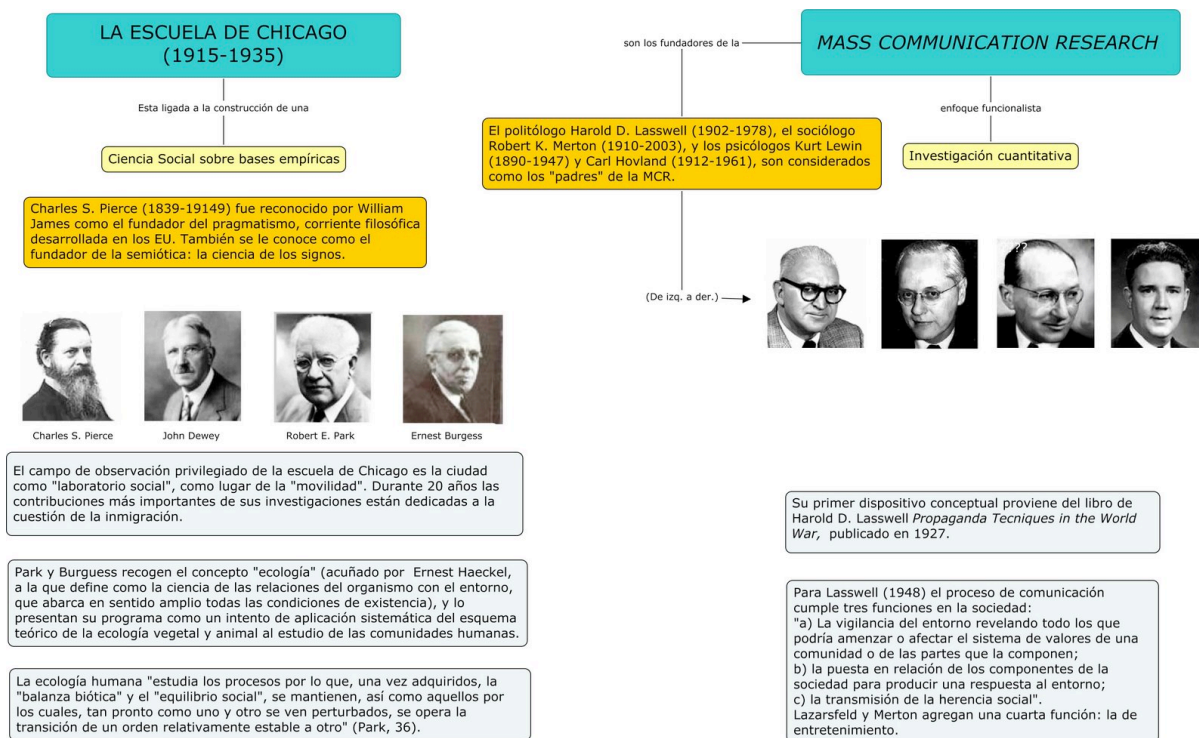
- 1.- El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él.
- 2.- El significado de estas cosas se deriva de o surge como consecuencia de una interacción social que cada cual mantiene con el prójimo.
- 3.- Los significados se manipulan y modifican mediante el proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso (En Agulló, 1997: 182).

Ello, privilegia el rol del conocimiento y de la producción simbólica como parte de las relaciones sociales que los grupos e individualidades establecen entre sí y no, como consecuencia de la herencia y de los instintos, tal como lo sostenían algunos autores. De allí que el lenguaje – y los lenguajes- cobra vital importancia como la forma en que se materializa la

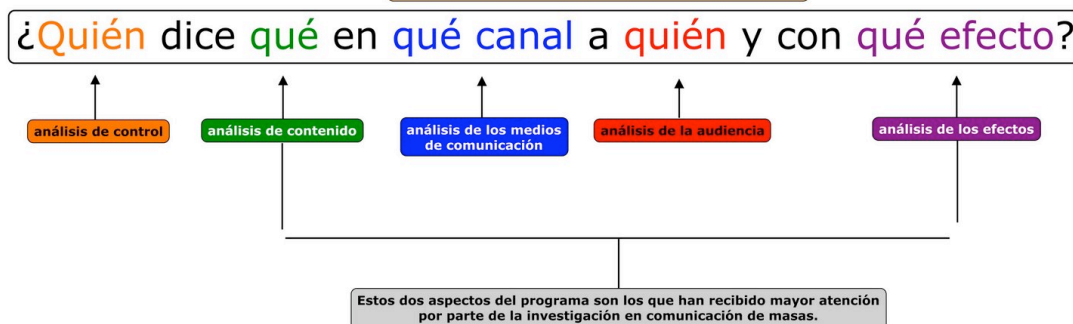
construcción bien cognitiva, bien simbólica que le da sentido a la vida social. Las realidades sociales desde esta mirada, son una construcción de significados que se nutre y transforma en la medida en que se generan nuevas interacciones. Dichas construcciones son aceptadas e internalizadas, hasta tanto surga una nueva interpretación que la modifique. Asimismo, es a partir de las interacciones que se generan construcciones también en torno las percepciones que se tiene de una persona, a los lazos que las unen y sus creencias. Ello, da pie a la existencia de construcciones subjetivas como resultado de las experiencias de esas interacciones que, a modo de “andamiaje”, sostienen las posibilidades de respuesta frente a estímulos determinados. Ello quiere decir que tanto las respuestas tanto individuales como colectivas, surgen sustentadas en la experiencias “aprendida” que ofrece la interacción y no como “respuesta automática” a estímulos externos (Lucas *et al*, 2003).

Lo anterior permite sustentar a la Teoría de las mediaciones, toda vez que éstas surgen como consecuencia de las diversas interacciones posibles, que se generan a partir del contacto con los medios ya que “las personas pueden desarrollar construcciones subjetivas y compartidas de la realidad a partir de lo que leen, escuchan o ven” (Lucas *et al*, 2003:32).

El siguiente cuadro, nos sirve para sintetizar los aspectos más importantes de la Escuela Norteamericana:



Modelo de Lasswell y análisis desarrollados



Cuadro Nro. 5: Resumen Escuela Norteamericana (Autor: Juan Carlos Rangel CECTE).

Los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt, objetan que esta forma de investigar (principalmente la que ofrecía *la Mass Communication Research*), reduce la realidad compleja a lo simplemente manifiesto, es decir, a los datos que aportan las encuestas estandarizadas, y otras

herramientas. Asimismo, que la investigación no debe ser un instrumento para alcanzar fines mercantiles, sino un factor que garantice una sociedad más justa, y equilibrada, en todos sus aspectos.

De allí que en los primeros tiempos, enfilen sus trabajos en analizar la crisis cultural que emerge en las sociedades industriales, bajo la óptica del marxismo³², el cual se asume como método epistémico para el análisis de los problemas. Se busca comprender la vida social a partir del conocimiento de los aspectos económicos que explican a la superestructura institucional y con ello, a las ideologías presentes. Los puntos de interés de esta primera época serán la economía política, el movimiento obrero y la filosofía marxista.

Años más tarde, el eje de atención pasaría a la interpretación filosófica de los actos de los hombres, como miembros de una comunidad y, colocando el énfasis en los aspectos culturales y espirituales. Desde esta nueva perspectiva, el interés se centra ahora en el estudio del hombre –o de los grupos sociales- en el contexto de las contradicciones: alienación, represión y necesidades insatisfechas. Así, se reconoce a la psique, la personalidad, las leyes, el arte y la filosofía como reflejos de la estructura económica y se propone el establecimiento de relaciones dialécticas que permitan atenuar o desaparecer dichas contradicciones. Se analiza

³² “La dialéctica crítica, crítica dialéctica o materialismo histórico, más conocido simplemente como marxismo, fue y es otro paradigma fundamental para el conocimiento de lo social y su importancia se explica tanto porque se alzó como la versión radicalmente opuesta a las vertientes estructural-funcionalistas- incluidas las que asumen el conflicto y la tensión como uno de sus componentes, como por sus aplicaciones y efectos político-concretos en la historia contemporánea (...) El materialismo histórico, como crítica global del capitalismo, ofrece una explicación dialéctica acerca de la evolución de la organización social fundada en los modos de producción y apropiación de la riqueza determinantes, en su óptica, de los regímenes sociales. Así, en su lectura de esos desarrollos marcados por el tránsito de la propiedad colectiva a la gran propiedad privada concentradora, encuentra las etapas de la comunidad primitiva, el esclavismo, el feudalismo y el capitalismo, y afirma que éste, por efecto de la resolución de la contradicción entre capital (burguesía) y trabajo (proletariado), dará lugar al socialismo para finalmente pasar al comunismo, la sociedad sin clases” (Torrico, 2004: 45-47).

además, las relaciones de poder – y especialmente los estilos autoritarios- que se establecen en diversas instituciones sociales, a saber, la familia, los centros de trabajo o el Estado, esté inserto éste en un modo de producción capitalista o socialista, por citar algunos.

Un tercer momento en la vida de la Escuela de Frankfurt, lo encontramos cuando el grupo, por razones políticas, se ve obligado a abandonar a la Alemania Nazi y comienza su deambular por diversos países hasta llegar a la Universidad de Columbia, en los Estados Unidos de América. Tal vez es este el momento que resulta de mayor interés a efectos de nuestro trabajo, pues es en esta época (década de los treinta), en la que la Escuela de Frankfurt, centra su mirada en la denominada Cultura de Masas, como uno de los fenómenos que caracteriza a las sociedades industriales. El trabajo de la escuela como colectivo comienza a diluirse en los años cincuenta, pero no así el desarrollo de sus ideas.

El principal postulado de la escuela frankfurtiana es trabajar en base a la denominada “negatividad” como sustento de la crítica, elemento que permite el cambio y la transformación. Así, procura el ejercicio de una crítica dialéctica, es decir, un método que busque la verdad a partir del diálogo o intercambio de preguntas y respuestas, en las que se enfrenta un concepto con su opuesto (tesis y antítesis), para luego llegar a la síntesis.

En este sentido, parte de su trabajo investigativo también se enfocará en la investigación psicosociológica de los procesos de integración de los individuos a la sociedad y el análisis del impacto cultural de la mercantilización de la vida. Lo curioso es que algunos de estos estudios, realizados por Horkheimer y Adorno, se harán bajo el amparo de la sociedad norteamericana, cuna del capitalismo mismo.

En 1937 (Lazarfeld) encarga a Adorno una investigación del *Princeton Radio Research Project* (Universidad de Columbia) sobre la música y su difusión radiofónica, que da lugar a la publicación en 1938 de “Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión de la audición”. El público al estar sometido a los criterios de la radio comercial y a los intereses de las empresas discográficas, sufre una regresión en su gusto musical, que consiste en el infantilismo. Estas ideas entran en contradicción con los intereses de la industria (la fuente de financiación de la investigación) que ve en las ideas de Adorno una crítica ideológica (Igartúa y Humánes, 2004:121).

Posterior a estos estudios, estos autores, acuñarán el término "industria cultural" (1947), para referirse a toda la producción cultural que se inscribe en el campo de la cultura de masas y que se conforma como un sistema.

Para Horkheimer (“*Art and Mass culture*”) la cultura de masas no es una nueva forma de cultura popular, sino una producción creada por la industria y dirigida al mercado. Por tanto, no está destinada a conseguir objetivos culturales pues lo que se persigue son fines económicos, comerciales, políticos e ideológicos, entretenimiento pasivo o prestigio social. Los medios de comunicación dan lugar a una pseudocultura (Igartúa y Humanes, 2004:122).

Según Horkheimer y Adorno, la producción mediática de ese momento, a saber, los films, la radio y la prensa, constituyen un sistema que busca a toda costa, el adoctrinamiento ideológico, la simplificación, la repetición de contenidos, la estandarización del gusto y por ende, de las necesidades, lo cual atenta contra la posibilidad de generar un sentido analítico y reflexivo, en las audiencias. Para los autores, este tipo de productos, hechos para ser “consumidos” con rapidez y de forma “distráida”, reducen la posibilidad de generar “actividad mental” y de allí, que reproduzcan los modelos de dominación. “El espectador no debe trabajar con su propia cabeza: toda conexión lógica que requiera esfuerzo intelectual es cuidadosamente evitada” (Horkheimer y Adorno, 1969:213).

Es por ello que uno de los aspectos fundamentales de esta postura teórica, es promover una actitud crítica con respecto a la cultura mediática, así como también, influir en la

producción científica, todo ello en consonancia con una propuesta política de reorganización racional de la sociedad. Recordemos que una buena parte del trabajo de la Escuela de Frankfurt, se desarrolla en el intermedio de dos conflictos bélicos, la primera y la segunda guerra mundial, al igual que la Escuela Norteamericana.

El interés por este campo, se centra en el hecho de que el sistema de la cultura de masas o la Industria Cultural, crea una sistema de economía concentrada, idéntica y estandarizada, que se consolida gracias a la denominada “racionalidad técnica” o “racionalidad tecnológica”. Esta racionalidad, deriva en manipulación y suspensión de la reflexión crítica, por parte de los ciudadanos, quienes se encuentran a merced de los dictámenes de la industria de la cultura. En las sociedades tecnocráticas, lo “racional” (Racionalidad formal: adecuación de los medios a los fines) domina sobre lo “razonable” (Racionalidad sustantiva: las acciones se realizan teniendo en cuenta unos valores, (Igartúa y Humanes, 2004), toda vez que la técnica, ofrece mayores posibilidades de control y crea una sociedad unidimensional (Marcuse), en la que los individuos se mantienen pasivos. La **reflexión crítica** se transforma así en la principal herramienta que se esgrime para sobrevivir a las imposiciones de la cultura de masas, y por ende, a las del mercado.

En la era de la industria cultural, el individuo ya no decide autónomamente. El hombre está en manos de una sociedad que lo manipula a su antojo: "el consumidor no es soberano, como la industria cultural desearía hacer creer, no es su sujeto, sino su objeto" (Adorno, 1967) y a partir de esta máquina de reproducción cultural, los consumidores toman la moral de los amos, lo que construye una conformación perversa de las estructuras de poder. Así, la industria cultural disciplina, guía, produce deseo y suprime resistencias (Wolf, 1994: 95).

De allí que Jürgen Habermas, al criticar a la racionalidad técnica, también denominada racionalidad instrumental, pacte por una racionalidad distinta, la racionalidad comunicativa, ya que ésta:

Posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista, y merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la intersubjetividad del contexto en que se desarrollan sus vidas (En Martínez Salvá, 2001: 27).

Habermas propone, la creación de una teoría que reivindique el acto humano de comunicar, hecho en el que el diálogo en igualdad de condiciones, es lo prioritario. Se busca de esta manera, reconocer la cantidad de factores que se conjugan en el acto comunicativo y que por tanto lo determinan. Para ello propone el constructo “acción comunicativa” que consiste en:

La interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extraverbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones. El concepto aquí central, el de interpretación, se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptibles de consenso. En este modelo de acción, el lenguaje ocupa (...) un puesto prominente” (Habermas en Reza, 1997:127).

Para este autor, el acto comunicativo es además factor de comprensión y entendimiento. A nuestro juicio la teoría de la acción comunicativa, junto a la propuesta de las categorías formulada por Kant, se vinculan con el Paradigma de la mediaciones, que hemos señalado anteriormente y que ha encontrado en Latinoamérica, a sus principales exponentes.

La acción comunicativa se vincula a la posibilidad de que se establezca una comunicación sin ningún tipo de presión y coacción. El respeto por el otro y por sí mismo,

como forma de llegar a entendimientos y negociaciones de significados que avanzan hacia la comprensión. Reconociendo como elemento sustancial que “comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe” (Perkins, 2003:70), lo cual se traduce fácilmente en la capacidad de utilizar el “propio conocimiento” (de contenidos e informaciones, procedimientos y actitudes), de forma novedosa.

Por otra parte, Herbert Marcuse, en su obra “El Hombre Unidimensional” (1968), expone cómo la sociedad tecnológica convierte al mundo en un mundo de una dimensión: circunscrito a su realidad y sin posibilidad de mostrar las formas dominantes que están presentes en la misma. Para ello plantea, recurrir a la **lógica dialéctica** (componente que guía la acción y que trabaja en la diferencia y la contrariedad), como medio para evidenciar y transformar, las contradicciones existentes. Mientras que la **dialéctica crítica**, es la metodología o el cómo se ejecuta dicha acción y que se afirma a partir del rechazo de las representaciones “oficiales” de la realidad.

Su suposición guía es que la reflexión crítica está formada por principios de negatividad, contradicción y mediación (...) La negatividad se refiere a un completo cuestionamiento de todo lo que existe, una interrogación de esas verdades “recibidas” y de las prácticas sociales que no se cuestionan (...) El principio de contradicción está conformado por la suposición de que la naturaleza contradictoria de la realidad social, en el sentido más amplio (...) invalida las instancias principales por los imperativos de la armonía social y la lógica del consenso (...) la teoría y la crítica continen sólo un medio de aclarar las condiciones que mantienen a la sociedad existente (...) El principio de mediación señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significado (Giroux, 1997:93).

A nuestro juicio, tanto la Lógica Dialéctica como la Dialéctica Crítica, son elementos que le dan sustento a la Reflexión Crítica, la cual a su vez es la base tanto de la aplicación de las Lecturas Críticas como del desarrollo del Pensamiento Crítico.

Tal como lo afirmamos al inicio de este capítulo, los aportes de la Teoría Crítica a la perspectiva educomunicativa, se concretan en las denominadas lecturas críticas, que se conciben como herramientas metodológicas que se inscriben dentro de la Dimensión del Sujeto Crítico, según la categorización realizada por José Martínez de Toda, señalada en el capítulo anterior. Estas lecturas promueven la actitud crítica en las audiencias, es decir, ciudadanos autónomos, exigentes, reacios a aceptar y consumir todo lo que proviene de los medios, sin que intervenga una acción reflexiva.

Según Martínez, el concepto clave del Sujeto Crítico es que “los medios esconden ideologías y las tratan de imponer. El sujeto debe pasar de ser ingenuo ante los medios y sus mitos a ser crítico con ellos” (2002:330). Bajo esta perspectiva, los conceptos de ideología, hegemonía y dominación cultural son determinantes.

Destacamos que sin embargo la formación/promoción de la criticidad ha cambiado en virtud de las transformaciones de la sociedad actual. Cada vez es más fácil observar, cómo se buscan acciones hacia la problematización a fin de evadir la “crítica estéril”, lo cual reclama estrategias más elaboradas y creativas. De allí que instaurar o promover la actitud crítica, en el caso que nos compete, implica asumir el carácter político de la educomunicación, desde el que se pone bajo sospecha la totalidad de mensajes que circulan por los medios y, se propone la creación/formación de un ciudadano independiente y cuestionador del pensamiento fabricado en serie. No es casual que muchas de las experiencias educomunicativas en nuestro continente y en especial la de Mario Kaplún, en algún momento se realizaran en la clandestinidad, debido a la situación política con altas dosis de militarismo que reinaba en los países latinoamericanos,

durante las décadas de los años sesenta y setenta, contextos en los que se desarrollaban dichas prácticas.

Así, desde la educomunicación, las lecturas críticas –tal como lo señaló Valderrama– buscan develar los mensajes ocultos que se interponen frente a los mensajes evidentes, pues desde la lógica de los medios, constantemente se dictan órdenes, prescripciones, proscipciones, vinculadas a valores específicos. El ejemplo más claro proviene de la estereotipación. Reconocemos a los estereotipos como formas organizativas que permiten aprehender determinados aspectos relativos al orden social. Sin embargo, desde la praxis mediática y en especial la audiovisual, los estereotipos han sido simplificados y prescritos a fin de brindar a la audiencia visiones estandarizadas que, en la mayoría de los casos, traen consigo pautas predeterminadas en relación a género, raza, condición social, religión, posturas políticas y partidistas y preferencias sexuales, entre otras.

Bajo la perspectiva de las Lecturas Críticas, se busca por una parte, identificar las conductas que los medios masivos proponen/imponen a la audiencia a través de los mensajes precodificados (Efectos) y, por otra, reconocer que detrás del mensaje que percibimos, existe toda una lógica de mercado a favor de la industria massmediática; una lógica a favor de determinadas posturas ideológicas (Críticidad); o como sucede en nuestro país, a favor de determinados proyectos políticos, en detrimento de las perspectivas que se le diferencian y sobre todo, de las que se le oponen.

Señala, Jansen (1960), al referirse a la crítica de medios, que las tres condiciones que debe cumplir la crítica para su validez, son:

1. Ser objetiva, evitando proposiciones ideológicas.
2. Tener en cuenta la influencia social, política y cultural que pesa innecesariamente sobre los medios.
3. Deben ponerse los medios en su contexto, en su ambiente, con unos valores, demandas y aspiraciones (En Lucas *et al*, 2003:191).

A lo anterior, vale la pena añadir, las referencias en torno a las lecturas críticas que provienen de la Disciplina Literaria y que en cierto modo, suman elementos que enriquecen a la mirada educomunicativa.

En líneas generales, las lecturas críticas precisan que el lector posea una serie de competencias que permitan ejercerla, competencias que Dominique Wolton (2000) a resumido en competencias de lectura, de decodificación, de análisis, de puesta en perspectiva, de expresión y de comunicación.

De criticidades y otras posturas: educación

Capítulo 4

De criticidades y otras posturas: Educación

“Quiero que mis hijos entiendan el mundo, pero no solo porque el mundo sea muy interesante y la mente humana muy curiosa. Quiero que lo comprendan para que estén en condiciones de hacer del mundo un lugar mejor”
Howard Gardner

“Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en vías de la humanización de las relaciones humanas .../... La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana”
Edgar Morin

“La escuela no es un concepto abstracto, ésta siempre ha estado articulada a los objetivos, aspiraciones y necesidades de las sociedades concretas en las cuales se establece”
Rosario Hernández

I.- Teoría crítica y educación

El impacto de la Escuela de Frankfurt también tuvo sus repercusiones en la disciplina educativa y se manifiesta principalmente, en las acciones que –también como en el caso de la comunicación- buscan la creación de alternativas frente al pensamiento positivista³³, como línea que impregnó por mucho tiempo al conocimiento científico y que, por tanto, permeó además, a diversas instancias de la vida social.

³³ La definición más sencilla del positivismo, apunta a que todas las actividades tanto las filosóficas y como las científicas deben efectuarse únicamente, a partir del análisis de los hechos reales, verificados y comprobados de manera empírica, lo cual a su vez, encuentra explicaciones causales, a partir de su contrastación con leyes universales.

La mirada de la teoría crítica³⁴ se interroga en cómo “producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria” (Giroux, 1997:22). Es esto una manera de darle un giro rotundo a los caminos de la disciplina educativa que, hasta el momento del surgimiento de los postulados de la Teoría Crítica, concebía al proceso educativo como estático, centrado en los docentes y en los contenidos, sin importar al actor más importante de este proceso: El estudiante.

Y es en este sentido que para Wilfred Carr (1999), una ciencia social crítica busca:

- Una crítica ideológica: crítica de la naturaleza y de las relaciones sociales de producción, reproducción y transformación social, incluyendo las circunstancias y conciencia de las personas, en cuanto individuos, miembros de grupos y portadores de cultura;
- La organización de la ilustración en los grupos sociales y sociedades (incluyendo algunos tipos de procesos educativos), y
- La organización de la acción social y política para mejorar el mundo (orientada por la idea dialéctica de racionalidad y por la idea comunitaria e igualitaria de justicia y libertad) (En Guerrero, 2007:31).

De allí que se refuerce no sólo el desarrollo de la Teoría Crítica en Educación³⁵, sino que se impulse una didáctica enmarcada en sus postulados y emerja, todo un movimiento tanto teórico como práctico, vinculado al desarrollo del pensamiento crítico por una parte y, por otra, a la necesidad de ampliar las perspectivas en torno al rol de la educación en la vida social.

Para los teóricos de la educación que siguen a la Teoría Crítica, existen diversos:

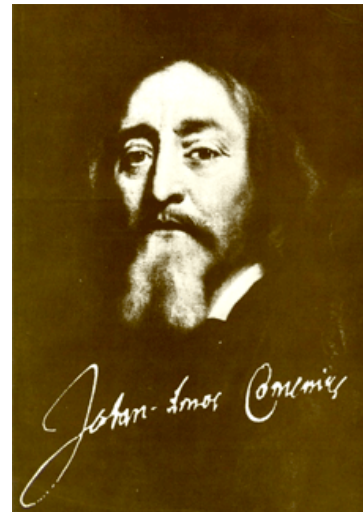
³⁴ “El término crítica no tiene en sí mismo sólo una concepción negativa referida a dificultad o ruptura, también tiene un sentido positivo: cuando la crítica se entiende como capacidad de juzgar, de tomar conciencia de lo que se está hablando” (Grassi en Ranzolin, 2008:56)

³⁵ La consolidación de la Teoría Crítica en educación, ha llevado a conformar la denominada Pedagogía Crítica. Así, “La estrategia central de la pedagogía crítica es, en consecuencia, la búsqueda de las representaciones y contradicciones que caracterizan la complejidad del mundo político y social, lo cual traerá como resultado último fomentar en los(as) estudiantes las condiciones intelectuales necesarias para el análisis riguroso de los procesos que envuelven la vida de cada persona, tanto en lo individual como en lo colectivo” (Guerrero, 2007: 34).

Problemas enmarcados en actividades educativas que, de alguna manera, promueven la dominación tanto ideológica como política, económica y social y que atentan contra los más altos valores humanos como el respeto por el ser humano, la libertad, la solidaridad, la distribución equitativa de los recursos y la justicia. Así el docente debe estar vigilante para que estos problemas sean explicitados, discutidos, tratados con reflexión, razón y transformación, y no pasen desapercibidos, reproducidos en el interior de las instituciones educativas y aulas en su actividad diaria de clase con sus alumnos y alumnas (Guerrero, 2007:8).

Así, bajo esta perspectiva, se promueve un sentido de la educación vinculado a principios y valores enmarcados en la justicia y el cambio social; en el equilibrio de las relaciones, en las prácticas de revisión constructiva y en la problematización del saber, valores estos que están presentes en la mirada educomunicativa.

Los primeros pasos que intentaron cambiar los modos de enseñanza y con ello, el pensamiento pedagógico, a efectos del área que nos interesa, los encontramos en Johannes Amos Comenius (o Komensky), quien con justicia ha sido llamado “el padre de la pedagogía” o “el príncipe de la instrucción”. Autor con gran cantidad de publicaciones, de las que destacan en relación a nuestro



Juan Amos Comenius (1592- 1670)

tema de interés, *Didáctica Magna* (1632) y de *Orbis Sensualium Pictus* (1654) o *El mundo sensible en imágenes*, obras en las que planteaba la necesidad de buscar nuevas formas para darle sentido a la enseñanza, siendo la más “exitosa” la vinculada con la inclusión de la imagen como lenguaje que fortalece, complementa y es independiente del lenguaje escrito. Con la primera de estas obras, sienta las bases de la didáctica y la segunda le permite ganarse otra denominación, la de “precursor de la educación audiovisual”.

Orbis Sensualium, es una respuesta clara y eficiente, en torno a las críticas que para el momento recaía sobre la escuela y los sistemas de enseñanza, especialmente, de la instrucción del latín.

El mundo en imágenes da respuesta a algunas de las críticas que los educadores venían planteando desde el Renacimiento en torno a la escuela, cuyo preocupación nodal era la renovación de esta institución, atravesada por el ya inaceptable formalismo escolástico, de acuerdo con las nuevas exigencias que planteaba el signo de los tiempos. Las críticas a los procesos formativos eran constantes y se expresaban a través de diversos medios: desde la referencia de los pensadores más reconocidos a las propias experiencias sufridas, hasta la sátira, las artes escénicas y la plástica, que ponen el dedo en la llaga en las deficiencias de la vida escolar. Blanco de las críticas es la extensión de los años formativos en comparación con los exiguos resultados obtenidos, la inutilidad de los contenidos y de los métodos de enseñanza, la violencia y arbitrariedad de los caminos recorridos, el desorden en las escuelas, la falta de locales apropiados, las carencias de todo tipo de aquellos que se dedicaban a la enseñanza (Aguirre, 2001: parr-7).

Para Comenius, los siguientes aspectos son claves a la hora de emprender el proceso de enseñanza que favorezca el aprendizaje, a saber:

- 1.-) *Promover la comprensión como camino para la problematización*: “Entender una cosa es, en buena medida, percibir porqué y cómo se relaciona en cualquiera de sus partes con algo más, y cómo y hasta qué grado difiere de otras cosas semejantes” (En Martínez-Salanova, s/f)³⁶.
- 2.-) *Contextualizar la enseñanza y trabajar en base a lo conocido*, para hacerlo significativo, lo cual es la base de la tendencia “realista” en educación.
- 3.-) *Presentar diferentes versiones y puntos de vista*, como un antecedente del pensamiento constructivo “Enseñar no tiene otro sentido que mostrar cómo difieren las cosas en sus

³⁶ Para ampliar la información recomendamos visitar el Sitio **COMENIUS, en Aula Creativa**, En: http://www.ahu.es/cine.educacion.fgurapedagogia/0_comenius.htm

diferentes propósitos, formas y orígenes. [...] Por lo tanto, quien diferencia bien, enseña bien” (Ibid);

4.-) *Énfasis en el estudiante y no en el docente*, pero siempre en función de sus capacidades, las cuales no deben subestimarse “No debemos enseñar lo que sabemos, sino lo que son capaces de aprender los alumnos” (Ibid);

5.-) *Apelar a los sentidos y a las sensaciones* como forma de estimular el aprendizaje,

También reportará gran utilidad que el contenido de los libros se reproduzca en las paredes de la clase, ya los textos (con enérgica concisión), ya dibujos de imágenes o emblemas que continuamente impresionen los sentidos, la memoria y el entendimiento de los discípulos. Los antiguos nos refieren que en las paredes del templo de Esculapio se hallaron escritos los preceptos de toda la medicina que transcribió Hipócrates al visitarlo [...] debe ser regla de oro para los que enseñan que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. Es decir, lo visible a la vista, lo sonoro al oído, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por diversos sentidos, ofrézcase a todos ellos [...]. Puesto que los sentidos son los fidelísimos proveedores de la memoria, la dicha demostración sensual dará por resultado la perpetuidad del conocimiento; esto es, que lo que cada cual sepa, lo sepa con constancia (Comenio, 1988. p. 103 y 110).

6.-) Destacar la necesidad de *contar con sistema de organización* que permita darle coherencia al proceso de enseñanza, sistema éste que debe contemplar todos los componentes, desde relación cunitativa entre alumnos y docentes, hasta la condición geoespacial:

- Un sólo maestro debe enseñar a un grupo de alumnos.
- Que ese grupo debe ser homogéneo respecto de la edad.
- Que se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo (Cap. IX de Didáctica Magna)
- Que los alumnos de la escuela deben ser distribuidos por grados de dificultad, principiantes, medios y avanzados.

- Que cada escuela no puede ser completamente autónoma sino que deben organizarse sistemas de educación escolar simultánea.
- Que todas las escuelas deben comenzar y finalizar sus actividades el mismo día y a la misma hora (un calendario escolar único).
- Que la enseñanza debe respetar los preceptos de facilidad, brevedad y solidez.
- Recomendaciones para los maestros: 1° enseñar en el idioma materno, 2° conocer las cosas para luego enseñarlas, y 3° eliminar de la escuela la violencia.
- Que el medio más adecuado para aprehender a leer es un libro que combine: lecturas adaptadas a la edad con gráficos e imágenes, etc.
- El aprendizaje debe ser un juego, los niños ir a la escuela con alegría y la visita de los padres a la escuela, una fiesta.
- Diseñó una arquitectura de cómo debían ser construidas las escuelas: con patios, jardines y espacios alegres y abiertos (Martínez Salanova, s/f).

En Venezuela, también encontramos antecedentes de una escuela que busca marcar la diferencia con la enseñanza tradicional, lo cual encuentra sus referentes en el contexto de la ilustración europea:

La presencia conceptual que ampara el “signo ilustrado” de la educación venezolana se acerca a los planteamientos del Padre Feijoo, pensador de gran influencia que propugnó la orientación utilitaria y la preparación como beneficio y mejora en la productividad, y a las ideas de Jovellanos, Campomanes, Cadalso, Cabarrús, Verney y Rollín (Leal, 1968 y Fernández H., 1995). La educación siente el influjo de las propuestas de “modernización” que trae consigo el “movimiento de la ilustración”, lo que lleva a la creación de nuevas escuelas, se impulsa la crítica y el deseo de remozar la enseñanza incorporando nuevas corrientes al quehacer cultural. La escuela había de ser centro taller para la formación útil y las ciencias prácticas a fin de contribuir a la felicidad de los estados y fomentar el saber racional y metódico (Valentín, 2001:3).

Las transformaciones en nuestro contexto buscaban trabajar con dos elementos claves, que aún se mantienen vigentes, por una parte, la importancia de la experiencia como práctica y por otra, la observación, como punto de partida para la reflexión. Al respecto, menciona Valentin (2001) -a partir de las investigaciones de Leal, 1968; Fernandez Heres, 1995 y Ruiz, 1990-, las propuestas que realizaran el Padre Baltasar de los Reyes Marrero (1789-1791), catedrático de Artes y Filosofía, de la Real y Pontificia Universidad de Caracas (métodos de trabajo inspirados en el “buen gusto”, el “estudio”, la “investigación” y la “evidencia”; el Doctor Juan Agustín de la Torre (1750-1808) (el “saber útil” centrado en la transformación del medio; beneficios de una educación pública bajo la responsabilidad del gobierno; importancia del “cultivo” de la ciencia y diversificación de la educación para formar a los jóvenes en función de sus vocaciones y aptitudes); Fray Francisco de Andujar (1770 -1817) (Gratuidad de la enseñanza de las matemáticas en función de su utilidad social); Miguel José Sanz (1756-1814) (Formación integral, instrucción universal, educación para la conciencia ética y métodos naturalísticos, importancia de la educación popular); hasta llegar a Simón Rodríguez (1777-1854), quien propone un plan de reforma y renovación de la escuela venezolana (criterios de norma y administración escolar, atención a los grupos sociales más desposeídos, valía del maestro y método flexible y novedoso).

Rodríguez es tal vez quien resalta dentro del ideario de la innovación educativa, ello, enriquecido por los aportes sobre experiencias y propuestas más allá del Atlántico, conocidas gracias a la literatura en boga, lo cual se ampliará como consecuencia de sus vivencias personales, especialmente, por las obtenidas durante la Revolución Francesa. Rodríguez

propone una educación basada en los principios de democratización, gratuidad, obligatoriedad y praxis, así como en los postulados de la denominada “Corriente Naturalista”³⁷ y los presentes en el “Emilio o De la Educación” (1762) de Jean-Jacques Rousseau, considerado como el primer tratado de Filosofía de la Educación de occidente.

Rodríguez, nacido en Caracas en la segunda mitad del siglo XVIII quien en realidad no se llamaba Rodríguez, sino Carreño, de la misma familia Carreño de Teresa, la gran pianista y del autor de la *Urbanidad*, Rodríguez había decidido desde los catorce años dedicarse a filósofo. Huérfano de padre y madre comenzó por pelear a muerte con su hermano mayor y a fin de no tener nada de común con él cambió de apellido. Dejó de ser Simón Carreño para ser Simón Rodríguez; sentó plaza de grumete en un buque que salía para España, desembarcó en Cádiz y sin más recursos que su ansia de saber y sus dos pies, recorrió con ellos, en cinco años, casi toda Europa. En víspera de la Revolución Francesa vivió en París, respiró su ambiente, descubrió a Rousseau y decidió desde entonces convertir a la humanidad entera predicando el amor a la naturaleza. Después de sus cinco años de peregrinación a pie por Europa regresó a Caracas, se casó, tuvo, en año y medio dos hijas a quienes puso resueltamente nombre de vegetales, las llamó Maíz y Tulipán a fin de adherirse al calendario de *Fabre d'Eglantine* (Parra, 1930:6-7).

El derecho a ejercer como maestro, le fue concedido a Rodríguez, por el Ayuntamiento Caraqueño, el 23 de mayo de 1791, cuando apenas contaba con 20 años de edad. Ello le permitió poner en práctica sus ideas renovadoras, a través de la recién creada *Escuela de Primeras Letras*³⁸, que tuvo actividad entre los años 1793 y 1795. Durante ese lapso, el maestro preparó

³⁷ Corriente centrada en la relación con la naturaleza. “El enfoque educativo puede ser cognitivo (aprender de las cosas sobre la naturaleza) o experiencial (vivir en la naturaleza y aprender de ella) o afectivo, o espiritual o artístico (asociando la creatividad humana a la de la naturaleza). La tradición de la corriente naturalista es ciertamente muy antigua, si consideran las “lecciones de cosas” o el aprendizaje por inmersión e imitación en los grupos sociales cuya cultura está estrechamente forjada en la relación con el medio natural. En el curso del último siglo, la corriente naturalista puede ser asociada más específicamente con el movimiento de “educación al medio natural” (*nature education*) y a ciertas proposiciones de “educación al aire libre” (*outdoor education*). Las proposiciones de la corriente naturalista reconocen a menudo el valor intrínseco de la naturaleza, más arriba y más allá de los recursos que ella entrega y del saber que se pueda obtener de ella” (Sauvé, 2004: 2).

³⁸ “En Venezuela la historia del saber pedagógico se remonta a las Constituciones Sinodales promulgadas por el obispo Diego de Baños y Sotomayor (1687), las cuales fueron aprobadas por el Monarca el 30 de diciembre de 1697. El título IV reglamenta el oficio de maestro de primeras letras; «ahí se establece que los maestros sean personas de buena vida y ejemplo y que no ejerciten la enseñanza sin que primero sean examinados y aprobados

un proyecto que buscaba revolucionar a la Escuela de Primeras Letras, bajo la denominación “Estado actual de la Escuela y nuevo establecimiento de ella”. El documento en cuestión fue presentado a la consideración del Ayuntamiento de Caracas el 19 de mayo de 1794 y, debido a su carácter innovador, fue aprobado en dos oportunidades, el 5 de junio de 1795 y el 29 de julio de 1795.

El proyecto de Simón Rodríguez, partió de un diagnóstico inicial, sobre el estado de la escuela, para ese momento, que resumió en “Seis reparos”³⁹: 1.-) No tiene la estimación que merece; 2.-) Pocos conocen su utilidad; 3.-) Todos se consideran capaces de desempeñarla; 4.-) Le toca el peor tiempo y el más breve; 5.-) Cualquier cosa es suficiente y a propósito para ella y 6.-) Se burlan de su formalidad y de sus reglas; y su preceptor es poco atendido. Estructuró su propuesta tomando en consideración los siguientes componentes: Cantidad de centros o escuelas necesarios, Cantidad de maestros y pasantes, que formarán el cuerpo de profesores y la estricta recomendación de respeto por el oficio, Modo en que se incorporaran los discípulos o alumnos en las escuelas, Dotación de recursos y mobiliario para la instrucción, Horario; Actos religiosos y asuetos por días feriados, Paseos Recreativos, Realización de exámenes y valoración de los avances del alumnado, Premios y distinciones a quienes destaquen en los

en la doctrina cristiana. No debían permitir a los niños leer libros, ni decir cantares, ni palabras deshonestas, torpes o indecentes, ni hacer ni decir cosa alguna, que desdiga de las obligaciones de cristiano.» No obstante las escuelas de primeras letras tienen antecedentes en Trujillo (1568), el obispo de Coro Fray Pedro de Agreda estableció estudios de primaria y secundaria, y en 1600 el maestro Juan Ortiz Gobantes tenía una escuela de primeras letras. En esta misma fecha se refiere otra escuela en Barquisimeto; en Valencia (1635), bajo la anuencia y protección del Vicario Diego Guerrero de Torres, aparece un maestro de primeras letras de origen lusitano, Gaspar Margullon Dematos. En La Guaira (1674) el obispo Antonio González de Acuña patrocinó una escuela de gramática; en Maracaibo (1682) el Licenciado Juan Díaz de Benavides erigió la escuela de primeras letras y cátedra de latinidad. En Caracas (1589) se registran expedientes en los que se hace constar cómo Luis de Cárdenas y Saavedra ofrecía a los cabildantes sus servicios como maestro «para enseñar a los niños de esta ciudad, siempre que se le diera algún partido y casas en que vivir, con la promesa de dar lecciones gratis a los huérfanos” (Leal, 1968: XIV).

³⁹ Este proyecto fue publicado por primera vez por Enrique Bernardo Núñez, en el año 1946.

anteriores, Celebración de fiestas siendo estas financiadas por los discípulos y maestros, Casos en los deben ser depuestos y/o expelidos el director, los maestros, pasantes y discípulos, Dotación y equipamiento.

Relata Fernández Heres (1981), que entre estos aportes se encuentran: “Modelo de las Escuelas de Madrid”; “Reflexiones sobre el verdadero arte de escribir” del abate Servidori; “El arte de escribir por reglas y sin muestras” y “Previsiones dirigidas a los maestros de Primeras Letras” , de Juan Rubio; y el “Discurso sobre la necesidad de la buena educación y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de Primeras Letras” , de José de Anduaga.

Aunque se menciona que dicho proyecto fue aprobado en dos oportunidades por el Ayuntamiento, Fernández Heres, afirma que la Real Audiencia, emitió un informe negativo, que impidió el desarrollo del proyecto, para lo cual alegó tres razones:

- 1.-) Desconocer el presupuesto de ingresos y gastos del Ayuntamiento, a pesar de haberlo solicitado anteriormente.
- 2.-) No se necesitan “tantas escuelas para niños blancos”, pues en la ciudad ya existían tres de ellas, una pública y dos privadas (la de la Universidad y la del Convento de San Francisco).
- 3.-) Es inaceptable que “no se abran escuelas para pardos que deberían tener preferencia ‘como que son los brazos de la República’ (Fernández Heres,1981:75).

Dicho enfrentamiento entre autoridades, así como la desidia gubernamental, obligó a Samuel Robinson, a desistir de su idea y presentar la renuncia el 19 de octubre de 1795.

En líneas generales, en la obra de Rodríguez se vislumbra la importancia de la problematización como estrategia que permite al educando confrontar lo aprendido; el valor de la praxis y su vinculación con el aprendizaje fuera del aula, como opciones que desarrollan el aprendizaje para la vida.

No será sino hasta muchos años después, que tanto lo propuesto por Rodríguez y por otros pensadores en contextos diferentes, verá luz en proyectos que si bien no tendrán un carácter masivo y amplio, al menos dejaron una huella que, de alguna u otra manera, a impactado en la educomunicación. Por tanto, serán los postulados de la Escuela Nueva, también denominada “Escuela Activa”, “Nueva Educación” o “Educación Nueva” y de la Escuela Moderna, los que toman en consideración algunos de nuestros autores. Veamos a continuación una brevísima reseña de ambas que nos servirá para continuar en nuestra labor deconstructiva.

La Escuela Nueva, promulga la idea de que el proceso educativo debe basarse en aspectos diferentes al premio y al castigo, a modo de los presupuestos conductistas así como los exámenes, institucionalizados como una forma de valoración desde “el miedo”, que ganaba protagonismo en las escuelas públicas y en las religiosas, principalmente.

La educación se propondrá fundamentalmente el desarrollo de las funciones intelectuales y morales, abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del niño; la escuela será activa, se impondrá la obligación de promover la actividad del alumno; la principal tarea del maestro consistirá en estimular los intereses del niño y despertar sus intereses intelectuales, afectivos y morales; la educación será personalizada atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno de los niños, etc (S/A, 2009)⁴⁰

⁴⁰ Información obtenida del Blog **Artículos para leer y compartir**, Entrada “La Escuela Nueva” En: http://articulosparaleerycompartir.blogspot.com/2009_04_26_archive.html

La idea de una educación basada en estos aspectos cobrará auge a partir de la primera guerra mundial, momento en el cual la sociedad toda – y así lo vimos en el caso de la comunicación- ve la necesidad de replantarse frente a diversos ámbitos. La Escuela Nueva, es denominada como un movimiento pedagógico, que tiene a su principal exponente y por ello, iniciador a Leon Nikolaiveich Tolstoi (1828 – 1910), con su *Iásnaia Polaina*, granja que funcionó como espacio educativo creado para los hijos de los campesinos, y que trabajaba bajo la idea de que:

La libertad es el único criterio de la educación .../...Para Tolstoi, la libertad en la educación es un principio gnoseológico y moral que se realiza en la práctica de la enseñanza; es la antítesis de la pedagogía autoritaria, pues exige una relación humana con el alumno, un respeto de su dignidad personal La libertad en la educación es un principio que emana de las leyes internas de la actividad cognoscitiva. El proceso cognoscitivo tiene que ser libre. De no ser así, la actividad, la iniciativa personal, la coherencia, la sistematización y todas las otras reglas de la pedagogía clásica tradicional serán inútiles y perderán su sentido y su razón de ser. La enseñanza será tanto más eficaz cuanto más se fundamente en esa ley. El conocimiento que se ha asimilado no podrá simplemente transmitirse, y de ningún modo ser impuesto al alumno contra su voluntad. El alumno debe hacer su propio esfuerzo y realizar una actividad cognoscitiva independiente. Y podrá hacerlo mejor cuando no se sienta obligado a hacerlo por el maestro, es decir cuando se guíe por su propia voluntad. Otro aspecto importante del principio de la libertad en la educación es el social. Tolstoi opuso una educación popular que emanara de la sociedad misma a la burocracia y las complejidades de la administración (Egorov, 1988:4).

Ubicada en la región de Tula, cerca de Moscú, su trabajo se relaciona con búsquedas encaminadas a una educación activa que preparara para la vida real y que partiera de los intereses reales de los participantes del proceso educativo. Todo ello en vista de lo que hasta el momento había sido la educación tradicional, y en consonancia con los lineamientos de lo que posteriormente se conocería como la Teoría Crítica de la educación. Así, se:

Criticaba el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización (contraria a la construcción o la significatividad), la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Proponía a un alumnado activo que pudiese trabajar dentro del aula sus propios intereses como persona y como niño (Otero, 1993: 43).

Basada pues, ya no en la autoridad de maestro, ni en el contenido de los manuales, esta escuela colocaba el énfasis en los procesos que como persona, cada individuo vivía en el ambiente escolar. La observación y la discusión se tornaron así en los recursos principales que, esgrimieron como herramienta para la vida, quienes participaron de esta experiencia.

Más adelante surgirá la “Escuela Moderna”, bajo el lema “Escuela para todos”, experiencia desarrollada entre 1901 y 1906, en la ciudad catalana de Barcelona, por Francesc Ferrer i Guàrdia, la cual sirvió de antecedente a la denominada “Escuela Modelo o Racionalista”⁴¹. Esta experiencia tenía como objetivo, ofrecer opciones de instrucción a la clase trabajadora, “*una manera racionalista, secular y no coercitiva*”, como una opción de emancipación y práctica de libertad. Como parte de los recursos que enriquecerían su oferta educativa tenemos, la adquisición de una imprenta, lo cual facilitaba la divulgación de su pensamiento y acción; así como la disponibilidad de espacios propicios para el desarrollo de una práctica educativa innovadora en su época, a saber, un laboratorio y un museo natural, lo cual colocaba al alumno en relación con la ecología y el ambiente, y una biblioteca, que le facilitaba el acceso directo a las fuentes de información, así como la incorporación de maestros dentro de su *staff*, que comprendieran su rol de mediador y apoyo.

Los niños y las niñas tendrán una insólita libertad, se realizarán ejercicios, juegos y esparcimientos al aire libre, se insistirá en el equilibrio con el entorno natural y con el medio, en la higiene personal y social, desaparecerán los exámenes y los premios y los castigos. Se hace especial atención al tema de la enseñanza de la higiene y al cuidado de la salud. Los alumnos visitarán centros de trabajo —las fábricas textiles de Sabadell, especialmente— y harán excursiones de exploración. Las redacciones y los comentarios de estas vivencias por parte de sus mismos protagonistas se convertirán en uno de los ejes del aprendizaje. Y esto se hará extensivo a las familias de los alumnos, mediante la organización de conferencias y charlas dominicales (Ferrer i Guàrdia en Díaz Luque, 2008).

⁴¹ Experiencia que postula la necesidad de “formar en el estudiante un pensamiento propio y una libertad responsable, en que éste direcciona los contenidos facilitados por el maestro según sus intereses y habilidades particulares, bajo el lema “ayúdame a aprender” (Ferrer i Guàrdia en Díaz Luque, 2008).

El “Boletín de la Escuela Moderna” fue el principal recurso utilizado para la difusión de la experiencia, recurso que a su vez también fue vehículo para dar voz a los alumnos y con ello, visibilizarlos.

Una de las secciones del Boletín que mayor éxito alcanzaron, fué la destinada a la publicación de pensamientos de los alumnos. Más que una exposición de sus adelantos, en cuyo concepto jamás se hubieran publicado, era la manifestación espontánea del sentido común. Niñas y niños, sin diferencia apreciable en concepto intelectual por causa del sexo, en el choque con la realidad de la vida que les ofrecían las explicaciones de los profesores y las lecturas, consignaban sus impresiones en sencillas notas si a veces eran juicios simplistas e incompletos, muchas más resultaban de incontrastable lógica que trataban asuntos filosóficos, políticos o sociales de importancia (Ferrer i Guardia, S/F).

Esta publicación será el órgano difusor de esta tendencia educativa, hasta el momento en que los conflictos políticos ordenaron su persecución y cierre.

Como parte de la Escuela Nueva, a comienzos del siglo XX, ya Celestin Freinet, se había encargado de generar acciones que permitieran a sus estudiantes integrar algunos recursos vinculados a los *mass media* (en su versión artesanal) al ámbito escolar. Así, el periódico escolar y la correspondencia interescolar, servirían como herramientas para mejorar no sólo su experiencia educativa, sino para favorecer las posibilidades expresivas del alumnado, al modo de la Escuela Moderna.

De esta manera, desde 1928, en *Saint-Paul-de-Vence*, Freinet da inicio a su trabajo, con la imprenta, la correspondencia interescolar, la cooperativa escolar y a nivel nacional, con la Cooperativa de Enseñanza Laica, que sirvió para divulgar su propuesta educativa. Posteriormente, esta iniciativa sirvió para la creación de *Instituto Cooperativa de la Escuela Moderna*,

durante 1948. El trabajo de Freinet, promovió el discurso crítico en niños y niñas, que destacó principalmente por “enfrentar” el saber de los “notables” del pueblo. Entre las “innovaciones educativas” de Freinet, se encuentra la denominada “clase-paseo” que permitió al discente, involucrarse de manera directa con el proceso de observación y la experiencia, y con ello, hacer significativo el aprendizaje.

Desde la práctica pedagógica de Freinet, se promulga la idea de trabajar directamente con el contexto, el cual cobra sentido sólo cuando se intenta obrar sobre él y transformarlo (Vuillet, 1962). Esta perspectiva pedagógica tuvo su equivalente en nuestro país, a través de la experiencia de Don Simón Rodríguez, tal como mencionamos *supra*.

Así, fueron tres, las principales actividades didácticas⁴² que Freinet utilizó para materializar lo que a nuestro juicio es su propuesta educomunicativa, a saber:

a.-) El *texto libre*: conformado por los “testimonios individuales presentados en clase por los alumnos que desean dar a conocer a sus condiscípulos acontecimientos que les han llamado la atención y en los que han participado” (Legrand, 1993:3)

b.-) El *periódico escolar*: como medio para vincular a la experiencia educativa con el espacio familiar.

c.-) La *correspondencia interescolar*, que utilizan para establecer contacto con otras escuelas y dar a conocer testimonios individuales generados a través del texto libre, y que han sido

⁴² Resaltamos sólo tres, aunque sus “técnicas” son mucho más amplias y abarcan: “Los planes de trabajo” “Las conferencias”, “La Biblioteca de trabajo” y la “Asamblea de clase”.

seleccionados democráticamente en clase y modificados colectivamente con miras a su difusión que implicará al proceso de comunicación.

El deseo de comunicación transformará el estudio del medio en observación meticulosa con miras a su comunicación a otras personas extrañas al medio cercano, y además identificará y creará el medio técnico que haga posible esa comunicación, es decir: la *imprensa en la escuela* y el *limógrafo*. El estudio del medio, la imprenta, el diario y la correspondencia escolares se convertirán en los instrumentos primordiales de una revolución pedagógica. Las cintas magnéticas y el magnetófono, la película y, hoy día, la cámara de vídeo, completarán posteriormente el arsenal técnico de esa comunicación que se ha convertido en el objetivo concreto del aprendizaje de la escritura y la edición (Idem).

El texto libre es el sistema de creación propuesto por Freinet, a partir del cual:

El educando no sólo estará en capacidad de comunicar sus ideas, de manera espontánea, sino que también aprenderá a analizar, con la oportuna orientación del docente, su expresión escrita .../... El educando mediante la técnica del texto libre será capaz de comunicar sus pensamientos de manera coherente y ordenada. .../... Por lo general las escuelas que promueven el texto libre tienden a incluir dentro de sus programas de estudio la elaboración de un periódico escolar o de un *periódico mural* con la finalidad de que el educando tenga la posibilidad de informar y expresar opiniones sobre temas de actualidad. La fuente de información de estos temas usualmente provienen de las asignaturas escolares y de los acontecimientos más importantes que se han suscitado en la escuela y en el contexto social. Los educandos que han tenido la experiencia del texto libre ahora tienen la posibilidad de difundir sus pensamientos más allá a la comunidad escolar (Ibíd.:5).

Este tipo de prácticas mediáticas promueven el trabajo colectivo y cooperativo, el cual posee como valores ciudadanos la colaboración, la tolerancia, el respeto y la responsabilidad. El alumno aprende desde una doble vertiente, por sí mismo y desde la cooperación de otros. Ello le permite trabajar la tolerancia como valor y manejar los conflictos que se suscitan en todo grupo. Asimismo, el alumno se coloca frente a situaciones en las que se hace necesario evaluar sus fortalezas y debilidades como persona.

Gracias al periódico escolar, los educandos se sienten motivados a comprometerse con su proceso de aprendizaje, debido a que pueden comunicar libremente sus opiniones y/o sus interpretaciones sobre los conocimientos obtenidos en la escuela. Y aún más, la motivación por aprender se incrementa gradualmente cuando el educando establece puentes

entre el saber escolar y la vida cotidiana. En otros términos, la escuela le está ofreciendo la oportunidad de comprender el mundo desde la racionalidad humanística y científica. Así pues, el periódico escolar crea el espacio propicio en el aula de clase para que el educando en su rol de comunicador aprenda a pensar y a divulgar sus opiniones sobre la realidad en forma sistemática y argumentada (Ibíd:8).

Bajo esta óptica es posible el cambio de roles entre los componentes del proceso comunicativo-informativo, es decir, pasar de emisor a receptor y viceversa, y además, incidir en la posibilidad de divulgar sus ideas en el espacio público, vivido entre sus compañeros, su familia y su comunidad.

Por otra parte Freinet, cónsono con los presupuestos de la Escuela Moderna, reconoce que:

La escuela no ha evolucionado al ritmo de la ciencia, la tecnología y sociedad en general; recalcando, además, la necesidad de derribar los muros entre la escuela y la vida. En su propuesta didáctica, los instrumentos y los medios son importantes para propiciar participación o interés. Son, además, mediadores profilácticos para que no se rechace el trabajo, para que liberen e inciten al trabajo. La experiencia es la posibilidad para que el niño llegue al conocimiento. De ahí que deba ser lo más exitosa posible, aunque el tanteo experimental no debe excluirse. Así, creación, trabajo y experiencia, por su acción conjunta, dan como resultado el aprendizaje (Gonzalez Velasco, S/F: parr-8).

Desde el punto de vista de las teorías educativas, el trabajo de Freinet se vincula tanto con la denominada **Teoría Crítica en Educación** como con la **Educación para la Comprensión**. Mientras que desde la mirada comunicativa, las propuestas de Freinet tienen su base en el ejercicio de la criticidad, en sus diversas dimensiones y aspectos, y por tanto en la Teoría Crítica, los Estudios Culturales (en las dimensiones en las que analiza las prácticas culturales y sus relaciones con el ejercicio del poder así como con el entorno); y finalmente, con la denominada Comunicación Comunitaria (la cual se posible a través de la existencia de medios comunitarios los cuales facilitan la comunicación pública en un contexto específico, el

contexto comunitario o comunal, entendido éste tanto como escenario geográfico como un escenario social) (Hollander *et al*, 2002).

Otros aspectos que consideramos importante resaltar en torno a la necesidad de vincular educación y medios, por un lado y, por otro, en relación a los planteamientos en torno a los propósitos de la educación, los encontramos en Bertold Brecht y Theodor Adorno, éste último vinculado a la Escuela de Frankfurt. Veamos a continuación cómo.

A partir de la aparición de la radio a finales del siglo diecinueve y gracias a las experimentaciones encaminadas a la comercialización del medio, por parte de Guglielmo Marconi (1874 – 1937) a fin de lograr su masificación, vemos que entrado el siglo XX, surgió la necesidad de otorgarle a este medio una intencionalidad educativa, ello como producto de la seducción que operaba en los y las radioescuchas.

Vemos que, la asignación de este rol no provino precisamente del ámbito educativo, sino paradójicamente desde el entretenimiento, específicamente desde una de las disciplinas artísticas que privilegian la actividad en vivo y que muchos tildan de subversivo, por el alcance que pueden llegar a tener sus acciones: El teatro.

Destacan así, las propuestas realizadas por Bertold Brecht, a través de “Las teorías de la radio 1927-1932”⁴³. Entre las preocupaciones del intelectual germano, se encuentran el tema de la programación y producción de contenidos para la radio; la óptima utilización de la

⁴³ Dicho texto aparece en “*El compromiso en literatura y arte*”, que una recopilación artículos y apuntes realizados a lo largo de su vida.

tecnología y sobre todo, el tema del financiamiento, en especial en lo que compete a la recaudación y a la ínfima inversión que se realiza en emisiones con “fines culturales”.

Asimismo, hace una diferenciación que busca otorgar un fin didáctico al medio.

La cuestión de cómo se puede utilizar el arte para la radio y la cuestión de cómo se puede utilizar la radio para el arte – dos cuestiones muy distintas – tienen que subordinarse siempre a la cuestión, de hecho mucho más importante, de cómo se pueden utilizar el arte y la radio en general. Esta cuestión se contestará, si tenemos razón o nos la dan, de la siguiente manera: arte y radio tienen que ponerse a la disposición de fines pedagógicos (Brecht, 2003:8-9).

La intención de Brecht era proporcionar algunas herramientas que permitieran aplicar la crítica dialéctica (tesis, antítesis y síntesis) a la vida misma, a través de la utilización de los recursos que aporta la tecnología. Afirmaba el dramaturgo, Podría decirles que quizá la aplicación de los conocimientos teóricos de la dramática moderna, o sea, de la dramática épica, en el campo de la radiodifusión, podría hacer madurar frutos extraordinariamente fecundos (Brecht, 2003:15).

Ello con la idea de lograr las transformaciones necesarias que impactarían en la sociedad de inicios del siglo XX, todo ello bajo la perspectiva de la teoría crítica. “Y yo preferiría no venderles nada a ustedes, sino tan sólo hacerles la propuesta de hacer en principio de la radiodifusión un aparato de comunicación de la vida pública” (Ibid:12).

Este propósito se complementa con las llamadas Piezas de Aprendizaje (*lehr-stücke*), en las que se incluye el “*Vuelo Transoceánico. Radiojuego educativo para los escolares y estudiantes*” (1929), obra a través de la cual ejemplifica su propuesta de trabajo con la radio como estrategia para integrar al espectador en los conflictos narrados y sobre todo como un vehículo para divulgación ideológica. Para Brecht, la radio podría transformarse en un verdadero medio de

comunicación en el momento en que integre la interacción entre emisores y receptores con fines ideológicos emancipadores. Ya, en otros contextos se habían ensayado experiencias que apuntaban a estos usos, tales como la expresión estética con “*The Radio of Future*” (1921), del poeta futurista ruso Víktor (Velimir) Vladimirovich Khlebnikov; lo cual también encontraría eco en los denominados radiodramas (radionovelas, radioteatro y radiocuentos), con experiencias como “*Danger*” (1924) en Inglaterra y “*Maremoto*” (1924)⁴⁴ en Francia y “*Spuk*” en Alemania (1925)⁴⁵.

Tomando a la radio como medio de divulgación, Theodore Adorno, también expuso una serie de aplicaciones que servirían tanto para mejorar el uso del medio – al proponer contenidos educativos- como para trabajar con una de sus formas expresivas, la música, con el fin de promover una educación musical “socialmente comprometida”, planteamientos que se materializan en propuestas sobre pedagogía musical, todas enmarcadas dentro de la denominada Pedagogía Crítica. Esta última define a la educación como “un elemento crucial a favor de una sociedad más justa”, de allí que cobra vital importancia los valores sociales implícitos en la educación, por encima de los contenidos y del modo en que los contenidos son impartidos.

Sólo en la tradición reconstruccionista social [crítica] las creencias sociales y políticas de los profesores y su conocimiento del contexto social de la escolarización ocupan un lugar destacado en las deliberaciones acerca de lo que constituyen buenas razones para la acción educativa (Liston y Zeichner, 1993:61).

Señala asimismo que tal como sucede con el denominado currículo oculto, en el que se encuentran actitudes y valores determinados, perpetuadores de determinadas formas de poder,

⁴⁴ “*Maremoto Radio-drame de la mer*”, original de Pierre Cusy y Gabriel Germinet, junto a “*Agonie*” de Paul Camille, obtuvo el premio de literatura radiofónica organizado por “*L’Impartial français*”.

⁴⁵ Para mayor información recomendamos ver André-Jean TUDESQ (2000), “*Les études sur la radio et la périodisation de la radio*”, en: <http://www.grer.fr/conf-tudesq.htm> (08 de septiembre de 2008).

también éstos se presentan como una constante en los contenidos de los medios masivos de comunicación y en sus productos asociados.

Siempre existe un currículum oculto porque el profesorado no puede dejar de influir en su alumnado de múltiples maneras, muchas de ellas no conscientes (...) (por ejemplo, prestando más atención a los chicos que a las chicas o mostrando una actitud autoritaria o excesivamente permisiva) (Parcerisa, 1999: 9).

Aún así, en el contexto alemán, la televisión ya era vista como colaboradora de los procesos educativos, particularmente los vinculados con la educación de adultos. Señala Kadelbach que:

Toda una serie de trabajos y aportaciones sobre la televisión procedentes de los círculos de las universidades populares muestran que este medio ya no es considerado desde una perspectiva de conflicto, sino que se busca el acomodo e incluso la colaboración con él. Todo ello suscita naturalmente, gran cantidad de cuestiones e interrelaciones de orden pedagógico, metodológico y –me atrevería incluso a decir- epistemológico (En Adorno y Becker, 1998: 49).

De allí, que se reflexione en torno a los “efectos” que la TV genera en las audiencias, ya no como una acción premeditada a modo de la TV educativa, sino los “efectos” que genera el equivalente a ese “currículo oculto”. En tal sentido, afirma Adorno, en su conversación con Becker “comparto enteramente la tesis de que habría que enseñar a ver televisión a los espectadores” (Pág. 52), y cita su trabajo de investigación realizado en los EEUU denominado “*How to look at television*” (1954), lo cual traduce en ¿Cómo convertirse en buen televidente? Alude allí, a los postulados metodológicos de este hacer, a saber:

Cómo hay que ver la televisión para no dejarse engañar, esto es, sin sucumbir a la televisión como ideología. La enseñanza (...) no debería proponerse sólo capacitar a los espectadores para elegir lo adecuado, sino que debería desarrollar de entrada sus capacidades críticas; debería poner a las personas en condiciones de desenmascarar ideologías, por ejemplo, debería ponerlas al resguardo de identificaciones falsas y problemáticas y debería sobre todo, protegerlas de esa propaganda general a favor del mundo que viene ya inmediatamente dada por la simple forma de estos medios,

con anterioridad a todo contenido (...) La formación cultural de la que hablamos debería (...) capacitarlas para ponderar su problemática y formarse un juicio propio y autónomo al respecto (Ibíd: 53).

Se trata por tanto de generar acciones encaminadas hacia una educación que promueva la “consecución de una conciencia cabal”, lo cual es una de las exigencias de los modelos democráticos, la generación de ciudadanos emancipados que a su vez, construyan sociedades emancipadas. Y apunta su crítica hacia aquellos modelos que se valen de la educación para crear ideales antiemancipatorios, o “lo que es igual, contra la desición autónoma consciente de cada persona, individualmente considerada, son antidemocráticas por mucho que propaguen sus representaciones ideales en el marco formal de la democracia” (Ibíd: 95)

La Teoría Crítica desde la Educación, marco referencial de las propuestas de Adorno, busca que el docente contribuya con la revisión crítica de los aspectos políticos, económicos y sociales que atentan contra los:

Valores humanos como el respeto por el ser humano, la libertad, la solidaridad, la distribución equitativa de los recursos y la justicia. Así el docente debe estar vigilante para que estos problemas sean explicitados, discutidos, tratados con reflexión, razón y transformación, y no pasen desapercibidos, reproducidos en el interior de las instituciones educativas y aulas en su actividad diaria de clase con sus alumnos y alumnas (Guerrero, 2007:8).

Lo cual brinda a esta revisión una perspectiva más humanista. Y es desde esta mirada que Paulo Freire⁴⁶ (1997), propone incluir a la práctica educativa como una dimensión de la práctica social.

⁴⁶ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de septiembre de 1921 — San Pablo, 2 de mayo de 1997), educador brasileño propulsor de la educación para la comunicación.

Una práctica en la que tanto docentes como alumnos y alumnas deben participar y tienen el derecho a la participación (...) nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular, favorecer la propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer (...) La práctica educativa en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia y, por eso mismo, un fenómeno exclusivamente humano. De ahí también, que la práctica educativa sea histórica y tenga historicidad (págs. 85 - 86).

En este sentido, la pedagogía crítica o liberadora⁴⁷, que supone “proporcionar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica para oponerse a las formas sociales y políticas existentes y transformarlas” (Giroux, 1991:47), propone una nueva escuela que sólo es posible en la medida en que rompe con los aspectos que la desvinculan de la realidad, para ello, postula la implantación de relaciones dialógicas entre las teorías y la realidad. Lo cual es el eje del pensamiento de Paulo Freire, quien a su vez, será un punto de referencia fundamental para Mario Kaplún.

Para Freire, toda experiencia de aprendizaje debe constituirse en una forma de liberación en relación a las maneras que oprimen al educando. Se trata de identificar las relaciones hegemónicas en tanto prácticas “opresoras” y “desiguales”, que existen en el sistema educativo y trabajar para que éstas desaparezcan, aunque sabemos que siempre una hegemonía se impone sobre otra, transformándose ello, en un círculo insoslayable de relaciones. Lo ideal desde nuestro punto de vista, es mantener el dinamismo que permita modificar y transformar permanentemente las prácticas sociales que se imponen como hegemónicas, a fin de crear

⁴⁷ La Pedagogía crítica pone en énfasis en la necesidad de cambio en la relación educativa entre docentes y alumnos, en defensa de una educación renovadora que surge como alternativa a los modelos tradicionales. Entre los precursores de la pedagogía crítica se encuentran Rousseau, Pestalozzi y John Dewey. Unas de sus corrientes más importantes son la Escuela Nueva y la Escuela Activa. Dentro de las prácticas más reconocidas a nivel histórico tenemos la escuela *Iásnaia Polaina* (1859) fundada por León Tolstoi; la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas (1899) de Ferrière; La *Ecole de L'Ermitage* (1907) de Ovidio Delcroy; La *Casa dei Bambini* (1907) de Maria Montessori; la *Escuela Summerhill* (1921) de Neill; la Escuela Moderna (1901) de Ferrer y Guardia y la experiencia de Celestin Freinet; el método de las *Hermanas Agazzi* destinado a la primera infancia (1898) y Giner de los Ríos, fundador de la *Institución Libre de Enseñanza* – ILE (1876).

nuevas prácticas que sustituyan a las anteriores, lo cual permitiría mantener a la dinámica social en permanente transformación.

El modelo de la educación bancaria desarrollado por Freire (2005), es tal vez, el ejemplo más claro, del objeto de oposición sobre el cual trabaja la pedagogía crítica:

El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.
Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos, los meros objetos (Pág.80).

Modelo pedagógico que a su vez servirá para que Mario Kaplún exponga las tres tipos de prácticas de enseñanza que habitualmente encontramos en las experiencias educativas – y comunicativas-, que mencionamos a continuación:

1.-) *Un primer modelo Transmisor-Informativo:* Basado en el paradigma comunicación de Lasswell, de las “5Q” que hemos mencionado en el capítulo anterior y que es meramente informativo. El educador es el protagonista del proceso y el contenido de sus mensajes – o los presentes en diversas fuentes textuales- el elemento que guía su acción. Por tanto, “corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite “instruida “ a las masas ignorantes (Kaplún, 1998:18).

Catalogado como un modelo exógeno, el énfasis se coloca en la transmisión de contenidos, en la repetición memorística y su concepto base es “educación bancaria”.

2.-) *Un segundo modelo Conductista-Persuasivo:* Se incluye también dentro de los modelos exógenos y, en este caso, el énfasis se coloca en los efectos, entre los que se encuentra el proponer acciones a fin de alcanzar el cambio de actitud en el alumno, a fin de “condicionar” las respuestas del educando. “Se corresponde con la denominada ingeniería del comportamiento y consiste en moldear la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos” (Ibidem). Se busca operar cambios en el otro, con el fin de mejorar su productividad, en función de criterios preestablecidos y ajenos a los contextos en los que se trabaja, principalmente, en el medio rural, que era el espacio analizado por Kaplún. Estos modelos están basados en los procesos que incluyen la persuasión, el convencimiento y el condicionamiento y por ende en los cambios de conducta que se articulan en función básicamente del estímulo-respuesta, a saber, provocar un efecto y producir un resultado, que se resumen en “respuestas correctas e incorrectas”. Basado en la importancia del hábito o de la conducta aprendida, bajo esta premisa indicar el cambio transformador, es imposible, pues se trata de “Inculcar nuevas actitudes sin pasar por la reflexión, por el análisis; sin pasar por la conciencia; sin someterlas a una libre elección” (Kaplún,1998:35). Es un modelo de carácter “dirigista” que confunde a la educación con “propaganda” y su concepto base es “educación manipuladora”.

3.-) *Un tercer modelo Dialógico y Cooperativo:* Trabaja siguiendo el siguiente esquema “acción-reflexión-acción”, que es la más clara expresión de la “Pedagogía del Oprimido” de Freire. Expone Kaplún que no se trata ni de informar ni de promover cambios de comportamiento,

sino de formar a las personas para transformar su realidad. De allí que en este tipo de praxis educativa el sujeto descubra, elabore y reinvente a fin de construir su propio conocimiento. Por tanto lo que importa en el proceso transformador que se opera en las individualidades y, por ende, en los colectivos. “No se preocupa tanto por los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (Ibid:19). El cambio que se espera, es pasar de un sujeto “acrítico” a un sujeto “crítico”, lo cual es posible en la medida en que se pone el énfasis en la problematización, para aprender a aprender lo cual conlleva al razonamiento autónomo que le permite producir juicios críticos. Este modelo propugna la participación, asume al error como parte del aprendizaje, se privilegia el trabajo en colectivo en los que la solidaridad, la cooperación, el diálogo, el estímulo de la creatividad y el ejercicio de los valores democráticos son fundamentales, el educador es un orientador y catalizador de procesos y su principio base es “que el sujeto piense para transformar la realidad”.

El hombre imaginado por Freire, es un hombre liberado y de allí la Educación para la Liberación.

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (2005:90).

Para él se trata de construir formas de aprendizaje que a través de la dialogicidad, permitan establecer relaciones “sanas” con el contexto, las cuales parten de la problematización que no es más que la “esencia del ser de la conciencia” (Ibidem). Desde esta perspectiva, el aprendizaje se genera en la medida en que se construye con el otro y en la medida en que

impacta/relaciona/transforma el entorno en el que se vive. Desde la Educación Liberadora que sirve a la liberación se propone también la necesidad de reconocer que no todo proceso es un proceso acabado o concluido, sino más bien, que nos encontramos en permanente construcción. “Ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005:92).

La Teoría de la Acción Dialógica, expuesta en su *Pedagogía del Oprimido*, texto editado en 1970, incluye conceptos como: actores/sujetos, realidad, proceso, cooperación/conquista, unidad/división y síntesis cultural/invasión cultural. El modelo dialógico es liberador, en tanto coloca el protagonismo educativo en la intersubjetividad.

Poner el énfasis en la intersubjetividad significa superar las limitaciones de las concepciones objetivista y comprensivista. El acercamiento a la realidad educativa ha de hacerse de forma crítica para transformarla y transformarse. Para ello, la cooperación se lleva a cabo a través del diálogo y la comunicación para no caer en relaciones de conquista siempre asociadas a la violencia, se ésta del tipo que sea (Aubert *et al*, 2004:43).

Para Paulo Freire (2005) “No hay diálogo verdadero sino existe en sus sujetos un pensar verdadero” (Pág. 112), y es este pensar el que pasa por problematizar al mundo para transformarlo. Tal vez, la herramienta más clara de esa transformación surge del mismo diálogo, el cual implica la reflexión para la acción en condiciones de igualdad. No es posible el diálogo en espacios donde imperan las miradas autoritarias que buscan convencer y no concertar, que buscan imponer y manipular. La dialogicidad es por tanto un intercambio de la palabra, para crear nuevas palabras. Una pronunciación, que da pie a nuevas pronunciaciones. No es la palabra única y verdadera, sino las palabras que nos significan en momentos determinados y que pueden cambiar en tanto cambian los hombres y cambia el mundo. “Si diciendo la palabra

con que la pronuncian al mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Ibíd:101).

Señala Lev Vigotsky, que hay dos elementos que condicionan el proceso de aprendizaje: la actividad y la mediación, entendiendo a la primera como la acción que favorece la humanización y a la segunda, en relación al concepto de adaptación utilizado por Jean Piaget (Fracá, 2004).

Llegados a este punto, consideramos importante hacer un paréntesis que nos permita describir muy brevemente, las dos principales familias de Teorías de Aprendizaje, entendidas estas últimas como “el conjunto de razonamientos que, de manera coherente y unitaria, explican los problemas relacionados con el aprendizaje. Los interrogantes que se plantean son: ¿Cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?” (Arriola *et al* 2008: 155), pues esto nos permitirá como educadores obtener cierta información que permita diferenciarlas y sobre todo, contar con algunas bases que permitan identificar los aspectos teóricos subyacentes en el desarrollo de sus propuestas, experiencias y/o materiales de enseñanza o en las que ya han creado otros autores. Por otra parte, ello también contribuye a comprender mejor las propuestas de Modelos de Enseñanza presentados por Kaplún.⁴⁸

⁴⁸ A fin de acercarse a dichos modelos, recomendamos ampliamente el texto “El comunicador popular” (1985) de Mario Kaplún, en el cual se describen ampliamente cada uno de los modelos enumerados.

Así, existen dos grandes familias de teorías del aprendizaje, las Asociacionistas o Conductistas y las Cognocitivistas. De esos dos grandes grupos de teorías en torno al aprendizaje, derivan tres perspectivas, a saber, la conductista, la cognitivista y la constructivista, aunque esta última es considerada más como un “posición epistemológica referente a cómo se origina y se modifica en conocimiento y por tanto no debe confundirse como una posición pedagógica” (Poggioli, 2007:19). Para la descripción de cada una, partimos del esquema propuesto por Dale H. Schunk (1991), quien enumera cinco preguntas que permiten distinguir las diferencias entre cada una de ellas:

1. *¿Cómo ocurre el aprendizaje?*
2. *¿Cuáles factores influyen en el aprendizaje?*
3. *¿Cuál es el papel de la memoria?*
4. *¿Cómo ocurre la transferencia?*
5. *¿Cuáles tipos de aprendizaje se explican mejor con esta teoría?*

Estímulo y respuesta: Previsión de la conducta

La primera de las perspectivas, la *conductista* basa sus principios en los comportamientos observables producidos a partir del proceso de aprendizaje, fundamentados en el binomio estímulo/respuesta, en el que el condicionamiento juega un rol fundamental. Así, según esta teoría, a partir del estudio de esos condicionamientos es posible detectar unidades o patrones de estímulos que generan respuestas específicas. De allí que el aprendizaje se explique a partir de la acumulación de una serie de condicionamientos adquiridos debido a las interacciones estímulo/respuesta.

Se ha comprobado que esta forma de concebir el aprendizaje obvia la complejidad del individuo definido por sus características particulares (sociales, culturales, cognitivas, etc.) y las interacciones que realiza con el medio y con otros individuos. Así como que esta postura desconoce que el sujeto de aprendizaje no reacciona de igual manera ante un mismo estímulo y que muchas veces ni siquiera responde ante un estímulo dado. Desde esta perspectiva el diseñador de materiales instruccionales organiza de forma sistemática el conjunto de componentes de la instrucción y busca satisfacer las necesidades y metas específicas de forma eficiente. Así, se parte de:

- Analizar lo que se enseña y se aprende.
- Determinar cómo será enseñado.
- Llevar a cabo pruebas y revisiones durante el proceso.
- Estimar si se logran los aprendizajes esperados.

Bajo la perspectiva conductista se diseñó la denominada Instrucción Programada, la cual consiste en presentar un contenido en pequeños pasos, denominados cuadros. Cada cuadro poseía una pequeña cantidad de nueva información y se le exigía al alumno una respuesta fácil. “La respuesta fácil aseguraba el éxito. O sea, la emisión de la conducta deseada y la presentación de la respuesta correcta se consideraba una recompensa que aseguraba esa conducta” (Gibbs,1995:111). La evaluación en el enfoque conductista mide la adquisición del conocimiento declarativo por parte del estudiante y si es capaz de usarlo para realizar otras actividades. Así, el éxito se mide en relación a la cantidad de problemas resueltos o de las preguntas contestadas correctamente. Atendiendo a las interrogantes planteadas por Schunk tenemos:

1.-) *¿Cómo ocurre el aprendizaje?*

El conductismo hace hincapié en las consecuencias de las conductas y:

Mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a suceder en el futuro. (...) Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo (Ertmer y Newby,1993:6).

De allí que el aprendizaje de la respuesta el cual es básicamente emocional o fisiológico, sea el punto de partida de esta teoría. Sin embargo, es el aprendizaje operante el que se adquiere cuando la conducta es controlada por las consecuencias de las acciones efectuadas por el sujeto y no por los eventos que preceden a las mismas, el que posee mayor atención.

2.-) *¿Cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje?*

Los principales factores que influyen en el aprendizaje son, por una parte, el refuerzo como evento que incrementa las posibilidades de que ocurra una conducta, así como las condiciones o conductas previas que posea el aprendiz. Para identificarlas, se aplica una evaluación que indique en qué punto debe comenzar la instrucción y reconocer el tipo de refuerzo se hace necesario aplicar.

3.-) *¿Cuál es el rol de la memoria?*

La memoria, entendida como el proceso mediante el cual se recupera la información que previamente hemos adquirido y guardado en nuestro cerebro no es tomada en cuenta por los conductistas. Aunque se discute la adquisición de "hábitos", se le da muy poca atención a cómo esos hábitos se almacenan o se recuperan para un uso futuro.

4.-)¿Cómo ocurre la transferencia?

La transferencia entendida como la posibilidad que una competencia adquirida por el sujeto se aplique a otra tarea o situaciones interpretada como el resultado de la generalización. De esta manera, ante situaciones en las que el individuo reconoce la existencia de similitudes con aprendizajes anteriores, reaccionará con conductas transferidas.

5.-)¿Cuáles tipos de aprendizaje se explican mejor por esta posición?

Aquellas “estrategias que sean más útiles para construir y reforzar asociaciones estímulo-respuesta, incluyendo el uso de "pistas" o "indicios" instruccionales ("cues"), práctica y refuerzo”. Así, se proponen actividades asociadas con “discriminaciones (recuerdo de hechos), generalizaciones (definición e ilustración de conceptos), asociaciones (aplicación de explicaciones), y encadenamiento (desempeño automático de un procedimiento especificado)” (Ertmer y Newby,1993:7)

Así, desde esta perspectiva, sólo la práctica y el refuerzo repetido moldean la respuesta correcta y el aprendizaje se adquiere cuando el sujeto ofrece la respuesta esperada ante el estímulo propuesto. Aún con sus aciertos:

El proceso educativo conductista considera que habrá logrado su meta cuando el estudiante es capaz de responder positivamente a los temas que se le han impartido en la escuela. En este caso, el aprendizaje es equiparable a un cambio de conducta. Antes el estudiante no sabía, ahora puede memorizar y repetir las informaciones. Pero el detalle estriba en que este enfoque teórico no refiere a los procesos cognitivos complejos que se suscitan en la mente del estudiante, no considera sus contra-argumentaciones, dudas o puntos de vista diferentes.” (Hernández, 2001:116).

Aprendizaje como proceso mental: Cognición

Desde la mirada educativa, la criticidad está vinculada con el desarrollo de lo cognitivo, lo cual fue ha sido definido por Bloom (1956) como:

Trata de la memoria y el recuerdo de los conocimientos, el desarrollo del entendimiento, y de las capacidades y técnicas intelectuales. La enseñanza cognitiva está compuesta de un conjunto de métodos que ayudan al alumno a desarrollar el entendimiento, las capacidades y las técnicas intelectuales, especialmente, la metapercepción o metacognición, entendida como la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento (En Reigeluth y Moore, 1999: 62)

Así la cognición es descrita por Ahmavvara (1969) como:

El hecho que se experimenta en el sistema nervioso central, mediante el nacimiento de un pensamiento en la conciencia. Las cogniciones de un determinado pensamiento pueden ser precedidas de un proceso nervioso prologado que establece las bases; dicho proceso nervioso es lo que todos entendemos por “proceso de aprendizaje” (...) Las instituciones sociales de cognición son fundamentalmente la escuela, la universidad y los *mass media*. Y tienen por misión realizar el proceso social de cognición (En Lucas *et al* 2003:197).

Este último es entendido como, los procesos de aprendizaje que se realiza en los individuos integrantes de una sociedad y sus mutuas interacciones. Desde esta perspectiva, se reivindica el que poseen los medios, como constructores en la sociedad.

Vale destacar que desde la psicología de la instrucción y de las ciencias de la educación, desde los años sesenta surgieron investigaciones encaminadas a analizar y comprender todos los procesos vinculados a la adquisición de la información, su procesamiento y almacenaje en la memoria, vinculado fundamentalmente a estudiar el ¿cómo se aprende? denominado *enfoque cognoscitivo* (Poggioli, 2007). De allí comenzó a considerarse al proceso de aprendizaje como algo que sucede al interior del individuo – en su mente- y no como algo que dependía exclusivamente de factores externos, tal como hasta ese momento lo había concebido la Teoría Asociacionista del Aprendizaje.

La posición cognoscitiva considera que el individuo aprende activamente, inicia experiencias, busca información para resolver problemas y reorganiza lo que ya conoce para aumentar su comprensión (...) En tal sentido, los individuos no son sujetos pasivos de los acontecimientos del ambiente, sino que eligen, practican, prestan atención, ignoran, reflexionan y toman decisiones para la consecución de sus metas (Poggioli, 2007:13).

Por tanto, los procesos mentales sobre los cuales este enfoque centró su atención fundamentalmente fueron: percepción, atención, comprensión, pensamiento, representación del conocimiento, memoria, resolución de problemas, los cuales se basan en el procesamiento de la información:

El enfoque cognoscitivo concibe el aprendizaje como un proceso activo que modifica el sistema cognoscitivo humano con la finalidad de generar un cambio en la conducta o en la habilidad de los individuos e incrementar, de manera mas o menos irreversible, su ejecución posterior en un o varias tareas; resulta de la práctica o experiencia, es perdurable, ocurre en el aprendiz y puede ser determinado por él (Shuell en Poggioli, 2007:14).

Este enfoque, que en sus inicios apuntaba casi de forma exclusiva a estudiar el proceso de “adquisición del conocimiento”, posteriormente, se centraría en trabajar sobre el proceso de “construcción del conocimiento”, lo cual dará paso a la denominada perspectiva constructivista del aprendizaje. Aclara Poggioli (2007) que el constructivismo es más una “posición epistemológica” que una “posición pedagógica”, de allí que se ve a como una concepción que, ofrece instrumentos para la reflexión y la acción.

La cognición es “un término genérico que se usa para designar a todos los procesos por medio de los cuales un individuo aprende e imparte significado a un objeto o idea, o mas bien, a un conjunto de objetos o ideas” (Horrocks, 1984:100).

Los modelos cognitivos o cognoscitivos están basados en los modelos de procesamiento de información, que surgen de la analogía entre el funcionamiento del cerebro y el de una computadora. Bajo esta perspectiva se propone que el cerebro posee, al igual que la computadora, registros o memorias y determinada capacidad para ejecutar procesos. La aceptación de modelo cognitivo no es universal, pues algunos autores agrupan aquí tanto a los modelos basados en el procesamiento de información como a los que se elaboran bajo el enfoque constructivista. De allí que Pozo (1993) propone dividir el cognocitivismo en *cognocitivistas asociacionistas*, para incluir a todos los modelos basados en el procesamiento de la información y en *cognocitivistas constructivistas*, para incluir todas las derivaciones de las teorías de Piaget. A efectos de este trabajo adoptaremos la diferenciación entre cognitivistas y constructivistas. Así, la corriente cognitivista coloca el énfasis en procesos mentales como observación, memorización, definición, análisis/síntesis, comparación, clasificación, inferencia, seguimiento de instrucciones, estimulación de pensamiento, solución de problemas y procesamiento de información.

De esta manera se reconoce al individuo ya no como un mero generador de respuestas, sino como un ser capaz de “memorizar y recordar el aprendizaje de los conocimientos, así como a desarrollar el entendimiento, las capacidades y las técnicas intelectuales” (Reigeluth y Moore, 1999:65)

A diferencia de la corriente anterior, el cognitivismo sostiene que el aprendizaje es un proceso activo que depende de las actividades mentales que se generan en cada individuo. Es decir, se trata de pasar de un sujeto pasivo a un sujeto activo capaz de procesar la información

que permite su propio aprendizaje y colocar las ideas que posee en interacción con el nuevo conocimiento.

1.-) ¿Cómo ocurre el aprendizaje?

El aprendizaje por asociación es el que mejor se adapta a esta perspectiva, pues las teorías cognitivas ponen el énfasis en el aprendizaje como proceso y, por tanto, en como la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje según Jonassen se vincula, no tanto con lo que los estudiantes *hacen*, sino con *que* es lo que saben y *cómo* lo adquieren.

2.-) ¿Cuáles factores influyen en el aprendizaje?

El cognitivismo pone el énfasis en el papel que juegan las condiciones ambientales en el proceso de adquisición del aprendizaje. De esta manera las acciones se concentran en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, 1986).

Las teorías cognitivas afirman que las "pistas" o "indicios" ("*cues*") del ambiente y los componentes de la instrucción por sí solos no pueden explicar todo el aprendizaje que resulta de una situación instruccional, por ello se hace necesario incidir en elementos claves como la manera en que los estudiantes atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información.

3.-) ¿Cuál es el papel de la memoria?

La memoria es uno de los componentes que permite dar cuenta del proceso de aprendizaje. Allí se aloja la información significativa de manera organizada. Por ello, los diseñadores de materiales instruccionales se valen de los organizadores avanzados, las analogías, las relaciones jerárquicas y las matrices, para ayudar a los estudiantes a establecer relaciones entre la información previa y la nueva información.

Se toma particular atención a la memoria de largo plazo, la cual es la que permite almacenar información de manera permanente. “La memoria semántica es parte de la memoria de largo plazo y, se encarga de almacenar hechos, conceptos, generalizaciones y reglas, así como estrategias de solución de problemas y habilidades mentales” (Escamilla, 1999:47). Se afirma que lo que se almacena en la memoria no tiene caducidad.

4.-) ¿Cómo ocurre la transferencia?

La transferencia ocurre a través de los procesos de repetición o de codificación. En el momento en el que el estudiante sabe como aplicar el conocimiento en contextos diferentes al que lo generó, ocurre la transferencia. La transferencia de conocimientos se realiza de manera más efectiva si se elimina la información no pertinente.

5.-) ¿Cuáles tipos de aprendizaje se explican mejor con esta teoría?

El aprendizaje en sus formas complejas, a saber: razonamiento, solución de problemas y procesamiento de información, puede ser analizado, desglosado y simplificado en bloques de construcción básicos (Schunk, 1991).

Puede resumirse que el cognitivismo trabaja bajo el enfoque analítico, orientado al producto y se elabora a partir del razonamiento deductivo. La naturaleza del aprendizaje se caracteriza por la asociación y el origen del cambio en el individuo es interno. (Escamilla, 1999).

El aprendizaje a partir de la elaboración producto de las experiencias: Constructivismo

Son muchas las teorías las que pueden enmarcarse en el constructivismo, desde la teoría de la Gestalt, Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner, las cuales se ocupan de los procesos mentales internos que intervienen en el aprendizaje, bajo el enfoque sistémico, según el cual el todo no siempre es igual a la suma de sus partes (Escamilla, 1999).

El planteamiento central de la perspectiva constructivista es que:

El individuo es una construcción propia que se va produciendo como resultado de la interacción de sus disposiciones internas y su medio ambiente y su conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que hace la persona misma. Esta construcción resulta de la representación inicial de la información y de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto (Carretero en Chadwick, 1998:1)

De allí que la experiencia previa generada en el individuo sujeto de aprendizaje tenga un papel fundamental. Por ello, desde la perspectiva constructivista se propone la realización de actividades a partir de contextos cotidianos y problemas reales, que permitan su resolución bajo múltiples perspectivas. Esto permite y obliga al alumno a reconocer la diversidad de puntos de vistas como posibilidades de resolución.

Entre los postulados básicos del constructivismo, Poggioli (2007) señala:

1. *La construcción del conocimiento por parte de cada sujeto* como tarea que tiene lugar en su interior aunque sea facilitada por otros

2. *El conocimiento como producto social.*
3. *El constructivismo como una posición interaccionista.* El conocimiento humano no es una copia de la realidad ni el resultado de las disposiciones internas del individuo, sino el producto de la interacción de ambos factores.
4. *La existencia de la realidad,* pero toda referencia a ella es a través de la mediación de instrumentos que permiten construirla al sujeto cognoscente.
5. *El constructivismo como teoría del conocimiento* aborda cómo se genera el conocimiento y cómo cambia, cómo se produce el acuerdo con la realidad y entre los individuos (intersubjetividad) y por qué el conocimiento sirve para actuar sobre la realidad y explicarla.
6. *El papel activo del sujeto* en la construcción del conocimiento (pág. 19).

Así, bajo los postulados de “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” se configura esta perspectiva en la que:

El que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos. (...) Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente (Jonasson en Mergel, 1998:10).

El constructivismo propugna que existe una realidad externa al sujeto que provoca en él la búsqueda de opciones para su conocimiento, esa búsqueda implica que éste no está dado y que hay que construirlo. Por tanto, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino la construcción que realiza el ser humano y mucho más, las construcciones que realiza cada individuo a partir de sus percepciones de la realidad. Por tanto, esas construcciones sólo serán posibles gracias a las experiencias previas que posee el individuo sujeto de aprendizaje y la interacción social que genera con sus pares, mediada por el docente.

De ahí que todo aprendizaje constructivo sea posible debido a las construcciones que se efectúan a través de los procesos cognitivos que promueven nuevos conocimientos. Por ello, el conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a contenidos diferentes.

Esta perspectiva reconoce el rol de las acciones cooperativas de aprendizaje, en las que la interacción (discusión, problematización, negociaciones, acuerdos o desacuerdos) favorecen el reconocimiento de la comprensión. Díaz Barriga y Hernández (1998) señalan que el constructivismo se basa en los siguientes principios :

- El aprendizaje es un proceso constructivo interno, autoestructurante.
- El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo.
- Los conocimientos previos son el punto de partida del aprendizaje.
- El aprendizaje es un proceso de re-construcción de saberes culturales.
- El aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros.
- El aprendizaje implica un proceso de reorganización interna de esquemas.
- El aprendizaje se produce cuando entra en conflicto lo que el alumno ya sabe con lo que debería saber (Pág.17).

Por tanto, desde el constructivismo se sugiere:

- Partir de actividades reales y/o contextualizadas que permitan su posterior transferencia, pues el conocimiento se construye a partir de la experiencia.
- Favorecer la búsqueda activa y continua del significado por parte del alumno.
- Tomar en cuenta el error como una posibilidad de auto-valoración de los procesos realizados, lo cual permite la reflexión para la mejora de los resultados.
- Reconocer la importancia de la motivación para llevar a cabo aprendizajes significativos.
- Escoger soluciones propias y reconocer otros puntos de vista con los que puedes estar en desacuerdo (Universidad de Barcelona, 2002:10)

El constructivismo diferencia tres estadios⁴⁹ progresivos en la adquisición de conocimientos: a) Introdutorio o inicial, b) Avanzado, c) Experto, los cuales permiten al alumno el desarrollo de habilidades determinadas que paulatinamente lo llevan a asumir su aprendizaje de manera independiente.

⁴⁹ **Introdutorio o inicial:** El alumno dispone de pocos conocimientos o habilidades para la solución de problemas. **Avanzado:** Supone la adquisición de determinados conocimientos que permiten la solucionar problemas complejos. **Experto:** El alumno posee una estructura del conocimiento que permite la interconexión con diferentes estructuras cognitivas, gracias a la experiencia adquirida en diferentes contextos.

Bajo la perspectiva constructivista cobra vital importancia el proceso cooperativo generado entre docentes y estudiantes, la responsabilidad que asume el grupo en la realización de actividades conjuntas, la personalización y no masividad de la enseñanza. Hay un particular énfasis en considerar los aspectos particulares y diferenciales de los alumnos, quienes se apropian de los significados. De allí que se afirme que el constructivismo potencie el proceso comunicativo entendido como la construcción conjunta de significados a través del proceso dialógico.

1.-) ¿Cómo ocurre el aprendizaje?

El aprendizaje constructivista se produce cuando los alumnos elaboran de forma activa sus propios conocimientos e intentan comprender el material que se les proporciona. Los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad (Jonassen, 1999). No niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias pues somos nosotros quienes adquirimos significados. Dado que de cualquier experiencia pueden derivarse muchos significados posibles, no podemos pretender lograr un único significado que apunte a la respuesta “correcta”. Los estudiantes no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basados en sus experiencias e interacciones.

2.-) ¿Cuáles factores influyen en el aprendizaje?

Tanto el estudiante como los factores ambientales son imprescindibles para el constructivismo, así como también lo es la *interacción* específica entre estas dos variables que crean el conocimiento. Los constructivistas consideran que la conducta está situacionalmente

determinada (Jonassen, 1999). De ahí que es esencial que el conocimiento esté incorporado a la situación. Así como los significados de ciertas palabras cambian constantemente de matiz en la comprensión que de ellas se tenga, igualmente los conceptos cambian y evolucionan continuamente con cada nueva utilización. Por esta razón es fundamental que el aprendizaje tenga lugar en ambientes reales y que las actividades de aprendizaje seleccionadas estén vinculadas con las experiencias vividas por los estudiantes.

3.-) ¿Cuál es el papel de la memoria?

La memoria no es un proceso independiente del contexto. La meta de la instrucción no es asegurar que el individuo conozca hechos particulares sino más bien que pueda elaborar e interpretar la información ofrecida. Un concepto se desarrollará en la medida en que nuevas situaciones, negociaciones y actividades vayan reformulándolo. En consecuencia, la memoria siempre estará "en construcción", como una historia acumulativa de interacciones.

4.-) ¿Cómo ocurre la transferencia?

La posición constructivista asume que la transferencia puede facilitarse envolviendo a la persona en tareas auténticas ancladas en contextos significativos. El aprendizaje siempre toma lugar en un contexto y el contexto forma un vínculo inexorable con el conocimiento inmerso en él. Por lo tanto, la meta de la instrucción pasa por describir las tareas con precisión y no en definir la estructura del aprendizaje requerido para lograr una tarea. Si el aprendizaje se descontextualiza, hay poca esperanza de que la transferencia ocurra.

5.-) *¿Cuáles tipos de aprendizaje se explican mejor con esta teoría?*

Jonassen (1999), argumenta que los ambientes de aprendizaje constructivo son más efectivos en las etapas de adquisición de conocimiento avanzado, donde los prejuicios y malinterpretaciones iniciales adquiridas durante la etapa introductoria pueden ser descubiertos, negociados y si es necesario, modificar o eliminar. El autor está de acuerdo en que la adquisición de conocimiento introductorio se logra mejor a través de enfoques más objetivistas (conductistas y/o cognitivos) pero sugiere una transición al enfoque constructivista en la medida que los estudiantes adquieran mayor conocimiento, lo que les proporciona el poder conceptual requerido para enfrentar los problemas complejos y poco estructurados. Según Jonassen, el aprendizaje basado en cuestiones o temas, comienza con preguntas indefinidas o controvertidas. Dichas interrogantes, deben plantearse de manera que sean significativas al alumno, es decir, que se muestren como “interesantes, pertinentes y atractivas de resolver”. De esta manera, propone el autor algunos de los componentes de un problema mal estructurado, el cual presenta algunos aspectos inesperados y motivan al alumno a definirlo. Así, un problema mal estructurado posee:

- Objetivos y limitaciones que no están formulados.
- Múltiples soluciones, líneas de soluciones o ninguna solución.
- Múltiples criterios para evaluar las soluciones.
- Incertidumbres a la hora de aclarar cuáles son los conceptos, las reglas y los principios necesarios para una solución dada o cómo están organizados.
- Inexistencia de reglas o principios generales para describir o predecir el resultado en la mayoría de los casos.
- Opciones que demanda de los alumnos el establecimiento de juicios sobre el problema y que los defiendan expresando sus opiniones o sus creencias personales. (Ibíd:229)

Se asocia además como las denominadas lecturas para la comprensión, las cuales se incluyen dentro de las propuestas de David Ausubel (1976) en relación al aprendizaje significativo. Este último es entendido como procesos de aprendizaje que realizan los individuos integrantes de una sociedad a través de sus mutuas interacciones. Desde esta perspectiva, se reivindica el rol que poseen los medios, en tanto constructores en la sociedad.

Un “Aprendizaje Significativo” sucede cuando el sujeto logra establecer relaciones entre sus conocimientos, actitudes y valores con nuevas informaciones y experiencias. Así, cuando se aprende significativamente un texto escrito, ocurre lo siguiente:

- 1.-Se realiza un juicio de pertinencia para decidir cuáles de las ideas que ya existen en la estructura cognitiva del lector son las más relacionadas con las nuevas ideas.
- 2.-Se determina discrepancias, contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- 3.- Con base en el procesamiento anterior, la información nueva vuelve a reformularse para poderse asimilar en la estructura cognitiva del sujeto.
- 4.- Si una ‘reconciliación’ entre ideas nuevas y previas no es posible, el lector realiza un proceso de análisis y síntesis con la información, reorganizando sus conocimientos bajo principios explicativos más inclusivos y amplios’ (Díaz y Hernández, 1998:21).

Sin embargo cabe preguntarse ¿qué tan significativo puede ser un aprendizaje en alumnos distintos? o ¿cómo puede variar ese aprendizaje, aún para las mismas personas en momentos o contextos distintos?

En definitiva, el objetivo fundamental es conseguir que la información y los diferentes aspectos a aprender sean presentados de manera que no se sacrifique la complejidad de los mismos sino que puedan ser abordados desde dicha complejidad. Por ello, una aproximación conductista puede facilitar el dominio de contenidos de una disciplina (saber qué); las

estrategias cognitivas son útiles para enseñar la solución de problemas – tácticas de solución en las que los hechos están definidos y las reglas se aplican en situaciones no familiares (saber cómo) y las estrategias constructivistas son adecuadas, especialmente, para abordar problemas mal planteados mediante la acción de reflexión (saber por qué) (Ertmer P. y Newby, T., 1993).

La sugerencia de Ertmer y Newby es que las estrategias teóricas pueden complementar el nivel del aprendiz para realizar ejercicios de aprendizaje, lo cual permite al diseñador instruccional hacer el mejor uso de todas las aplicaciones prácticas disponibles de las diferentes teorías de aprendizaje. Con esta aproximación el diseñador es capaz de crear, a partir de un gran número de estrategias, una amplia variedad de situaciones de aprendizaje.

Tomando en consideración estos aspectos y basado en la Teoría Crítica en Educación, Flecha (1997) afirma que la educación debe trabajar según los objetivos de igualdad, dialógicidad y criticidad, lo cual se logra al introducir la perspectiva comunicativa de la enseñanza. Esta desarrolla “un enfoque basado en el diálogo como forma de relación entre culturas y como camino hacia la superación de las actuales desigualdades y exclusiones” (Habermas en Castells, 1994:72). Aspectos que complementan lo expuesto por Carr y Kemmis (1988), al indicar los principios de una Teoría Educativa Crítica:

La teoría educativa debe rechazar las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad (...) debe admitir la necesidad de utilizar las categorías interpretativas de los docentes (...) que suministre medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están; y debe proporcionar también alguna orientación de cómo superar los autoentendimientos distorsionados (...) debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean cómo eliminar o superar tales aspectos (En Guerrero, 2007: 142-143).

Desde la mirada educativa, la criticidad está vinculada con el desarrollo de lo cognitivo, lo cual ya hemos definido *supra*. Así, la Teoría Crítica en Educación busca fundamentalmente promover el Pensamiento Crítico, término éste que se usa para designar todos los procesos por medio de los cuales, un individuo aprende e imparte significado a un objeto o idea, o más bien, a un conjunto de objetos o ideas (Horrocks, 1984). Y es este tipo de pensamiento, el que favorece la lectura para la comprensión, la cual también tiene referencias en las propuestas de Ausubel.

Tomando en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo que depende de las actividades mentales que se generan en cada individuo, la enseñanza cognitiva trabaja con el objetivo de pasar de un sujeto pasivo a un sujeto capaz de procesar la información que permite su propio aprendizaje y colocar las ideas que posee, en interacción con las nuevas que le permitan generar conocimiento. “El pensamiento crítico es el modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema- en el cuál el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (Paul y Elder, 2003:1). De allí, que cobra vital importancia desde esta perspectiva, el hecho de conocer cuáles son las maneras cómo los estudiantes atienden, codifican, transforman, ensayan, almacenan y localizan la información, maneras en las que destaca el rol de la memoria a largo plazo, la cual almacena información de forma permanente y, por tanto, es la que permite aplicar lo aprendido.

A lo que apunta el pensamiento crítico, como fin último, es a permitir que el educando desarrolle ciertas habilidades para percibir el significado de la realidad en la que está inmerso (.../...) El descifrar los criterios para soportar juicios que se hacen sobre la realidad es también la oportunidad de adquirir una capacidad –la de pensar críticamente- necesaria en cualquier actividad que realice el ser humano, sobre todo aquellas relacionadas con los temas de la existencia humana (Ranzolin, 2008:12).

Las relaciones con la criticidad, como componente de la praxis educativa, ya ha sido incluida dentro de las recomendaciones para el diseño de políticas educativas. En tal sentido, la UNESCO ha sugerido “potenciar la comprensión, despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico y adquirir al mismo tiempo autonomía de juicio” (1996,s/p) , así como que las instituciones educativas y en especial las de educación superior “deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de unos sentidos críticos y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales” (1998, s/p).

En el contexto venezolano, el marco normativo que ofrece la Ley Orgánica de Educación (1980, 2009); el Currículo Básico Nacional (1997); los aspectos propósitos del Proyecto Educativo Nacional (2001) y el Currículo Nacional Bolivariano (2007), insisten en el tema de la criticidad con diversas variantes y modalidades.

El pensamiento crítico involucra el reconocimiento y comprensión de los supuestos subyacentes a lo que alguien afirma, la evaluación de sus argumentos y de las evidencias que ofrece, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado. Por un lado implica la posesión de conocimientos, la posibilidad de realizar una indagación lógica y razonar convincentemente pero, por otra parte, también requiere una actitud, del estar dispuesto a considerar los problemas de una manera perceptiva y reflexiva (Díaz en Ranzolin, 2008:57).

Señala Paul y Elder (2005) que existen determinados estándares de competencias que permiten identificar la aplicación del Pensamiento Crítico, así:

Al interiorizar en las competencias, los estudiantes se convertirán en pensadores autodirigidos, autodisciplinados y en automonitores. Desarrollarán su capacidad para:

- Plantear preguntas y problemas esenciales (formulándolos de manera clara y precisa);
- Recopilar y evaluar información relevante (usando ideas abstractas para interpretarlas)

- de manera efectiva y justa);
- Llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas (comparándolas contra criterios y estándares relevantes);
- Pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo (reconociendo y evaluando, conforme sea necesario, sus suposiciones, implicaciones y consecuencias prácticas); y
- Comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos.

Los estudiantes que internalizan estos estándares de competencia, llegarán a observar que el pensamiento crítico implica tanto habilidades en la comunicación efectiva y en la resolución de problemas, como un compromiso de superar las tendencias egocéntricas y sociocéntricas naturales de uno mismo (pág. 5).

Desde la enseñanza cognitiva, el ejercicio de la criticidad y por ende del pensamiento crítico es posible, gracias a la aplicación de los siguientes procesos mentales: Análisis/Síntesis, Clasificación, Comparación, Definición, Estimulación del pensamiento, Inferencia, Memorización, Observación, Procesamiento de información, Seguimiento de instrucciones y Solución de problemas.

Por ello, hay especial interés en promover en los sujetos de aprendizaje, el reconocimiento de los errores y su autocorrección; la sensibilidad al contexto en el que expone sus juicios y el clarificar los parámetros en los que se enmarcan sus afirmaciones. Ello evidencia que se está frente al proceso de autoapropiación que facilita el pensar críticamente y que pasa por el dominio de contenidos, razonamiento adecuado y actitud reflexiva (Razolin, 2008).

Existen modelos que describen cuáles son las características puntuales del pensador crítico, a saber: Sabe plantear preguntas y problemas esenciales, es decir, los formula de manera clara y precisa. Es capaz de recopilar y evaluar información justa y relevante y de usar ideas abstractas para su interpretación de manera justa y efectiva. Puede llegar a conclusiones y soluciones bien razonadas, a partir de la comparación con criterios y estándares relevantes.

Sabe pensar de manera abierta dentro de sistemas de pensamiento alternativo, a partir de reconocer y evaluar sus suposiciones e implicaciones y consecuencias prácticas y finalmente puede comunicarse de manera efectiva con los demás al buscar soluciones para problemas complejos.

Así, quien aprende a pensar críticamente, es cada vez más capaz de resolver problemas sin la necesidad de “recetas” o fórmulas memorísticas y de descubrir el sentido de *su* existencia y de *la* existencia, pues en él se estimula la capacidad para:

- Analizar el valor de las afirmaciones
- Anticipar consecuencias
- Buscar falacias
- Clasificar y categorizar
- Construir hipótesis
- Dar razones
- Deducir inferencias de silogismos hipotéticos
- Definir términos
- Desarrollar conceptos
- Descubrir alternativas
- Descubrir relaciones.
- Encontrar suposiciones subyacentes
- Formular explicaciones casuales
- Formular preguntas críticas
- Generalizar
- Hacer conexiones y distinciones
- Hacer seriaciones
- Reconocer aspectos contextuales de verdad y falsedad
- Reconocer independencia de medios y fines
- Tomar todas las consideraciones en cuenta
- Trabajar con analogías
- Trabajar con consistencia y contradicciones
- Ver las conexiones entre todo-partes y partes-todo.

Así como que el que ejerce la crítica, utiliza ciertas habilidades lógicas, entre las que se encuentran: capacidad para investigar en diversas fuentes; distinción de diversos aspectos en situaciones problemáticas; piensa sobre su propio pensamiento; analiza sus propios actos y los juzga para mejorarlos; conoce sus fortalezas y debilidades; posee disciplina e iniciativa; sabe observar, analizar, sintetizar, clasificar y evaluar la información con claridad, precisión, relevancia, sustento y con aplicación de valores; considera otras posibilidades, puntos de vista, las implicaciones y las consecuencias de las opciones; tiene la capacidad para suspender un juicio cuando reconoce que no tiene suficiente información o no es conveniente hacerlo; aprovecha las experiencias, incrementa su habilidad intelectual al reflexionar sobre las enseñanzas que éstas le brindan; se adapta al contexto en el cual se presentan diversas situaciones; es capaz de equivocarse y reconoce como valiosas las ideas de los demás; analiza diversas posibilidades y establece juicios concluyentes pero no definitivos, acerca de la temática analizada; se abstiene de hacer juicios cuando no posee la información necesaria o considera que no es pertinente hacerlos (Espíndola, 2005). Según Lipman (1998), al referirse a la visión social el pensamiento crítico propuesta por Connie Missimer (1994), afirma que éste “no busca únicamente la construcción del razonamiento perfecto; es el pensamiento que toma en consideración todas las alternativas y las coteja con la realidad” (En Lipman,1998:101), ello por la “objetividad es polimórfica, en donde cada perspectiva sirve para corroborar, complementar o negar lo revelado por otra perspectiva” (Ibíd:102)

Para determinados autores, la multidireccionalidad del pensamiento crítico, permite el desarrollo de las Múltiples Inteligencias (Thurstone, 1926; Gardner,1979) o Capacidades y Aptitudes Múltiples, la Inteligencia Emocional (Espíndola, 2005), así como el denominado Pensamiento Lateral o Divergente (De Bono,1994) entendido como “aquel que pone a prueba

y altera las pautas establecidas” (Pág. 145), el cual es el punto de partida para el pensamiento creativo.

¿Qué es lo que hace creativo un pensamiento? (*sic*) La creatividad consiste en generar ideas originales, novedosas y útiles. El pensamiento creativo es fresco, innovador e inventivo. Pero no basta la novedad. Además de ser original el pensamiento creativo debe favorecer la adaptación: ha de ser adecuado ante la situación y el problema (.../...) En opinión de muchos teóricos, la clave de la creatividad es el pensamiento divergente, es decir, ‘ el pensamiento que se bifurca en varias direcciones’ (.../...) En el pensamiento divergente uno procura ampliar las alternativas, generando el mayor número posible de soluciones (Weyten, 2006: 373).

Destacamos que las últimas propuestas en relación al aprendizaje como proceso, propugnan cada vez con más ahínco, la necesidad de contar con un sujeto activo y creativo en torno a ese proceso y que, en la medida de lo posible, sea consciente del rol que desempeña dentro del mismo, lo cual se transforma en el principio que guía la acción. En nuestro caso, cuando hacemos referencia al uso creativo de los medios, es porque queremos avanzar en propuestas educativas y comunicativas que incluyan visiones múltiples en relación a los medios y se tengan como base el principio de resolución de problemas desde la innovación.

En Venezuela, como en otros países de Latinoamérica, ha prevalecido una visión crítica en torno a los medios, que se limita a identificar ciertas ideologías subyacentes en los mensajes y no en reconocer otras posibilidades de relación, que pasan por comprender a los productos massmediáticos como componentes de la cultura, entre otros aspectos. Una perspectiva creativa en torno a los medios, implica que el estudiante se involucre en la búsqueda de soluciones a problemas o situaciones planteadas a partir de sus propias construcciones cognitivas, experienciales y afectivas, en concordancia con los postulados de aprender a aprender, aprender a comprender, aprender a ser y aprender a hacer, y que a su vez problematice la información obtenida con la idea de recrearla y resignificarla.

Dentro de la línea de investigación Educación, Comunicación y Medios, hemos hecho un esfuerzo por vincular de modo directo el pensamiento crítico como un camino para favorecer el pensamiento creativo.

La creatividad domina un proceso de hacer o producir, la criticidad uno de evaluar o juzgar. La mente, al pensar bien, debe simultáneamente tanto producir como evaluar, tanto generar como juzgar los reductos que construye. El pensamiento profundo requiere de la imaginación y de la disciplina intelectual (Paul y Elder, 2005:13).

Consideramos que no es posible generar un pensamiento creativo sólido si antes no partimos de un pensamiento crítico, pues ambos están interrelacionados y uno de los puntos que favorece esa conexión es la denominada “Comprensión”, lo cual a nuestro modo de ver es la expresión del pensamiento complejo.

La noción de pensamiento de orden superior nos puede servir de ayuda desde el momento en que dicho pensamiento refleja la fusión del pensamiento creativo y del crítico [ya que éstos] son simétricos y complementarios (.../...) la excelencia cognitiva se fundamenta tanto en la creatividad como en la racionalidad (.../...) El pensamiento complejo, es el pensamiento que es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. El pensamiento complejo examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios (.../...) Conlleva a pensar sobre los propios procedimientos de la misma forma que implica pensar sobre la materia objeto de examen (Lipman, 1998:66-67).

Al respecto, uno de los autores que resulta clave en torno a la enseñanza de lo cognitivo, es Howard E. Gardner, quien hace especial énfasis en la necesidad de que todo proceso de enseñanza debe tomar en cuenta como punto de llegada, la estructuración de la

comprensión y con ello, la construcción del conocimiento⁵⁰. La cual sólo es posible, cuando el aprendiz puede representarla, bien sea para contemplarla, criticarla o mejorarla.

Cuando decimos que conocemos nos referimos a la toma de conciencia de realidades como el espacio, el tiempo, ñas experiencias del yo, del hecho social. Todos estos hechos y fenémenos determinan en nosotros estados de seguridad, de duda, de afirmación o negación. El conocimiento normalmente se dirige hacia lo que está fuera de nosotros, hacia el mundo, hacia las cosas (Parra Alvarracin, 2000:16).

De allí que a partir de Gadner (1999) podamos afirmar que la comprensión es conocimiento en acción reflexiva. Si bien es cierto que la comprensión no es el fin de todo aprendizaje, también valoramos el hecho de que hay procesos de aprendizaje que mejoran a partir de las representaciones de la comprensión.

Los alumnos demuestran que han aprendido algo cuando pueden recordar las ideas de forma flexible y adecuada para llevar a cabo análisis específicos, interpretaciones, comparaciones y críticas. En otras palabras, cuando son capaces de transferir lo aprendido y de transformar la información en conocimiento.

Una parte importante de la comprensión es saber ¿quién soy? y ¿qué puedo hacer?. Para Gadner, “Las representaciones de la comprensión que importan verdaderamente son las que podemos llevar a cabo como seres humanos en un mundo que es imperfecto pero sobre el que podemos influir –para bien o para mal-“ (Ibíd: 97)

⁵⁰ “Modernamente, al trabajar en torno a reflexiones filosóficas sobre el conocimiento, se pone mucho énfasis en lo que se dado en llamar “inteligencia afectiva” o “inteligencia emocional” (...) Frente a cualquier clases de conocimiento (vulgar, científico, religioso, técnico, político) se encuentran elementos sin los cuales sería imposible conocer. La identificación de esos elementos comunes en las experiencias cognoscitivas, en la Epistemología se denomina “Fenomenología del Conocimiento” (Parra Alvarracin, 2000: 16-17).

También Edgar Morin (2001) ha trabajado en torno a la comprensión, como uno de los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro. Según él, educar para la comprensión humana, es justamente la misión espiritual de la educación: enseñando la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Establece diferencias entre la *comprensión intelectual u objetiva* y la *comprensión humana intersubjetiva*. Para él, “comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *comprehendere*, asir en conjunto (el texto y su contexto, las partes y el todo, lo múltiple y lo individual” (Ibíd:92) Esa primera comprensión pasa por la inteligibilidad y la explicación. La segunda, la comprensión humana:

Sobrepasa la explicación y .../... comporta un conocimiento de sujeto a sujeto .../...Las demás personas se perciben no sólo objetivamente, sino como otro sujeto con el cual uno se identifica y que uno identifica en sí mismo .../... comprender incluye necesariamente un proceso de empatía, de identificación, de proyección. Siempre intersubjetiva, la comprensión necesita apertura, simpatía, generosidad (Ibíd.:92-93).

De allí que Morin apunte a una ética de la comprensión, la cual pide argumentar y refutar en vez de excomulgar y anatematizar. Y es la comprensión humana, la que a su vez, reconoce la complejidad de la especie, lo cual es uno de los componentes urgentes que necesita todo proceso educativo.

La formación crítica y reflexiva en las instituciones educativas es posible, sólo si en éstas, se practican principios y valores democráticos. Tal y como lo plantea Rodríguez (2003), “Otra escuela es posible”, en la medida en que:

- La educación sea capaz de cambiar las estructuras económicas, sociales y políticas, y en la medida en que las estructuras socio-económico-políticas influyan dialécticamente en la escuela, ésta será una escuela nueva, distinta, otra.

- Ciertos maestros pueden ejercer una práctica educativa tal, que a través de ella y como consecuencia de la misma influyan en la transformación institucional del aula. Ejercicio democrático para crear una escuela democrática.
- La innovación consiste en que lo que se dice se ha cumplido; se está llevando a la práctica
- Se sensibilizan todos y cada uno de los participantes de la escuela frente a la exclusión de muchas personas y se comprometen de hecho con los graves problemas de la humanidad.
- Otra escuela significa formar personas críticas, autónomas, que libremente lean los escenarios de la vida, los interpreten desde sus valores contrastados con otros compañeros y con aquellos que los sufren y se alíen con las consecuencias derivadas de sus reflexiones en pro del bien común.
- Subyace en todas las experiencias, la opción democrática como principio orientador de la práctica escolar.
- Los “proyectos” son “proyectos interactivos”: corresponsabilidad entre la escuela y la comunidad (págs. 21-19).

En resumen, desde la teoría crítica, se busca que los docentes, alcancen la Autonomía Crítica: “educadores y educadoras con competencias profesionales acordes con los nuevos tiempos y que les permitan la posibilidad de diseñar, desarrollar, experimentar y evaluar experiencias de aprendizaje y enseñanza en las que la reflexión crítica este presente en su saber y saber hacer” (Guerrero, 2007:14). De allí que sea urgente que la Educomunicación, aporte algunas de sus herramientas que contribuyan con los procesos en los que el diálogo, la negociación y cooperación son acciones presentes en todos los componentes de la comunidad educativa. Así,

La formación docente bajo el modelo socio-crítico considera a la educación como ‘un proceso de comunicación que se extiende más allá de las aulas, por esta razón, sus efectos transformadores también se reflejan en determinadas acciones tanto en la comunidad como en la sociedad en general’ (Auyuste,1997;85).

Veremos a continuación cómo la propuesta de Lectura Crítica de Mario Kaplun, aboga por la formación de mentes críticas y autónomas y si bien toma elementos que se asocian a las perspectivas mencionadas anteriormente, posee rasgos que le brindan un enfoque particular, la cual es construida a partir de las relaciones que el autor establece entre educación y comunicación.

De las prácticas a las teorías

Capítulo 4

Mario Kaplún: De una a otra conciencia.

“La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Paulo Freire

“El educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas”

Paulo Freire

“La vida humana tiene sentido en la comunicación”

*“Dime que comunicación prácticas y
te diré que educación propugnás”*

“Conocer es comunicar”
Mario Kaplún

I.- De Didácticas

Del cómo las lecturas críticas en la Educomunicación: Mario Kaplún

Tal vez es Mario Kaplún el autor más estudiado dentro de la Educomunicación en Latinoamérica y, seguramente, todo lo que aquí se exprese – ante la posibilidad de no presentar nuevas visiones en torno al tema- intentará entonces, reorganizar lo ya dicho, ello, porque es Kaplún, el principal autor que ofrece las bases para la comprensión de los modelos teóricos-metodológicos de la educomunicación.

Para acercarnos a la obra de los autores exponentes de la educomunicación, objetos de esta investigación, utilizaremos el siguiente procedimiento metodológico, lo cual nos servirá para desentrañar el Modelo Pedagógico subyacente en cada una de las propuestas. Vale destacar que a efectos de la presente investigación, utilizaremos el término didáctica entendida como el Método de Enseñanza que se utiliza en una praxis educativa, siempre y cuando esta persiga el aprendizaje, entendido éste en su sentido más general, como la expresión de la acción de la enseñanza, pudiendo manifestarse a través de diversa formas y maneras.

- *¿Qué se busca?* (Objetivos)
- *¿Por qué?* y *¿Para qué?* (Fines y Propósitos)
- *¿En base a qué?* (Fundamentación y Principios) Filosóficos, Educativos, Comunicativos.
- *¿Cómo?* (Estrategias generales)

A efectos de la presente investigación entenderemos por *Objetivos* al ¿Hacia dónde se dirigen las acciones? ¿Cuáles son los resultados esperados?; por *Fines y Propósitos* a la direccionalidad de las acciones, el ¿Hasta dónde se pretende llegar?; la *Fundamentación y los Principios* como el marco de referencia que guía la acción, y las *Estrategias generales* a los métodos y las prácticas que se emprenden para alcanzarlo.

Vale destacar que el trabajo de la Teoría Crítica en Latinoamérica, tiene entre sus antecesores a Antonio Pasquali, quien destaca de manera impecable, la importancia de la dialogicidad dentro del proceso comunicativo. Para este autor, la comunicación sólo tiene sentido en la medida en que se establece un diálogo, es decir, el intercambio, cuestionamiento y

negociación de la información, en un acto exclusivamente interpersonal. De lo contrario, lo que se produce es un tráfico de información, que niega a la dialogicidad. Este aspecto, también ha sido desarrollado por Paulo Freire, tal como señalamos en el capítulo precedente.

El paradigma educomunicativo, en nuestro continente, se construye en base a determinadas concepciones del mundo, teorías de la comunicación y filosofías de la educación, que si bien son resultado de propuestas foráneas, es en nuestro territorio donde adquieren el perfil práctico vinculado a las relaciones emancipación, justicia y equilibrio social. La Educomunicación, como acción que surge en América Latina, posee un perfil que la identifica: la promoción de espectadores críticos y por ende, la “formar mentes que puedan ser críticas, que puedan verificar, y que no acepten todo lo que se les presenta” (Piaget en Van Patten, 1987:41). Así, la promoción de la criticidad es el elemento que identifica a las diversas acciones generadas en nuestra región. Es la constante que vertebra y define a las diversas iniciativas educomunicativas.

El principal aspecto que resalta de la perspectiva educomunicativa, es su racionalidad, la cual se basa en el conocimiento de las interacciones que se establecen entre las audiencias y los medios (mediaciones), en la que se toma en cuenta el rol activo de las primeras, y se superan las prácticas investigativas orientadas a la efectología de los medios, según la cual los medios manipulan e inoculan a su antojo al receptor indefenso.

Aunque Mario Kaplún elabora su propuesta de Pedagogía de la comunicación, vinculada a estrategias y experiencias educomunicativas, no propone un modelo acabado,

porque no lo tiene, aunque en sus escritos evidencie lo que puede ser un camino para la construcción del mismo. La Educomunicación es vista por Kaplún (1996), como una propuesta de acción prioritaria pero también como una amalgama de problemas no resueltos, que reclaman creatividad y elaboración prospectiva para su resolución. A partir de la revisión de su producción textual, así como la de otros autores que han escrito sobre él, intentaremos pues, darle forma al modelo educomunicativo de Mario Kaplún.

Esta pedagogía nació de muchos años de práctica, produciendo materiales de comunicación educativa e impartiendo cursos y talleres de capacitación. Ello ha enriquecido con el aporte de todos los participantes en ellos. Cada uno trajo sus propuestas, sus logros, sus dificultades (Kaplún, 1998: 13).

Es por ello que la propuesta pedagógica de Kaplún es eminentemente práctica y es desde esa orilla que reconstruye las nociones teóricas que le dan forma.

Adoptamos aquellos principios generales de la Teoría de la Comunicación que pueden servir y ser aplicados a nuestros objetivos. Los adoptamos pero críticamente. En la mayoría de los casos los adaptamos; los reelaboramos para su aplicación a una Comunicación Educativa de proyección social (Ibiem).

Se evidencia que el trabajo de Kaplún intenta llevar a sus propias experiencias los aspectos subyacentes en diversas propuestas teóricas y metodológica que sirvan como alcanzar sus fines.

1.-) ¿Qué se busca? (Objetivos)

La Pedagogía de los Medios de Kaplún, plantea los siguientes elementos, desde los cuales podemos deducir, los objetivos de su propuesta:

1.a.-) Promover el diálogo interdisciplinario entre la Comunicación y la Educación:

Lo cual se concreta en lo que él ha denominado como: Una pedagogía comunicante.

Aunque en su caso, no quedan muy claros los aportes que ha ofrecido la educación, la propuesta de Lectura Crítica de Mario Kaplún, aboga por la formación de mentes críticas y autónomas y, posee rasgos que la singularizan y encuentran sus referentes en las relaciones que el autor establece entre educación y comunicación.

Así, propone dotar de una mirada comunicacional al hecho educativo – reconociendo que en todo acto educativo se genera un proceso comunicativo- y es este uno de los ejes articuladores de la relación Educación/comunicación, como vimos en el primer capítulo de este trabajo. Con ello queremos decir que Kaplún, conciente de lanzar las miradas al contexto, reconoce las relaciones que los individuos establecen con el aparataje mediático y, cómo a partir de éstos, es posible generar procesos de aprendizaje más coherentes, en este caso, con la realidad latinoamericana.

Kaplún concibe a la Comunicación y la Educación, como un binomio único e indivisible, lo cual nos demuestra desde ya, la mirada interdisciplinar que subyace en su propuesta. “La educación y la comunicación confluyen, se complementan y se requieren recíprocamente” (Kaplún, 2001:12). Y trabajar en función de esta perspectiva interdisciplinar es ir más allá de las funciones adjudicadas a los medios dentro del ámbito educativo, se trata por tanto de “Superar resueltamente la reductora visión instrumentalista, atreverse a pensar/repensar globalmente la educación desde la óptica de la comunicación. Más que una comunicación educativa, hoy prefiere empezar a plantear una educación comunicante” (Ibid:13). Y es ir un poco más allá también, porque está seguro de que los aportes que puede brindar la comunicación a la educación, servirán para transformar los procesos educativos. De allí que su propuesta pedagógica busca “Sustentar a la comunicación como componente clave

de los procesos educativos democratizadores y alienta a otros a proseguir explorando y creando” (Ibid:15). Y se adelanta a los postulados que años después propondrá Joan Ferrés, la necesidad de tender puentes a modo de vasos comunicantes que afiancen la labor cooperante entre ambas disciplinas, por tanto, se trata de “construir el tan necesario puente entre ambas dimensiones y descubrir qué puede aportarle de propio y de específico la comunicación a los procesos educativos” (Ibid:18).

1.b.-) Fomentar la conciencia crítica

Tal como hemos visto en el capítulo anterior, la criticidad no es una acción que se decreta, sino que es un proceso que se ejerce y fortalece con la práctica. Así, a partir de su propuesta pedagógica, Kaplún ofrece herramientas para el desarrollo de la criticidad, de manera autónoma, que se expande del ámbito individual al grupal -como dimensión de la vida comunitaria- y coloca el énfasis en los procesos de participación. Él busca el ejercicio de la crítica particularmente, en función de las relaciones de poder que se ejercen en la escuela, en la familia, en el trabajo, en la comunidad, o desde el Estado, por ejemplo, lo cual dota a la criticidad de un carácter concientizador. Propone, asimismo, que la criticidad es metacognitiva⁵¹, pues quienes aprenden a ser críticos de manera autónoma, tiende a ser críticos con sus comportamientos, hábitos, usos, preconcepciones y preferencias. Las lecturas críticas como método, buscan entonces, promover procesos – más que las acciones inmediatistas- que tengan como fin, generar en el alumno “una actitud crítica”, para con ello hacer consciente los

⁵¹ “La metacognición puede definirse como el grado de conciencia o el conocimiento de los aprendices sobre sus formas de comprender, aprender, estudiar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras de conocimiento almacenadas en la memoria de largo plazo) y la habilidad para controlar y regular esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje” (Poggioli, 2007:10)

componentes que de una manera no explícita, traen consigo los mensajes mediáticos.

Si bien, se mira este modelo también plantea un “cambio de actitudes”; pero no asociado a la adopción de nuevas tecnologías ni a condicionamiento mecánico de conductas. El cambio fundamental aquí consiste en el paso de un hombre acrítico a un hombre crítico; en ese proceso de un hombre desde los condicionamientos que lo han hecho pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano; desde las tendencias individualistas y egoístas hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios (Kaplún, 1998:50).

El autor toma en consideración al mensaje en relación a las lecturas que, a modo de interrelación, pueden hacer las audiencias/estudiantes. Esta actitud crítica, denominada por Len Masterman, Autonomía Crítica, permitirá identificar a uno de los aspectos de la lectura crítica kapluniana, que articula mensaje y cotidianidad, con la subjetividad del individuo.

Tomando en cuenta que la criticidad es una competencia que se adquiere a través de su práctica constante, Kaplún nos apunta a su vez que el desarrollo de la criticidad se puede proponer, pero nunca imponer. Con ello se refiere a la necesidad de ubicar al docente en un rol distinto al de emisor “docto” que impone sus propias lecturas sobre los medios. Por tanto, el docente debe propiciar en los alumnos el autoreconocimiento como audiencia, en primer lugar, para a partir de allí, generar acciones en torno a los medios, de forma autónoma e independiente. Lo importante es que los alumnos adquieran las competencias que les serán útiles y no las que el maestro quiera que adquieran de modo arbitrario. De allí que afirme que “la criticidad no se forma enseñándola, se adquiere ejercitándola. No se transfiere como una información; no es un conocimiento sino una capacidad, una competencia” (Kaplún, 1995:6)

En concordancia con el enunciado anterior, vemos que se trata ya no de “pasar” la información al educando, sino de generar acciones que permitan la participación activa y

autónoma en el proceso de adquisición de las competencias propias de la criticidad. Se trata de que el alumno descubra por sí mismo, lo que subyace en el mensaje mediático, a partir de sus conocimientos previos y contextualizados. El educador tiene la responsabilidad de proporcionar al estudiante las herramientas que le permitan construir sus propias estructuras de significación, lo cual apunta a dotar de autonomía la mirada de los lectores.

Instaurar la actitud crítica como componente raigal, implica asumir el carácter político de tal educación. En cuanto induce a poner bajo sospecha los mensajes conformistas difundidos por los medios hegemónicos y las propuestas de vida que éstos impulsan, ella está contribuyendo —o al menos intentan contribuir— a formar ciudadanos independientes y cuestionadores, refractarios a consignas y pensamientos fabricados en serie (Kaplún, 1995:3)

1.c.-) Contextualizar la enseñanza:

Se trata de contemplar las variables económicas, sociales, culturales, por nombrar sólo algunas, dentro del proceso de enseñanza de medios. De allí que el autor al proponer a la educomunicación como praxis educativa, haya focalizado su acción principalmente en el trabajo con audiencias adultas en el ámbito rural y barrial, bajo la modalidades de comunicación popular y, a su decir, su praxis está dirigida principalmente a los grandes grupos de excluidos, y como lo afirmó en alguna oportunidad, principalmente a la mujer latinoamericana, pues en Latinoamérica *la pobreza tiene cara de mujer*. Para él, es este su público objetivo porque, además, es esta audiencia, la que está en contacto permanente con los medios y quienes, para el momento de la formulación de su propuesta, no poseía, otras opciones de acercamiento a procesos críticos y alfabetizadores.

Por tanto se trata “partir de la gente”, es decir, de sus necesidades, deseos, aspiraciones, significados y de todo lo que conforma su realidad, para la construcción de mensajes o de la puesta en práctica de experiencias educomunicativas. Para ello, sugiere utilizar la “pre-

alimentación” (a modo de *feed-forward*), esto es “la búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación, para que nuestros mensajes los representes y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación educativa” (Kaplún, 1998:78).

Un ejemplo trascendente sobre el hecho de contextualizar la enseñanza, lo encontramos en la experiencia de Celestin Freinet, la cual ha tomado Kaplún como referente.

La necesidad imperiosa de hallar nuevas soluciones válidas para sus limitaciones físicas y válidas para los niños: Era preciso encontrar algo que hacer pero que fuera un que-hacer educativamente productivo (...) Una salida: introducir en la clase un medio de comunicación. (...) Implanta en el aula el periódico escolar; pero no entendido como suele hacerse en nuestros días, como mera “actividad complementaria” “extracurricular”, sino como el eje central, como el motor del proceso educativo” (Kaplún, 2001:21-22).

Se trata, por tanto, de tomar en consideración todas las condiciones existentes en el ámbito de trabajo, lo cual va desde reconocer las características de su audiencia, ¿Quiénes son los que participan de la experiencia?, ¿Cuáles son sus intereses y necesidades? ¿Cuáles son sus sueños y deseos?; la localización ¿Dónde y en qué momento?; el equipamiento ¿Con qué contamos?; así como las limitaciones y oportunidades que ello nos ofrece, entre otros aspectos. Es la necesidad de comprender que en los procesos transformadores de enseñanza-aprendizaje, se debe tomar en consideración todos los componentes del proceso y no únicamente el afán de transmitir unos contenidos, por parte de un docente, quien siempre “sabe todo y mucho mas”.

1-d.-) Conocer a las audiencias:

Un último elemento de la propuesta kapluniana, vinculada a los objetivos de su modelo pedagógico, tiene que ver con la necesidad de conocer a las audiencias, pero no desde las

miradas administrativas que en cierta forma identificaron a la *Mass Communication Research*, a saber, conocer a las audiencias a través de estudios cuantitativistas, en los que los datos como cifra es lo valioso para saber ¿cuánto se consumirá? y ¿Cómo votará esa audiencia?

Kaplún propone conocer a las audiencias para saber/indagar, entre otras cosas, ¿cuáles son sus gustos? y sobre todo, ¿cuáles son las gratificaciones y contradicciones que obtiene desde el medio? En tal sentido, son reveladores los datos que expone en su artículo “Ni impuesta ni amada” (1995), en el que pone en evidencia las modalidades de recepción, en relación a la TV, a saber: Gratificante (placer y satisfacción); Incidental y aleatorio (TV como telón de fondo, como compañía y/o como ansiolítico); Supletorio/Compensatorio (relato de las mujeres chilenas en torno a sus hijos y maridos).

Es fundamental conocer y comprender al sujeto receptor, no sólo en cuanto usuario, en ese dilatado lapso que dedica a los mensajes, sino en su totalidad como individuo: en sus condicionamientos, sus relaciones (o ausencia de relaciones con los otros) el contexto de su vida cotidiana, el ámbito sociocultural en que se halla inmerso (Kaplún, 1995:8).

El hecho de conocer a las audiencias permite desnaturalizar al dato del volumen de consumo. Si bien es importante conocer qué y cuánto se consume, también es importante identificar los usos de ese consumo. ¿Qué factores intra y extra televisivos de la ecología social contemporánea intervienen?, ¿Qué condicionamientos y vacíos vitales gravitan en el hecho de ese consumo?, ¿Qué determina la ritualidad frente al medio?, etc. Así, el centro de interés está en la audiencia pero en función de las interacciones.

El conocer a las audiencias también tiene sus referentes en otros autores latinoamericanos tales como Guillermo Orozco, Jesús Martín Barbero y Gustavo Hernández Díaz. El estudio de las audiencias nos llevará a identificar, describir y comprender (lo cual se

ubica en el enfoque cualitativo de investigación), no sólo las interacciones que se suceden entre las audiencias y los medios, sino todo el “haz de significaciones” (Hernández,2001) que se generan a partir de esas relaciones.

Se trata de acercarse al denominado “ciudadano mediático” en sus interacciones cotidianas con los medios y, sobre todo, comprender que la interacción con el medio se produce incluso antes de tomar la decisión de ver TV (o de relacionarse con cualquier otro medio), pues éste es un proceso que antecede y se posterga al momento del visionado televisivo. De esta manera, el contacto con los medios – denominado televidencia, en el caso de la televisión- está condicionado por diversas mediaciones. Así, conocer a las audiencias nos llevará necesariamente a identificar las contradicciones y ambigüedades que presenta el hecho de interactuar con los medios; comprender sus apreciaciones en torno al visionado antes y después de exponerse al medio, e identificar los hábitos y rituales en el uso de los medios, ampliando de esta manera, las visión que los restringe la relación con los medios exclusivamente a usos y gratificaciones.

El conocimiento de las audiencias nos permite entender sobre todo ¿Qué es lo que hace la gente con los medios? Y no ¿Qué hacen los medios con las personas? Ya que se trabaja en una interrogación permanente en torno a las funciones/importancia que las audiencias le asignan a los medios en sus vidas y que pueden contemplar lo homeoestático. Es decir, que sabe que el caos, el desorden y las contradicciones en el sistema, influyen también en las formas de recepción. En este sentido, nos acercamos a las miradas que rompen con las visiones funcionalistas y que nos llevan a entender la recepción/percepción, como un hecho

múltiple y, allí, entran en juego las miradas de Morin, en torno a la complejidad.

2.-) ¿Por qué? y ¿Para qué? (Fines y Propósitos)

2.a.-) Trabajar con base a un modelo autogestionario:

El modelo se basa en la participación activa del sujeto en el proceso educativo, y por ende, en la formas de participación que a partir de allí puedan generarse e incidir en su vida social. Ello nos remite a la dimensión del Sujeto Social, descrita por Martínez de Toda, y que señalamos en el capítulo 1.

Como se ha visto, tiene que ser así, participativo, no sólo por una razón de coherencia con la nueva sociedad democrática que busca construir, sino también por una razón de eficacia: porque sólo participando, involucrándose, investigando, haciéndose preguntas y buscando respuestas, problematizando y problematizándose, se llega realmente al conocimiento (Kaplún, 1998: 51).

El autor, reconoce la importancia del proceso y de los denominados aprendizaje significativo y cooperativo⁵², como aquellos que permiten relacionar las nuevas informaciones o procesos con informaciones previas, así como la interdependencia positiva que se sucede al interior del grupo de aprendizaje, de allí que afirme que “Sólo hay un verdadero aprendizaje cuando hay proceso; cuando hay autogestión de los educandos” (Idem).

Un modelo autogestionario implica por tanto, reconocer el valor de trabajo juntos y compartido, pues la cooperación en la acción que los guía. Este trabajo es posible porque a través del diálogo se establecen acuerdos y desacuerdos, negociaciones e intercambios. En

⁵² Se incluye dentro del denominado aprendizaje entre iguales, a saber: Tutoría, Cooperación y Colaboración. “El aprendizaje cooperativo no es únicamente una metodología instruccional para incrementar el éxito de los alumnos, es también una forma de crear un ambiente feliz y prosocial en el aula, fundamentalmente para los buenos resultados afectivos e intrapersonales” (Slavin en Duran y Vidal, 2004:16). Dicho autor ya ha señalado que el aprendizaje cooperativo potencia habilidades psicosociales y de interacción, tales como: el respeto a los demás, aceptación de puntos de vista, comunicación, negociación y autoestima.

términos prácticos, la autogestión busca que los propios participantes del proceso, sean quienes toman decisiones y desarrollan propuestas para su acción, bajo los principios de participación activa y control democrático. Las experiencias desarrolladas por Kaplún parten de estos principios, son los propios integrantes quienes definen las formas y los contenidos de los mensajes, sin imposiciones.

La educación de adultos –sea presencial o a través de medios será educación en la medida en que se proponga y logre activar las potencialidades del auto y del coaprendizaje que se encuentran presentes en sus destinatarios y poniendo a trabajar y movilizándolo ese capital, estimule la gestión autónoma de los educandos en su “aprender a aprender”, en su propio camino hacia el conocimiento (Kaplún, 2001:30).

2.b.-) Reaccionar frente a las formas tradicionales de enseñanza:

El segundo elemento en relación a los fines y propósitos, se vincula con la reacción /crítica a las formas de enseñanza, lo cual ha sido ampliamente reseñado por Hernández (2003). Kaplún, se enfrenta a aquellas prácticas que por una parte colocan el énfasis en el aprendizaje entendido exclusivamente como los cambios de conducta observables y transferibles y, por otra, a las que ponen el énfasis en la transmisión de contenidos. En relación a esta última forma de enseñanza, hace referencia a la metáfora según la cual el individuo es un recipiente vacío que va a la escuela para ser llenado de información, y con ellos no remite a la metáfora de la educación bancaria, expuesta por Freire. Ambos modelos de enseñanza, constituyen los llamados modelos exógenos, es decir, que dejan fuera a uno de los principales actores del proceso de enseñanza, el alumno. “Cuando por el contrario se postula una educación-creación, encaminada a estimular el descubrimiento, se privilegiará una comunicación-diálogo, entendida como intercambio o interacción, como relación comunitaria y solidaria” (Kaplún, 2001: 46).

De allí que Kaplún abogue por un modelo de enseñanza endógeno, que tome en cuenta a todos los actores y principalmente, que ponga el énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las necesidades de quienes participan de ese proceso. Esto, tiene su correspondencia con las Teorías Constructivistas del Aprendizaje, que abogan por la interacción, la mediación, la reflexión, el descubrimiento, la toma de decisiones, la solución de problemas, la diversidad de puntos de vista y la construcción del conocimiento, en ambientes determinados.

De lo que se trata aquí no es, pues, de una educación sin maestro; sino de dejar de verlo como la fuente única del proceso educativo y situar sus aportes dentro de un marco más amplio y dinámico de interacciones en el que pueda hacerse cada vez menos necesario (Kaplún, 2001:31).

El autor incluye en su propuesta de trabajo, acciones que tienen sus antecedentes en las prácticas de enseñanza que tratan de establecer una relación más estrecha entre educando y educador y no sólo eso, sino también entre educando y las informaciones que el educador le aporta, así como los vínculos que establecen con el entorno, a partir de dichas informaciones y relaciones. Se trata por tanto de:

Ver a la educación como un proceso permanente en el que el sujeto 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. Y en el que hay también quien está ahí –el “educador/educando”- pero ya no como el que enseña y dirige, sino para acompañar al otro, para estimular ese proceso de análisis y reflexión, para facilitárselo; para aprender junto a él y de él; para construir juntos (Kaplún, 1998:50).

Educar como acción transformadora al modo de Freire. Aquí también podemos hacer referencia a los postulados de Humberto Marturana (1995) y a la enseñanza a través del amor y sobre todo, del amor por el conocimiento.

La biología del amor consiste precisamente en que el profesor o profesora acepte la legitimidad de sus alumnos como seres válidos en el presente, corrigiendo sólo su hacer y no su ser .../... La biología del amor exige dar mayor atención en la formación de los profesores a su formación humana, por una parte, y a la ampliación y profundización de su capacitación en el quehacer y reflexionar que enseñan por otra (Ibíd.:21-22).

Un educador que trabaja bajo estos postulados será un educador educado a través del diálogo con el otro, que es su igual.

2.c-) Descubrir a la Educación como práctica de liberación

En consonancia con los postulados de Freire, la liberación es praxis que implica acción y reflexión, y podríamos decir que viceversa. Una vez que hemos reflexionado, confrontado, argumentado, conocido lo dicho, lo omitido, la forma en que se ha dicho o no, y valorado el componente emotivo, para comunicarlo (Hernández Díaz, 2007), puede decirse que generamos acciones liberadoras y transformadoras. Este modelo coloca el énfasis en el proceso y parte de la idea de que “nadie se educa solo; sino que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo. Esa dinámica, en el transcurso de la cual los hombres se van educando entre sí, es precisamente el proceso educativo” (Kaplún, 1998: 49)

En cierto modo, se puede decir que es un modelo gestado en América Latina. Aunque recibió valiosos aportes de pedagogos y sociólogos europeos y norteamericanos, es en nuestra región donde Freire y otros educadores le imprimen su clara orientación social política y cultural y la elaboran como una “pedagogía del oprimido”, como una educación para la democracia y una instrumentos para la transformación de la sociedad (Kaplún, 1998: 49).

Es por tanto trabajar en función de transformar al mundo. Una educación liberadora será aquella que es capaz de permitir y favorecer en sus participantes la generación de acciones y reflexiones que hagan del mundo un lugar más justo para todos. Un lugar en el que las desigualdades no tengan cabida, en el que se respete al propio mundo y a su tesoro más

preciado, la naturaleza.

3.-¿En base a qué? (Fundamentación y Principios) Filosóficos, Educativos, Comunicativos.

3.a.-) La dialogicidad, cooperación y participación:

El modelo pedagógico propuesto por Kaplún es dialógico y cooperativo (Hernández, 2003), porque pone el énfasis en los procesos y especialmente en el trabajo grupal. En relación a este último aspecto, Martínez de Toda ha desarrollado algunos elementos para comprender la importancia de tradición comunitaria y las teorías de comunicación popular (2006). Para Kaplún “un grupo de aprendizaje es una escuela práctica de cooperación y solidaridad” (1998:39).

El trabajo cooperativo se basa en la premisa de que cada miembro/integrante del grupo, es responsable del trabajo que realiza al interior del grupo y, sobre todo, reconoce que su trabajo es importante para la construcción de un proceso global. En tal sentido, hay una frase que resume la esencial del trabajo cooperativo *No hay límites para lo que podemos hacer juntos*. Esta -si se quiere- metodología de trabajo para el aprendizaje, incentiva la colaboración de los individuos para conocerse mutuamente, compartir y ampliar la información que se posee. Por otra parte, puede definirse como una situación de interacción en la que todos los participantes se ayudan entre sí, para construir juntos, el conocimiento.

Una educación grupal bien entendida es aquella que apuesta al grupo y a su capacidad autogestionaria que se adhiere al principio holístico según el cual el grupo es mucho más que la pura suma de sus miembros; y que, por lo tanto, puede – nunca en forma total, pero sí en apreciable medida- ser autosuficiente. Este apostar al grupo está sobre la base misma de la pedagogía de Freinet y los frutos que cosechó atestiguan que ganó la puesta (Kaplún, 2001:38).

En este sentido, Mario Kaplún parte de la idea de la no direccionalidad, sino más bien en la bidireccionalidad y, nos atreveríamos a afirmar, que en concordancia con las propuestas cooperativas, se trata más bien de una reticularidad rizomática. Es decir, el saber compartido, socializado y problematizado, permitirá su extensión/ampliación y sobre todo, su compartir, no sólo al grupo participante, sino a otras esferas en la que cada miembro del grupo desarrolla la experiencias, promoviendo de esta manera, la replicación/adaptación a nuevos contextos.

Para Mario Kaplún, la reflexión teórica y metodológica que se genera en grupo, permite generar nuevos saberes a partir de la interacción, que se produce con el diálogo. Se trata de que el participante de estos métodos de trabajo, sea cada vez más reflexivo en torno a su contexto y sobre todo, en torno a su contexto mediático. A su vez, el trabajo cooperativo, promueve el ejercicio de valores ciudadanos como la solidaridad y el respeto. El trabajo cooperativo nos lleva no sólo a reconocer la importancia del trabajo que hacemos juntos, sino también a reconocer las autoevaluaciones no discriminatorias y a identificar el error como parte del aprendizaje. Con esto hacemos referencia a la importancia del pensar /reflexionar sobre lo que se conoce y sobre todo, a pesar/reflexionar sobre lo que se piensa. Problematizar las ideas, dudar sobre las certezas y buscar la expresión libre, son algunos de los elementos que alimentan la práctica educomunicativa de Kaplún.

Vale destacar que los antecedentes del trabajo cooperativo que vemos en Kaplún, los encontramos en Célestin Freinet, en la Francia de comienzos del siglo XX, mencionado en el capítulo anterior y que incorpora la dimensión expresiva de los participantes y lo que años más

tarde Jean Cloutier denominaría EMI-REC. Para Freinet, no existe comunicación sin expresión, y por supuesto, sin interlocutores. Se trata de incentivar la curiosidad, la expresión libre de ideas, autoestima, responsabilidad y socialización del saber. Es en pocas palabras, tratar de volcar la mirada al otro.

En consonancia con una educación que quiere ser tal –y por tanto formativa y no meramente informativa, suscitadora de “críticidad” y creatividad- el modelo de comunicación tendrá que ser participativo, “dialógico” y multidireccional; concebir al educando –según el feliz neologismo acuñado por Jean Cloutier – como un *emirec*; esto es, como un sujeto comunicante, dotado de potencialidades par actual alternadamente como emisor y receptor de otros *emirecs* poseedores de iguales posibilidades; facultando, pues, no solo para recepcionar, sino también para autogenerar y emitir sus propios mensajes (Kaplún, 1998:45). (*Cursivas nuestras*).

Insistimos en que el trabajo cooperativo sólo es posible en la medida en que se ejerce la dialogicidad. Pues, es precisamente la dialogicidad, la esencia de la propuesta educativa de Mario Kaplún, la que se concibe como la verdadera práctica de la comunicación y por ende, de libertad. Desde los postulados de Kaplún, el diálogo y por tanto la dialogicidad permite:

- Integrar la experiencia/existencia del educando (cónsono con los postulados de constructivismo y del Interaccionismo Simbólico).
- Generar un saber compartido, que a su vez busca la invención, reinención, búsqueda, indagación y exploración (Len Masterman).
- Otorgar al docente un nuevo rol, que sea visto como un compañero y no como un actor que, desde fuera, es quien posee el conocimiento y por ende, el poder.
- Procesar/razonar el pensamiento, ajeno a los razonamientos automáticos.

En este sentido, podemos añadir a este proceso, la necesidad de estimular el diálogo interior, el diálogo consigo mismo, como forma de pensar/reflexionar sobre lo que se piensa y saber que lo que enseñamos, no son saberes acabados sino que están en permanente construcción.

La intracomunicación, la reflexión crítica, el diálogo interior, es uno de los valores fundamentales de todo proceso educativo. Sin embargo, la comunicación del educando consigo mismo si bien puede provocar la imaginación, la creatividad y la producción de nuevos conocimientos, no debe restringirse al sujeto mismo ya que tal actitud lo convertiría en un ser ensimismado, con dificultades para socializar e intercambiar el consaber. Dicho de otro modo, el educando no se educa en el aislamiento, sin la posibilidad de hacer consultas y sin dialogar con el docente y los compañeros de clase (Hernández, 2003:34).

Es muy importante destacar que tanto el diálogo como la cooperación, son procesos inherentes a la participación. “La participación es un proceso que no se da de un día para otro. Ni se da tampoco por generación espontánea: hay que saber estimularlo” (Kaplún, 1998:77).

3.b.-) Promoción de la enseñanza problematizadora

Para Kaplún, el comunicar tiene una estrecha relación con el conocer, aprender, descubrir y tomar conciencia, a través de la problematización. Este último aspecto que también tiene sus antecedentes en Freire, se construye a través de la interacción dialógica, valga la redundancia, pues no es posible establecer interacción si no hay diálogo. Problematizar el conocimiento nos lleva a volver la mirada sobre lo que hemos hecho y sobre todo, volcarla sobre nuestras interacciones “con” y “a partir” del aparataje massmediático, a fin de comprender nuestras posturas y las del colectivo y realizar autodescubrimientos que nos lleven a generar alternativas en torno a nuestra relación con los medios.

Según los postulados de Kaplún, toda información, para que el educando se apropie de ella, requiere ser problematizada. “Allí donde las preguntas no se suscitan, las respuestas corren el grave riesgo de caer en el vacío. O, peor aún, de engendrar rechazo”. Se trata de que el educador comprenda que el trabajo con los medios, va mucho más allá del análisis de sus mensajes.

Se trata asimismo de favorecer las prácticas de una educación problematizadora, que busca ayudar a la persona a desmitificar su realidad, tanto física como social. Lo que importa aquí, más que enseñar cosas y transmitir contenidos, es que el sujeto aprenda a aprender ; que se haga capaz de razonar por sí mismo, de superar las constataciones meramente empíricas e inmediatas de los hechos que la rodean (conciencia ingenua) y desarrollar su propia capacidad de deducir, de relacionar, de elaborar síntesis (conciencia crítica) (Kaplún, 1998:51).

Es por ello que la problematización que alimenta al método de Kaplún, se manifiesta principalmente, a través de la problematización crítica, es decir, la generación de preguntas no para la simple crítica que destruye/desconoce las ideas opuestas y que se quedan en una postura estéril que no genera alternativas, como con la mirada que ha prevalecido en las lecturas críticas de los medios, sino para ponderar, buscar alternativas, estudiar los diferentes escenarios, respetar la voz del otro, saber ¿quién soy? y ¿qué puedo hacer?

El planteamiento medular de la educación problematizadora indica que es un proceso metacognitivo, que conduce a pensar sobre lo que se conoce. Implica poner en duda la certeza del conocimiento. Evaluar significa reconocer las fortalezas y debilidades de nuestros planteamientos.

La educación en televisión problematiza la realidad massmediática con el fin de incentivar la criticidad, el cuestionamiento, el debate de las ideas, el descubrimiento personal, la recreación del saber y la reinención de propuestas alternativas. Para esta modalidad educativa, la actitud crítica no se decreta, tampoco se impone ni mucho menos se transfiere autoritaria y discrecionalmente; se adquiere ejercitándola a través del diálogo y el debate de las ideas. Incentivar la conciencia crítica requiere motivar al educando para que tenga confianza en sí mismo con miras a que exprese libremente sus convicciones. La confianza y la espontaneidad son componentes vitales para el desarrollo de la creatividad y la criticidad” (Hernández Díaz, 2007: 61-62).

Para Kaplun, es necesario problematizar el tipo de interacción que la audiencia tiene con la televisión –lo cual no excluye a otros medios- y partir de la problematización que el propio docente debe establecer con el medio –ello para poder luego problematizar con los alumnos-. Se problematiza con la idea de orientar y guiar las interacciones, para que éstas sean más activas, autónomas y críticas. Ello, a través de una metodología que permita: analizar, tomar distancia y hacer evidente lo que no es evidente, lo cual es retomado por Guillermo Orozco.

El hecho de problematizar parte del diálogo y de simples cuestiones como ¿por qué? y ¿para qué?, ello con la idea de buscar las respuestas en nuestro interior, al modo constructivista, a fin de “incentivar el sentido de la exploración e ir más allá de la memorización automática y de enseñar con recetar a ver televisión” (Ibíd:66). Se trata de problematizar para descubrir y de descubrir para indagar, recrear, refutar o confirmar.

Lo importante es mantener y fortalecer la curiosidad como actitud, es decir, que si logramos fortalecer la curiosidad que lleva a plantearnos preguntas y no solamente a encontrar respuestas, podemos decir que hemos sido exitosos con un programa de educación de las audiencias. Hay que despertar la curiosidad porque no en todo momento vamos a estar nosotros como animadores cuestionando y problematizando la realidad. Lo que importa es sentar las bases del fortalecimiento de una actitud que mas que crítica, sea curiosa (Ibíd:68)

El punto de llegada de la problematización que propone Kaplun, es la comprensión, a la manera de Morin, a saber “Educar para la comprensión humana”. La comprensión desde esta mirada, sobrepasa la simple explicación/descripción y se adentra en la complejidad del humano, sobre todo, en la complejidad que genera la interacción entre nosotros.

3.c.- Generación de una didáctica específica y de una pedagogía pertinente

Desde la perspectiva pedagógica, podemos afirmar, tal como ya lo ha hecho Hernández (2002), que gracias a Kaplún se ha comenzado a incluir al constructivismo como base teórico-metodológica de las prácticas educomunicativas en la literatura internacional, aunque Kaplún no desarrolló a profundidad qué postulados del constructivismo permean su propuesta. Encontramos en su trabajo, enunciados que se vinculan con los exponentes de estas tendencias como Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotsky y David Paul Ausubel, quienes se transforman en referencias puntuales para comprender su propuesta pedagógica y a delinear la mirada constructivista que subyace en ella. Su didáctica se resume en la *Lectura Crítica*, su pedagogía, en la *Pedagogía de la Comunicación*.

La perspectiva constructivista del aprendizaje coloca al educando como el sujeto de su propio aprender y no como mero objeto de la enseñanza. Así mismo se busca comprender el “cómo aprende” ese educando y no tanto el “cómo enseña” el educador. De esta manera, el proceso educativo es una construcción que el educando realiza activamente a partir de lo que se ha denominado “sus propias tramas de significación”, que a efectos del tema que no ocupa, muchas de las cuales adquiere a partir de contacto con los medios (Fernández,2000), lo cual hace significativo el aprendizaje.

Nuestro destinatario es alguien que construye sus propias hipótesis, sabe multitud de cosas y tiene una rica experiencia de vida; y lo que solemos hacer, en nuestro empeño por seguir los moldes de la caduca educación bancaria, es menospreciar y descalificar ese caudal (Kaplún, 1998:29).

Según Piaget, aquello que el educando llega a descubrir por sí mismo será siempre más profundo y persistente que lo que reciba por influencia externa, ya que para este autor el

aprendizaje se produce cuando el sujeto interacciona a solas con el objeto. De allí que el paso previo para que se produzca este aprendizaje es proporcionar al alumno las herramientas cognitivas que le permitan resolver problemas o situaciones de aprendizaje determinadas. “El educando debe ir descubriendo libremente, por sí mismo, lo que subyace en el mensaje mediático; y si él no llega a ese descubrimiento personal, el esfuerzo del docente será infértil” (Kaplún, 1995:6).

El educador puede entonces proponer actividades que permitan al alumno descubrir por sí solo, los aspectos subyacentes en su relación con los medios y, desde su propia mirada elaborar respuestas y alternativas para optimizarla y hacerla más placentera.

De acuerdo con la teoría socio-histórica de Vigotsky (1979), el rol mediador del docente es fundamental en el proceso de aprendizaje, pues funciona como *scaffolding* o andamiaje. De allí, la importancia de las relaciones interpersonales y el proceso dialógico que se sucede en el espacio educativo – comunicación educativa-. “Lo que cabe al educador es acompañar, guiar, problematizar, suministrar herramientas para que el educando construya con ellas sus propias estructuras de significación. No se trata de ‘dirigir la mirada’, sino, por bien el contrario, dotarla de capacidad de autogobierno” (Kaplún, 1995:6).

La construcción de ciudadanos capaces de pensar “con su propia cabeza” y de participar activamente en la construcción de una sociedad democrática empieza entonces por formar sujetos dotados de esa competencia comunicativa (Habermas, 1994). Así, uno de los compromisos básicos del quehacer educativo es el de propiciar la autoexpresión del educando y abrirle las puertas de la producción expresiva. Sabemos que sin expresión no hay

comunicación y por tanto, sin expresión no hay educación. El problema de la comprensión no es sólo un problema de sentido sino sobre todo de expresión (Gutierrez y Prieto Castillo, 1991). Al respecto, la experiencia de Celestin Freinet, es clave para entender la importancia de la expresión como instancia de la comunicación en el ámbito educativo. Recordar, además, que no existe expresión sin interlocutores.

Ello lleva necesariamente a incorporar dentro del ámbito de trabajo educomunicativo, al tema de los valores, el cual ya ha habido sido tratado como eje transversal en nuestro currículo de Educación Básica. Se trata de asumir, promover y ejecutar sincera y democráticamente, valores como la solidaridad, la cooperación y la identidad, lejos de pautas imitadoras y clichés.

Nuestro autor concibe al educando como un sujeto activo en el proceso de aprendizaje. Es decir, el educando dejó de ser un mero receptor de informaciones, para transformarse en un sujeto que construye su conocimiento a partir de las propuestas que extrae de su relación con los medios.

Kaplún parte de la idea de que se aprende a través de las construcciones o elaboraciones que se hacen gracias a la práctica con los medios.

Ciertamente, no es posible imaginar mensajes laborados por TODA la comunidad. Siempre será necesario un equipo responsable, un grupo encargado que asuma la producción. Pero si este equipo es creativo y, en lugar de sentirse emisor exclusivo y privilegiado, se sitúa como facilitador, como animador y organizador de la comunicación, puede encontrar formas y caminos para que los medios vayan generando una diálogo cada vez más compartido; y se vayan haciendo gradualmente más y más abiertos a la participación de sus destinatarios (Kaplún, 1985: 86)

Aquí se observa la dimensión del “Saber hacer” que se promueve en nuestras escuelas y que es consecuencia de la propuesta de John Dewey (1995) y su “Aprender haciendo”. Se trata

aquí de evitar las visiones del docente o del líder del grupo, que pueden condicionar y generar matrices de opinión, para avanzar en la construcción colectiva.

Para nuestro autor, “se aprende de verdad lo que se vive, lo que se recrea, lo que se reinventa y no lo que simplemente se lee y escucha” (1995:33). Lo sustancial no reside en el medio elegido, sino en la función que éste cumple: la de abrir a los educandos canales de comunicación a través de los cuales socializar los productos de su propio aprendizaje (a la vez que recibir y aprender de los otros). Esto es, crear la caja de resonancia que transforme al educando en comunicador y le permita descubrir y celebrar, al comunicar, la proyección social de su propia palabra (Kaplún, 1998:33).

Vale destacar que las propuestas de Kaplún se basaron principalmente en el trabajo con la radio, debido a la sencillez, su poder de penetración y sobre todo, por lo económico que resultaban las producciones/creaciones de los participantes y por su posibilidad de difusión. Aunque también incluyó la producción de periódicos “que conversan con sus lectores” (Ibíd:89); “Audiovisuales para el diálogo” (Ibíd:90) y el “Teatro como expresión comunitaria” (Ibíd:92) El juego, aunque no lo expone de manera clara, es uno de los principales componentes del trabajo de Kaplún. Asumir el rol de los componentes del sistema mediático (periodista, publicista, dueño, etc) lleva a una mejor comprensión del hecho que se trata.

4.- ¿Cómo? (Estrategias generales)

4.a.-) Educación desde los medios. Incorporación de los medios como objetos, al ámbito de trabajo.

Aunque Kaplún, a diferencia de Orozco, incorpora como necesario el trabajo con el medio en el aula (o en la comunidad), como una ayuda para poder leer detenidamente las

propuestas formales de los mensajes, su visión está lejos de anclarse en las miradas deterministas en relación al recurso técnico. La inclusión de los medios como aparataje dentro de la práctica educomunicativa es sólo un medio “para” y no la justificación de la Educomunicación. Para Kaplún el medio en el aula, es un recurso que permite técnicamente, ampliar las miradas en torno a los medios, desmitificarlos, comprender/aprender de su funcionamiento y, sobre todo, para transformar al educando en creadores/comunicadores que se expresan, porque tienen algo que decir. Y ello será posible, sólo cuando exista una propuesta pedagógica que respalde la acción. De allí que la propuesta pedagógica de Kaplún sea fundamentalmente audiovisual, y que utilice tanto a los medios como a sus mensajes, como pretextos para pensar.

Aprender y comunicar son, pues, componentes de un mismo proceso cognoscitivo; componentes simultáneos que se penetran y necesitan recíprocamente. Si nuestro accionar educativo aspira a una real apropiación del conocimiento por parte de los educandos, tendrá mucho mayor certeza de lograrlo si sabe abrirles y ofrecerles instancias de comunicación. Porque educarse es involucrarse y participar en un proceso de múltiples interacciones comunicativas (Kaplún, 1998:37).

4.b.-) Promoción de las Lecturas Críticas

Aprender a pensar a los medios y con los medios, es el fundamento que sustenta a una de sus modos de acción más conocidos, la lectura crítica. La promoción de este tipo de lectura, también pasa por formar al usuario para administrar su consumo, para aprender a “apagar a tiempo” y tomar distancia ante la lógica de seducción que rige a la programación televisiva y sobre todo en el lenguaje audiovisual. Promover las instancias de autoinvestigación, de autoexploración de los comportamientos de los participantes a fin de que ellos mismos planteen la naturaleza de su relación con los medios y en la medida en que ésta sea una relación de dependencia, encuentren razones y motivaciones para ponerla en cuestión y procurar superarla.

Hemos visto que este tipo de lectura pone especial atención al análisis del contenido ideológico de los mensajes, con el requisito previo de que se deben poseer competencias para identificar las ideologías subyacentes y comprender, que todo mensaje posee inexorablemente una carga ideológica, la cual se expresa a través de valores, creencias e imaginarios. Comprender también, que así como el mensaje posee una carga ideológica quien lee y descodifica los mensajes, lo hace desde su repertorio ideológico.

A su vez Kaplún resalta que esta práctica debe realizarse a partir de un cómo definido que evite sobre todo, repetir las fórmulas y esquemas tradicionales de trabajo con los medios, a saber: *Denuncia de los medios masivos*: “Sin desconocer la importancia y la utilidad de esta labor de denuncia, los hechos demuestran que ella no es suficiente y que por sí sola no basta para formar usuarios críticos y autónomos” (Kaplún, 1986:162); *Modalidad Conferencia*, se remite a las clases magistrales en la que la voz la lleva sólo uno de los participantes, a saber, el conferencista, maestro que siempre tendrá la palabra de experto y ello trae como consecuencia que “en lugar de la desideologización que se propone, lo que se suele lograr, en el mejor de los casos, es la sustitución de una imposición ideológica: la del disertante o profesor” (Ibíd.); *Cine-forums*, que la mayoría de los casos se realizan sin un guión que dirija la discusión dando como resultado que se dé en el auditorium una especie de catarsis colectiva en la que la última palabra siempre quedará de la mano de los expertos y *Análisis Técnico de medios*, que se centra básicamente en la forma del mensaje, los criterios estéticos y el uso correcto de la gramática audiovisual, sin vincular ello a los contenidos y el discurso presente en los mensajes, “El espectador aprender a apreciar la belleza de algunos mensajes y a analizar –e incluso criticar- la técnica de producción y la estructura formal del relato icónico; pero no a decodificar sus contenidos metacomunicados” (Kaplún, 1986:163).

Para Kaplún, las lecturas críticas de medios, necesita de un cómo específico y además de una sistematización, pues:

De los contrario, se corre el riesgo de que todo quede a un nivel de apreciación superficial y subjetivo, al nivel de “esta película me gustó” o “no me gustó”, “me parece que este programa tiene valores positivos (o negativos)”, “creo que este personaje procedió bien (o mal), “esta escena me impresión (o me chocó)” etc (Kaplún, 1986:163).

La propuesta de lectura crítica de medios de Kaplún, se apoya en la semiología de la imagen (signos, símbolos, significantes, significados, denotación y connotación) y es eminentemente divulgativa, pues hace uso de un lenguaje no hermético que permite a los participantes acceder a lo que allí se dice. “La lectura crítica va más allá, más adentro de lo que está a la vista del mensaje y penetra las estructuras ideológicas” (Kaplún, 1986, 167). Afirma Hernández Díaz, al ampliar el área que abarca la lectura crítica que apunta casi exclusivamente al develamiento de “determinadas” ideologías, propone que se “tiene que reparar también en los contenidos psicológicos implícitos que influyen en mayor o menor grado en los destinatarios” (2003:19).

Finalmente observamos que el Modelo de Lectura Crítica de Mario Kaplún, se apoya en los siete principios que enumeramos a continuación:

1. *Es vivencial*: “Porque la lectura crítica toma en consideración las variables sociales, económicas, culturales, políticas e históricas de los educandos” (Hernández, 2003:22).
2. *Es audiovisual*: “Porque este método requiere de la tecnología audiovisual (televisor, equipos de reproducción audiovisual, cintas de video, etc), que permitan al educador y a los educandos estudiar detenidamente los

componentes ideológicos contenidos en los mensajes” (Ibíd:23).

3. *Es inductivo participativo*: “La criticidad es un proceso personal. Es para toda la vida y, por tanto, no se agota en un curso de lectura crítica” (Ibídem).
4. *Se apoya en instrumentos de análisis*: “Es preciso de los cursos de lectura crítica de la televisión cuenten con instrumentos de análisis que permitan a los educandos estudiar posteriormente los distintos géneros televisivos” (Ibíd:24).
5. *Es una opción política*: “Educar es ayudar a que el educando, como ser social, sea capaz de concienciar su real situación dentro del mundo y de la sociedad en la que se haya inserto” (Idem:25)
6. *Fomenta la autocomprensión*: “Uno de los aportes más sustanciales (...) es el formarlos para racionalizar y administrar su consumo, para tomar distancia ante la combinación de seducción e inercia que opera en el síndrome de teleadicción” (Kaplún, 1995:8).

Quisiéramos destacar que el método de lectura crítica de Mario Kaplún, tuvo vinculación con las experiencias de trabajo con los medios desarrolladas por el autor, en comunidades populares, durante la década de los setenta en la ciudad de Caracas, a través de la organización CESAP (Centro al Servicio de la Acción Popular), lo cual evidencia su preocupación por trabajar en el ámbito de la comunicación popular.

4.c.-) Valoración de las experiencias previas

Relacionada con la práctica del aprendizaje significativo, Kaplún presta especial atención y valora los aportes que la experiencia previa de los participantes, puede brindar a la práctica y no solamente eso, reconoce la existencia de multiplicidad de formas para comunicarse pues en el fondo lo que importa el acto en sí, y la voluntad de hacerlo, más que

las formas y los códigos utilizados en ello. Afirmar el autor:

Incorporar y valorar los conocimientos y experiencias de vida que el estudiante ya tiene; hacerle sentir capaz de superar los escollos del aprendizaje y ayudarlo a recobrar la confianza en sí mismo y su sentimiento de autoestima. Ayudarlo a descubrir, en fin, que él (o ella) sabe, puede y vale (Kaplún, 1998:32).

4.d.-) Valoración de la expresión/comunicación creativa

Otro de los aspectos que Kaplún toma en cuenta tiene que ver con uno de los aspectos que completan el proceso de comunicación y que se relaciona con la posibilidad construcción y circulación de mensajes, generados por los participantes de la experiencia, lo cual apunta a los denominados EMIREC:

La existencia de medios de comunicación al interior de un programa de autoeducación orientada, pone a disposición de los educandos un vehículo para expresarse y, en esa práctica de autoexpresión, afirmarse, descubrir sus propias potencialidades y capacidades: en palabras de Freinet: adquirir conciencia de su propio valer (...) La ruptura del silencio es el momento clave de los procesos educativos (...) En ese acto de comunicarlo a los otros se encuentra consigo mismo y da un salto cualitativo en su proceso de formación (Kaplún, 1998:34).

Si hacemos un balance introspectivo de los aspectos que realmente hemos aprendido en nuestra vida, comprobaremos que son aquellas que hemos tenido la oportunidad y el compromiso de comunicarlas a otros (Kaplún, 1998:35).

Es en ese esfuerzo de socialización donde se va profundizando en el conocimiento de ser comunicado y descubriendo aspectos hasta entonces apenas vagamente intuidos de la cuestión en estudio; en el pre-diálogo imaginario con los destinatarios van apareciendo los contra argumentos, los vacíos, las debilidades y contradicciones de unas ideas y nociones que hasta entonces aparentaban coherentes y sólidas; y se va llegando a la formulación de un pensamiento propio al que difícilmente se arribaría sin interlocutores, presentes o distantes (Kaplún, 1998:36).

4.e.-) Creación de modelos prácticos de comunicación educativa – Caminos y Métodos para la participación.

Periódicos Populares Participativos: Se trata de construir informaciones a partir de los eventos significativos de quienes participan en la elaboración del periódico y en diálogo con quienes serán los beneficiados de la acción, ello permite “actuar como intercomunicadores de las

necesidades y problemas de todos” (Kaplún, 1998:68).

Videos para el diálogo: “Al principio, hacíamos nuestros videos como los habíamos visto hacer siempre: con un mensaje explícito, con conclusiones y soluciones. Poco a poco, aprendimos a hacerlos abiertos, problematizadores; no simplemente para ser vistos, sino para ser discutidos” (Kaplún, 1998:71).

Cassettes de Ida y Vuelta (Cassettes-Foros):

Hemos logrado montar un informativo popular. Lo que para las demás radios no es noticia, la vida y la lucha cotidiana de la gente, alimenta nuestro informativo (...) A través de un proceso, nuestra emisora ha conseguido que algunas comunidades campesinas creen y graben radio-sociodramas, en los cuáles, en vívaces y expresivas escenas dialogadas, van representando sus historias, sus vidas, sus problemas, sus alegrías y esperanzas, su realidad (Kaplún, 1998:75).

4.f.-) Creación de formas de evaluación colectivas

Para Kaplún es fundamental que todo aquel que participa en los procesos de comunicación y expresión, a su vez participe en la valoración de la acción. “Esa opiniones nos sirvan para mejorar el número siguiente: buscamos la retroalimentación, pero en el sentido sano de la palabra. Y el periódico así va respondiendo cada vez más a las necesidades y aspiraciones de sus destinatarios” (Kaplún, 1998:70).

Vemos así, como los postulados de Kaplún, han servido de base a la clasificación realizada por Martínez de Toda (1998), en relación al sujeto crítico, social y creativo, sus relaciones con la expresión (Freinet, 1926), y la devolución de la palabra (Cloutier, 1978) y las estrategias de alfabetización audiovisual, que tal vez sea una de las dimensiones más exploradas dentro de las prácticas educomunicativas. Al respecto, vale destacar que en relación a esta última, Kaplún propone como principal herramienta de análisis a la semiología, que busca develar los componentes del texto mediático, a través de las lecturas de su forma y contenido.

Se trata de dotar al participante de una herramienta que le permita ver lo que a simple vista no vemos y que es detectable mediante la denotación y la connotación de los mensajes.

En torno a este aspecto, vale destacar que el proyecto “Aulas Virtuales” del Instituto de Investigaciones de la Comunicación, desarrollado como producto de la Línea de Investigación “Educación, Comunicación y Medios”, contempla el concepto de problematización como una de las secuencias que permiten el aprendizaje a través del proceso. Hacerse preguntas y hacerles preguntas al otro, es una forma de generar/provocar saberes, a la manera Socrática.

A partir de la deconstrucción de la propuesta educomunicativa de Mario Kaplún, consideramos que es posible abrir caminos que nos permitan, ampliar las acciones de la educomunicación. En tal sentido, consideramos que:

1.-) Es posible aprender a reconocer e integrar como objeto de estudio y de trabajo, a las nuevas formas que exponen/construyen los medios. Por ejemplo, el videoclip, como expresión de una era de imágenes y no de sentidos; las redes sociales; los usos de las denominadas “últimas tecnologías” (reproductores de música, telefonía celular, videocónsolas, videojuegos, y demás medios que son expresión de la convergencia tecnológica), de rápida aparición y obsolescencia propulsoras del ocio y el placer solitarios. De allí que sea necesario generar estrategias educomunicativas dirigidas a esos medios así como a los contenidos “del placer oculto” (pornografía, líneas calientes, adivinadores, etc), formas tecnológicas propias de la cultura del ocio. Ello, por la necesidad de atender a los cambios que de manera acelerada proponen las propias tecnologías.

2.-) Afianzar las prácticas y los estudios vinculados a la formación para la comunicación – siempre social por definición- frente a la idea de aceptar la reclusión en soledad de individuos-islas, que sólo ejercitarán en el mejor de los casos la comunicación con las “máquinas” y consigo mismos. La disyuntiva está en formar personas (seres en relación) o en formas individuos desconectados del entorno y de la relación humana. La Educación para los Medios encaminada no sólo a formar perceptores, sino a promover emisores, a modo del “prosumer”⁵³.

3.-) Formar para el ejercicio de la creatividad, esto es, “hombres capaces de hacer cosas nuevas y no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones” (Piaget en Van Patten, 1987:41). El equivalente en la comunicación, es formar a ciudadanos para la reinterpretación y emisión de mensajes.

4.-) Promover la autocrítica, como ejercicio aplicable a los productos generados por ellos mismos, como un acto de reconocimiento y no como un acto de autocensura.

5.-) Buscar que el otro interactúe con las herramientas “gramaticales” del lenguaje a través del cual se expresa cada medio.

Es manejando el lente de una cámara cómo los participantes comprenden por sí mismos que una imagen no es la representación fehaciente y supuestamente objetiva de la realidad sino una fragmentación selectiva de la misma; o descubren cómo la selección de los planos y los ángulos de encuadre puede determinar lecturas muy diversas de un mismo signo y suscitar en el espectador reacciones emocionales y juicios muy diferentes respecto del hecho o del personaje presentado (Kaplún,1998: 202).

⁵³ Resultado de la fusión de las palabras “productor” y “consumidor”, que en nuestro caso hace referencia a los mensajes y contenidos mediáticos.

6.-) Debe existir un equilibrio entre los aspectos/herramientas para la lectura crítica y los aspectos/herramientas de creación/expresión. Dichas experiencias se potencian cuando se proyectan al contexto de la presente sociedad, denominada por Muniz Sodre (1977) como el monopolio del habla. Nuestra sociedad impone el monólogo ante el diálogo y es, por tanto, negadora de la interlocución. Se busca incentivar y rescatar la capacidad emisora de las mayorías relegadas. Ello debe potenciarse por tres razones fundamentales:

a.-La escuela pone todo su esfuerzo en potenciar las habilidades de lecto-escritura y la expresión verbal-escrita, esfuerzo que actualmente no logra su cometido. La mayoría de nuestros estudiantes sufren del denominado “analfabetismo funcional”.

b.- La escuela, por otra parte, no motiva las formas expresivas/comunicantes en el estudiante, razón por la que no encuentra espacios ni para construir ni para hacer oír su propia palabra.

c.-Al no poseer estas herramientas, los medios se transforman en el elementos fundamentales para establecer lazos “comunicantes” que privilegian la seudo-comunicación.

7.-) Reconocer los lenguajes, como la herramienta indispensable para el pensamiento. Su posesión y dominio no sólo nos faculta para comunicarnos sino para pensar. Un pensamiento rico y propio sólo se obtiene a través del ejercicio del acto comunicativo y se acrecienta y conforma a través de la expresión comunicada. Afirma Peirce (1931): “La moneda del pensamiento proviene del mismo banco que la moneda de la comunicación” o como afirma Pasquali (1977) “Comunicación y Cultura son las dos caras de la misma moneda”.

8.-) Reconocer a la comunicación como la forma de la expresión y concebirla pedagógicamente como un componente medular que ha de permear todo el proceso educativo, transformado en un escenario con múltiples flujos e interlocuciones diversas.

9.-) Ver a nuestros educandos no sólo como consumidores de bienes simbólicos, como receptores más o menos exigentes, sino como productores y creadores de mensajes. Identificar la potencialidad educativa de la expresión ejercida, comunicada y compartida.

El Modelo Pedagógico de Mario Kaplún puede resumirse de la siguiente manera:

1.-) ¿Qué se busca? (Objetivos)	2.-) ¿Por qué? y ¿Para qué? (Fines y Propósitos)	3.-) ¿En base a qué? (Fundamentación y Principios) Filosóficos, Educativos, Comunicativos.	4.-) ¿Cómo? (Estrategias generales)
1.a.-) Promover el diálogo interdisciplinario entre la Comunicación y la Educación. 1.b.-) Fomentar la conciencia crítica. 1.c.-) Contextualizar la enseñanza. 1.d.-) Conocer a las audiencias.	2.a.-) Trabajar en base a un modelo autogestionario. 2.b.-) Reaccionar frente a las formas tradicionales de enseñanza. 2.c.-) Descubrir a la Educación como práctica de liberación	3.a.-) La dialogicidad, cooperación y participación. 3.b.-) Promoción de la enseñanza problematizadora. 3.c.-) Generación de una didáctica específica y de una pedagogía pertinente.	4.a.-) Incorporación de los medios como objetos, al ámbito de trabajo. 4.b.-) Promoción de las Lecturas Críticas. 4.c.-) Valoración de las experiencias previas. 4.d) Valoración de la expresión/comunicación creativa. 4.e.-) Creación de modelos prácticos de comunicación educativa – Caminos y Métodos para la participación Críticas. 4.f.-) Creación de formas de evaluación colectivas.

Cuadro Nro. 6: Modelo Pedagógico de Mario Kaplún (Elaboración propia).

Gustavo Hernández Díaz: Del aprender a pensar al educar en mediaciones.

Capítulo 5

Gustavo Hernández Díaz: Del aprender a pensar al educar en mediaciones

*“Se habla muchas veces de pedagogía, cuando en realidad se está haciendo didáctica.
Se confunde con frecuencia el quehacer educativo con la simple enseñanza.
Se menciona, por otro lado, el diseño curricular y se alude al movimiento pedagógico.
En algunos textos se identifica la pedagogía como la ciencia de la educación,
aunque también se habla de ciencias de la educación (en plural).
Aluden unos a la tecnología educativa, cuando en realidad debería
hablarse mas bien de tecnología de la enseñanza.
No se tiene claridad sobre si el profesor es un profesional de la pedagogía o un experto en didáctica.
En fin, muchos superponen los términos educación y pedagogía,
otros los de enseñanza y didáctica, como si fueran sinónimos.”*

Ricardo Lucio

“Las confusiones son generalizadas en el ámbito nacional y dentro de las agencias educativas institucionales (..) la confusión por el uso indiscriminado de términos e interpretación de los mismos y las referencias a objetos diferentes denominados de igual manera (...) se advirtieron también diferencias de interpretación en conceptos como: educación formal, educación escolarizada, nivel educativo, modalidad, etcétera (...) El origen de tales confusiones tiene raíces muy profundas. El propio lenguaje de la educación es polisémico, es decir, que con una misma palabra se denomina a un fenómeno social, a procesos, a productos, acciones y tareas, entre otras cosas. De ahí que la evolución de las acciones educativas vaya acompañada de esa misma variedad de significados

Luciano González

“La cultura es comunicación. La escuela es así un espacio privilegiado de la comunicación que prepara para la comunicación”

Carlos Augusto Hernández

“El papel de todo buen maestro es formular preguntas. Vivir diseñando acertijos y dilemas, analogías que nos hagan relacionar lo nuevo con lo antiguo y metáforas que nos lleven a soñar una realidad distinta”

Julián de Zubiría Samper

I.- Sobre las denominaciones.

El segundo de nuestro autores, Gustavo Hernández Díaz⁵⁴, hace un esfuerzo por estructurar el piso teórico que la Educación para los Medios (EPM) necesita, al menos en nuestro país. Reconoce de manera clara, las fuertes influencias teóricas que posee esta interdisciplina, que alude a “*modelos pedagógicos* que provienen tanto de la educación y de la comunicación” (2007:11), influencias que se hace necesario evidenciar para brindar la solidez que requiere.

Por otra parte, busca demostrar que la misma es una propuesta teórico-metodológica, que se presenta como un “*enfoque pedagógico*” (2006a) y como una “*modalidad educativa*” (1998,

⁵⁴ Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Asociado y Licenciado en Artes, Universidad Central de Venezuela. Director General del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO). Coordinador de la línea de investigación Educación, Comunicación y Medios y de la Gerencia de Televisión y Multimedia de la UCV. Miembro del Consejo de redacción de la Revista Comunicación, Fundación Centro Gumilla, Caracas y del comité científico internacional de la Revista Comunicar, Huelva-España. Director de la Revista Extramuros de la Facultad de Humanidades y Educación de Universidad Central de Venezuela (1997/ 2005). Coordinador de Extensión de la Universidad Central de Venezuela (1997-1999). Conferencista internacional. Ha publicado 6 libros (individuales y colectivos): *Teleniños y Televiolencias*, Fondo Editorial de Humanidades, UCV, (1998). «Inevitable pantalla de todas las horas» en: *Venezuela Siglo XX, Visiones y Testimonios*, Venezuela, Fundación Polar, (2000). «La Televisión, madre de todas las pantallas» en: *La televisión: Enemiga o Aliada*, Venezuela, ININCO-UCV, (2002). «Televisión» en *Historia Mínima: Los medios de comunicación en Venezuela*, Caracas, Editorial Funtrapet, (2004). *Televisión: pan nuestro de cada día*, Caracas, Editorial Alfadil, (2004). «El ejercicio vital del periodismo de investigación» en: *Ojos frescos y bien abiertos, Apuntes sobre periodismo de investigación*, Venezuela, IPYS, ININCO, VIIC, (2004). Ha publicado más de 30 artículos relacionados con el campo de la Educación y la Comunicación. Ha recibido los siguientes premios: Premio al mejor trabajo de ascenso en educación y comunicación, mención Dr. Francisco De Venanzi, Universidad Central de Venezuela (1997). Premio Anual de la Asociación de Profesores de la UCV al mejor trabajo de ascenso titulado: *Manual para facilitadores en Educación para los medios* (1997); Premio Monseñor Pellín a la Revista Extramuros de la UCV. Mención: Aporte académico en publicaciones (1999); Premio APUCV, Manual de Texto Universitario, por su publicación “*Seis Antenas para pensar la televisión*” (2007).

2002) que conforman los “*modelos educomunicacionales*” (2007) que, a su vez, forman a la “*pedagogía de los medios*” (2007).

Un segundo elemento que resalta dentro de su trabajo, es el carácter diagnóstico de la situación de la educación para los medios en Venezuela, lo cual no deja de ser alarmante. El autor expone por una parte, que en nuestro país el sistema educativo carece de una política destinada a formar docentes en el uso conciente de los medios, y por otra, la inexistencia de una política que estimule la elaboración de materiales didácticos, destinados a docentes y otros públicos, en el área educomunicativa. Pues:

Educación en materia de comunicación supone integrarla de forma planificada y sistemática en el currículo escolar, en los planes y programas de estudio y en las asignaturas. En síntesis, este tipo de enseñanza debe ser considerada un campo del saber reconocible y definible dentro del sistema educativo venezolano (2007:10).

Señala asimismo que, los pocos contenidos que hasta el presente abordan la relación medios, educación y comunicación en los diferentes manuales y textos de apoyo, destinados a la Educación Básica, Media y Diversificada, dirigidos a la educación formal en nuestro país, en la mayoría de los casos se circunscriben únicamente al abordaje de la publicidad, con visiones muy limitadas en torno a la misma. Por otra parte, describe una gran cantidad de razones que justifican la Educación para los Medios en el Sistema Escolar formal y, que, en el caso de diseñarse una política pública, coherente y sistemática, servirían de punto de partida y fundamento para su implementación.

Existe un conjunto de razones por las cuales se justifica la Educación para el uso reflexivo de los medios masivos de comunicación y, en especial, de la televisión, en el sistema escolar formal:

- 1.- Alta dosis de consumo de comunicación.
- 2.- Efectos de los mensajes masivos en la sociedad contemporánea.
- 3.- Marco jurídico que garantiza la enseñanza de los medios en el educación formal.
- 4.- Surgimiento de la televisión de pago.

- 5.- Supremacía de la publicidad.
- 6.- Dominio de la programación extranjera.
- 7.- Contenidos violentos en la televisión (2008:17).

Igualmente, el autor ha hecho un esfuerzo por analizar los aportes de los principales autores que, desde diversas latitudes, han generado conocimiento en torno a la Educación para los Medios. Así, al proponer los Fundamentos de la Teoría de la Educación para los Medios (2001) en la producción textual de Hernández Díaz, destaca el análisis descriptivo de las propuestas de Mario Kaplún (2003); Guillermo Orozco, José Martínez de Toda y Len Masterman (2001), Joan Ferres (2007); y José Manuel Pérez Tornero (2005), las cuales han servido de radiografía para comprender los sustentos teórico-metodológicos que subyacen en las propuestas de cada uno de éstos exponentes.

Del trabajo anterior, obtenemos una importante sistematización de resultados, que reflejamos a continuación y que, a nuestro juicio, constituye un insuperable material científico con carácter didáctico, fundamental para comprender los basamentos teórico-metodológicos de esta interdisciplina.

Finalmente, Hernández Díaz se esfuerza por estructurar dos propuestas pedagógicas, de carácter teórico-metodológico, que se exponen a través de diversas estrategias educativas, que serán el principal punto de análisis del presente trabajo, las cuales ha denominado “Aprender a pensar en EPM” y “Educar en Mediaciones”.

Un elemento que vale la pena destacar dentro de las propuestas de Hernández Díaz, tiene que ver con la propia denominación de la interdisciplina. El autor, en los inicios de su

producción textual, prefiere utilizar el término Educación para los Medios (EPM), frente a otras terminologías que también usa tales como “Educación en medios de comunicación”, “Educación crítica de los medios”, “Educación para la recepción crítica”, “Educación para la comunicación”, “Pedagogía de la imagen”, “Educación para la alfabetización audiovisual”, “Estudios de medios”, “Educación para fomentar el uso crítico de la televisión” y “Educomunicación”, entre otras, aunque aclara:

Utilizaremos indistintamente estas terminologías porque, en primer lugar, nuestro objeto de estudio son los medios masivos, con especial énfasis en la televisión. Segundo, porque dichas acepciones han sido reconocidas por la comunidad científica internacional en el campo de la educación y la comunicación. Y tercero, porque las mismas usualmente se han empleado en la literatura internacional sobre pedagogía de los medios (Hernández Díaz, 2008: 6).

Así, define a la Educación para los Medios, desde dos vertientes:

1.-) *Como disciplina del saber*, según la cual estudia:

- a.- Los aportes teóricos-metodológicos que provienen del ámbito disciplinario de la educación y la comunicación;
- b.- La teoría de las audiencias, con el propósito de comprender los diferentes tipos de mediaciones;
- c.- La teoría de la enseñanza y del aprendizaje, con el idea de reconocer y evaluar las prácticas de meta-enseñanza (¿cómo estamos educando para los medios?) y de meta-aprendizaje (¿cómo están aprendiendo los participantes a través de los manuales y los textos?) (Hernández, 2001).

2.-) Y como una *práctica pedagógica*, la ha definido según las variantes que mostramos a continuación:

Se entiende por Educación para los Medios (EPM) a aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin adiestrar a los educandos y/o participantes en un método que contemple la percepción crítica y activa de los contenidos (valores, convicciones, actitudes, etc.) de los tradicionales medios masivos de difusión (cine, radio, televisión y prensa), sin perder de vista sus articulaciones políticas-económicas y socioculturales dentro del sistema de comunicación masiva. En este sentido, la EPM es integral y práctica en lo que atañe a su concepción pedagógica (Hernández Díaz, 1997:67).

La segunda definición de la *EPM*, que considero más restringida pero no menos importante que la primera, refiere a aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin adiestrar a los educandos y/o participantes en un método que contemple la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios masivos de difusión (cine, radio, televisión y prensa). Esta forma de interpretar no se ciñe a la estructura del mensaje sino que se articula con el haz de significaciones producidas por las instituciones (familia, escuela, grupos de amigos, etc.). Sólo de esta forma adquiere sentido el mensaje. Asimismo, el perceptor activo es consciente de sus propias construcciones simbólicas y de las que le rodean, sabe lo que dice y por qué lo dice. Se es crítico cuando tenemos la competencia semiótico-comunicacional para entender y ponderar los mensajes masivos (Hernández Díaz, 2001: 108-109).

Desde la perspectiva interdisciplinaria, la Educación en medios de comunicación contempla todas aquellas propuestas teórico y metodológicas que abrevan fundamentalmente del paradigma constructivista de la educación y de la teoría crítica de la comunicación, y que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que incentiven la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (video-juegos, CD Multimedia, Internet, Videos caseros, etc.), incluyendo a las tecnologías y a los sistemas de comunicación que aún están por inventarse (Hernández Díaz, 2004:7).

Se refiere a aquellas propuestas educativas y comunicacionales que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que contemplen la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (video-juegos, CD Multimedia, Internet, Videos caseros, etc.), incluyendo a las tecnologías y a los sistemas de comunicación que aún están por inventarse. El análisis constructivo de los medios no se ciñe a la estructura del mensaje, sino que se complementa con el haz de significaciones producidas por las instituciones sociales como la familia, la escuela, las comunidades religiosas, las asociaciones de padres, las asociaciones de televidentes y los grupos de amigos que forman parte de nuestro entorno cotidiano (Hernández Díaz, 2005: 8).

La Educación mediática o Educación en medios de comunicación se refiere a todas aquellas propuestas conceptuales y conjunto de prácticas y experiencias que tienen como fin enseñar a los educandos y/o participantes un método que contemple la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios masivos de difusión (cine, radio, televisión y prensa). Esta forma de interpretar no se ciñe a la estructura del mensaje, sino que se articula con el haz de significaciones producidas por las instituciones (familia, escuela, grupos de amigos, etc.). Sólo de esta forma adquiere sentido el mensaje. Asimismo, el perceptor activo es consciente de sus propias construcciones simbólicas y de las que le rodean, sabe lo que dice y por qué lo dice (Hernández Díaz, 2006a: 37).

Se refiere a todas aquellas propuestas educativas y comunicacionales que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que contemplen la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (videojuegos, CD multimedia, Internet, videos caseros, etc.), incluyendo las tecnologías y sistemas de comunicación que aún están por inventarse (Hernández Díaz, 2008:5).

La tesis central de Hernández Díaz, es que la Educación para los Medios (EPM), es sobre todo una *propuesta teórico-metodológica*, indisoluble que tiene sus bases en la relación interdisciplinar que se establece en la educación y la comunicación. Es además, un *Enfoque Pedagógico* que estudia las diversas formas en que los individuos y grupos sociales pueden interactuar con la producción cultural mediática y de las tecnologías avanzadas; las relaciones que se generan gracias a éstas y las alternativas para el abordaje de las mismas, desde el contexto educativo. Ello permite, tomar en consideración, cómo son las maneras en que socializamos el conocimiento proveniente de las instituciones sociales y de nosotros mismos, desde el punto de vista cognitivo, moral e intelectual, a partir de la cultura mediática. Para Hernández Díaz, la EPM, permite “crear competencias para comprender el lenguaje, los contenidos, los códigos, las normas sociales, las tramas y las dramáticas, los guiones mentales y socioculturales que se generan en el sistema dinámico, complejo y contradictorio de las mediaciones psicosociales y videotecnológicas” (2006:39).

Antes de avanzar, consideramos importante aclarar las diferencias que existen en torno a la terminología vinculada a la disciplina educativa, utilizada por Hernández Díaz, bien como denominaciones que brinda a su propia propuesta, bien como las denominaciones que extrae de los autores por él analizados.

Así, al analizar a Mario Kaplún⁵⁵, vemos que la EPM es catalogada como una *Modalidad Educativa*: “Kaplún sostiene que la Educación en televisión es una línea de investigación permanente y, además una modalidad educativa que debe analizar la reflexión teórico-metodológica y epistemológica que proviene especialmente de las disciplinas educativa y comunicacional” (2008:72). Denominación que está presente también en otro texto, en la que también se homologa a *Propuesta educativa*:

Los fundamentos centrales de esta *propuesta educativa* se basan en los enfoques teóricos de Mario Kaplún, Guillermo Orozco, Martínez-de-Toda, Len Masterman y Joan Ferrés. Es importante destacar que estos autores: A) Orientan sus trabajos hacia la reflexión teórica de la pedagogía de los medios, reflexión que hoy más que nunca es necesaria para evitar que esta *modalidad educativa* se convierta en una aplicación meramente instrumental e improvisada de la lectura reflexiva de los medios (2008:13) (*Cursivas nuestras*).

De igual manera menciona que los planteamientos de Mario Kaplún son un *Enfoque Educativo*: “El modelo comunicacional subyacente en el *enfoque educativo* de Kaplún se distancia ciertamente del clásico esquema de transmisión de información emisor-mensaje-receptor” (Idem); un “*Enfoque Pedagógico*” (2006a) “entender que la Edu-comunicación es un enfoque pedagógico que se apoya en la ciencia de la educación y de la comunicación; que dicho enfoque estudia la educación en mediaciones”; una “*Práctica Educativa*” y un “*Modelo pedagógico-comunicacional*”: “Esta práctica educativa pone el acento en la participación grupal y en el contexto socio cultural del educando (...) El *modelo pedagógico comunicacional* de la educación en medios de comunicación se caracteriza por incentivar el diálogo y el pensamiento reflexivo” (Ibíd:7). Por otra parte señala que los autores Kaplún, Orozco, Martínez-de-Toda, Masterman y Ferrés “proponen un *modelo educacional* sustentado en el paradigma constructorista, el

⁵⁵ “Mario Kaplún: Conocer a las audiencias para educar en televisión” (pp 38-73), En: Capítulo II Perspectivas Teóricas de la Educación para los Medios, **Aprender a ver Televisión en la Escuela**. Monte Ávila Editores (2008).

cual fomenta el diálogo, el aprendizaje cooperativo y la problematización del conocimiento” (2007:14).

Utiliza esta variada terminología, aunque no precisa las semejanzas o diferencias entre cada una y por momentos, percibimos que los utiliza como sinónimos. Por ello, consideramos que vale la pena identificar algunas de las definiciones referidas a estos conceptos, a fin de comprender mejor su propuesta teórico-metodológica.

La principal distinción que debemos realizar, tiene que ver con los conceptos matrices a los que aluden estos términos, a saber, “Educativo” y “Pedagógico”, distinción que el propio autor trabaja, en sus últimos escritos. A partir de ello será mucho más fácil comprender lo que Hernández Díaz nos propone. Señala Ricardo Lucio, al referirse a la definición de educación:

El hombre es un ser en continuo crecimiento. Crecer significa muchas cosas: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, integrarse, apropiarse, crear, construir. Este crecimiento se realiza (como en todo ser biológico) gracias a un permanente intercambio con el medio; y ese medio es (específicamente para el hombre) eminentemente social. Educación, en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de una manera intencional o difusa, este crecimiento en sus miembros. Por tanto, la educación, es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión de hombre (de lo que he llamado su crecer) (1989: 35).

Mientras que al hablar de Pedagogía, el mismo Lucio especifica que:

El proceso educativo puede desarrollarse de una manera artesanal, casi que intuitiva, como lo han desarrollado todos los pueblos, en el transcurso de su historia. En este sentido existe un saber implícito no tematizado en la práctica educativa de todos los pueblos, que forma parte de su acervo cultural y que llamaría “saber educar”. En la medida en que este saber se tematiza y se vuelve explícito, aparece la pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el “saber educar” implícito se convierte en un “saber sobre la educación” (sobre sus “¿cómo, sus por qué, sus hacia dónde?”). El desarrollo moderno de la pedagogía como ciencia o mejor, del saber pedagógico como saber científico significa adicionalmente la sistematización de este saber de sus métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo, en una palabra, su configuración como disciplina teórico-práctica. Por tanto, la pedagogía como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha (mencionada antes) que se tenga de educación y, a su

vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad (Ibíd:36).

Por tanto, la noción de educación hace referencia al marco filosófico, los principios y valores, sobre los cuales las sociedades definen determinados aspectos vinculados con la socialización y en especial, aquel que se encarga de las formas de enseñanza y aprendizaje que, en el mejor de los casos, permitirán la generación de conocimientos. La educación por tanto considera a la escuela, como la institución socializadora por excelencia que perfila el modelo de hombre que dicha sociedad necesita, sin obviar que existen otras instituciones socializadoras que contribuyen con dicho proceso, dentro de los cuales incluimos a los medios masivos de comunicación y a la familia. Mientras que la pedagogía, hace referencia tanto a los presupuestos teóricos y paradigmas, así como a las formas prácticas sistematizadas e intencionadas que permiten la materialización de dicho proceso y sobre todo, a todo el componente teórico y metodológico sobre la cual se construye la acción.

Sostiene Lucio, al citar a Rafael Ávila (1988), que:

Mientras que la educación ha sido una acción continua, la pedagogía ha sido intermitente (mas o menos tematizada como saber social y, modernamente, sistematizada como “saber científico”).

Mientras que la educación puede ser consciente o inconsciente, la pedagogía es siempre y necesariamente un producto de la conciencia reflexiva.

La educación es a la pedagogía como la práctica a la teoría.

La pedagogía es una *teoría práctica* cuya función es orientar las *prácticas educativas*. Las teorías prácticas son ciencias aplicadas (Pág. 7). (*Cursivas nuestras*).

En uno de sus últimos textos, Hernández Díaz, considera a la distinción entre Educación y Pedagogía, como uno de los aspectos que contribuirán en la formulación de su Teoría de Educación en Mediaciones (2006^a). A esta distinción, añade además la definición de Educomunicación, para completar los tres conceptos claves que conforman a su propuesta.

Así, expone que la “**Pedagogía** es la reflexión sobre el hecho educativo” (2006a:33) y toma la definición propuesta por Flórez Ochoa (1994) para describirla como:

El saber riguroso sobre la enseñanza, que se ha venido validando y sistematizando en el siglo XX como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico (...) Hoy día no se puede confundir pedagogía con didáctica, ni con enseñanza ni con educación, como se hacía antiguamente (Hernández Díaz, 2006a:33).

Mientras que, siguiendo también a Flórez y a Ezequiel Ander-Egg, reconoce a la educación como al “proceso de socialización de conocimientos, de valores, normas, tradiciones y comportamientos con miras a favorecer el desarrollo moral, intelectual y físico de los educandos” (Idem). Para Hernández – Díaz, socializar significa también “fomentar aprender a pensar las mediaciones en dos de los ambientes formativos por antonomasia: la familia y la escuela” (Ibid).

Por otra parte, reconoce a la Educomunicación como un enfoque pedagógico que:

Se apoya de la ciencia de la educación y la comunicación que dicho enfoque estudia la Educación en mediaciones como una manera de socializar el conocimiento proveniente de las instituciones sociales, de nosotros mismos desde el punto de vista cognitivo, moral e intelectual, así como de los medios y de las tecnologías avanzadas (2006a:34).

Teniendo entre sus funciones, el brindar el sustento teórico-metodológico a la praxis que se desarrolle bajo su paradigma. Para ello, Hernández (2006^a) enumera los siguientes temas de interés sobre los cuáles puede reflexionar, a los que hemos añadido algunos componentes a fin de enriquecerlas:

- La convergencia epistémica, teórica y metodológica que se suceden entre el binomio educación-comunicación, desde una mirada interdisciplinar.

- Las diversidad de mediaciones cognitivas, institucionales, situacionales y videotecnológicas en el marco de la sociedad del conocimiento y de la información y otras que puedan surgir, como respuesta a las denominadas últimas tecnologías y a la propia reflexión de la interdisciplina.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento mediante la comprensión de las mediaciones, que implica además el diseño y creación de estrategias diversas para fortalecer dichos procesos.
- Las técnicas y estrategias de enseñanza para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos de nuestra vida y hacer de ello, un proceso natural de nuestra socialización.
- Las experiencias educativas y comunicacionales sobre educación en mediaciones, tecnología educativa, educación en medios de comunicación, diseño instruccional y otras acciones de enseñanza que se planifican tanto en el sistema educativo, formal, no formal e informal, en diferentes contextos que abarcan a las organizaciones y comunidades.

Así, lo educativo tiene relación con el tipo de hombre que una sociedad desea formar y lo pedagógico, con el cómo se hace para construir/moldear a ese tipo de hombre. Siguiendo lo expuesto por nuestro autor, consideramos importante, hacer una primera distinción entre *Enfoque educativo* y *Enfoque pedagógico*.

Los *enfoques educativos* no constituyen sólo un cuerpo general y abstracto de ideas, sino que son fundamentalmente *articuladores entre las intenciones educativas, el conocimiento sistemático y las prácticas concretas*. Como tales, *los enfoques educativos integran un marco de concepciones y criterios “maestros” que nos permiten no sólo explicar (y anticipar) los procesos y resultados educativos, sino también orientar nuestras propuestas e intervenciones (...)* Los enfoques educativos no son estáticos. Ellos se transforman y renuevan a lo largo del tiempo en función de los cambios sociales, de los avances en el conocimiento

especializado y de la experiencia. En otros términos, son productos sistemáticos y fundamentados generados en el marco de condiciones históricas concretas (Organización Panamericana de la Salud, 2008: 3) (*Cursivas nuestras*).

De allí que a nuestro juicio, el *Enfoque Educativo*, sea la expresión de los denominados *finés educativos*, los cuales resumen “la expresión de los valores que tiene la sociedad o un grupo social que los promueve (...) que no es otra cosa que la concepción del hombre, del mundo, de la vida y de la sociedad de quienes la formulan y ejecutan” (Camperos, 1997:23). Es decir, los fines educativos, constituidos a su vez por valores, metas y objetivos, entre otros aspectos, son los que definen las normas orientadoras que perfilan el proyecto de hombre y de sociedad que se necesita en determinado contexto socio-histórico. Ello, se expresa principalmente en las políticas educativas de un Estado, de una institución educativa o de un proyecto político y por tanto, se circunscribe al denominado **Deber Ser** de la educación. “La educación se relaciona siempre con un proyecto de hombre y sociedad, activamente propugnado o pasivamente aceptado” (Suárez en Camperos, 1997:24). De allí que ese deber ser, posea claros intereses ideológicos. Por tanto, un *enfoque educativo*, es la máxima expresión de lo que una sociedad y/o institución educativa, busca como ideal. Mientras que un *Enfoque Pedagógico* alude a “la definición y determinación de la *Filosofía Educativa* de la institución, la cual está conformada por los siguientes elementos: principios educativos, objetivos pedagógicos, perfiles de los miembros de la comunidad educativa, valores, áreas curriculares complementarias al proyecto curricular, entre otros”⁵⁶ Destacamos que dentro de la literatura de la disciplina educativa, el *Enfoque Pedagógico* también ha sido utilizado como sinónimo de Método y/o Tratamiento Pedagógico.

⁵⁶ En: Telesecundaria Nimlajacoc. <http://pocop.webgarden.es/menu/nimlahakok/enfoque-pedagogico>).

Una vez aclarado esto, vale la pena distinguir lo que a propósito de este trabajo entenderemos por *Enfoque Pedagógico* y por *Enfoque Educativo*, pues ambos aluden a procesos diferentes. Así, el *Enfoque Educativo*, se relaciona con los elementos articuladores que establece la concepción de la Educación que determinada sociedad posee y que por tanto, hace referencia a los aspectos filosóficos, principios y valores y que resumen el Deber ser de la educación. El *Enfoque Pedagógico*, se vincula con la praxis⁵⁷ de esa acción, entendida esta praxis desde el diálogo entre los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para construir y darle forma a la concepción de educación y sobre los cuales es posible materializar la acción educativa, lo cual articula el Ser de la educación, que a su vez, guarda relación con los componentes didácticos de la instrucción, los cuáles están constituidos por:

Los elementos que componen las estrategias metodológicas de enseñanza - aprendizaje como los objetivos y contenidos instruccionales, las actividades, las técnicas y los medios de enseñanza y aprendizaje, la concepción de comunicación y los tipos de comunicación en la instrucción, la concepción de evaluación y los tipos de evaluación (Martínez, 2009:5).

En este sentido, podemos reinterpretar según la propuesta de Hernández Díaz, que implementar a la Educación para los Medios en determinada institución educativa, pasa en primer lugar, por revisar la política educativa de un país, en la que la Educación para los Medios debe estar presente en su *Enfoque Educativo*, pues ello permitirá diseñar el *Enfoque Pedagógico*, que la orientará. Y es desde este último enfoque por tanto, dónde se deben explicitar, los *principios educativos* sobre los que construirá; establecer los *objetivos pedagógicos*; diseñar los *perfiles pedagógicos* de los miembros de la comunidad educativa; dejar en claro los

⁵⁷ Entendermos como praxis “al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre, tal como se manifiesta en forma muy especial en la vida política” (Mendoza en Romero *et al*, 2006: 2). “La práctica (praxis) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la *poiesis* en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el fin de una práctica no consiste en reproducir un objeto o un artefacto, sino en realizar algún “bien” moralmente valioso” (Carr, 2002:96).

valores que guiarán a la acción; así como las *áreas curriculares* sobre las cuáles se trabajará. De allí, que Hernández Díaz aclare que a partir de los conceptos de Educación y Pedagogía, es posible:

Sostener que la Pedagogía educacional o la Educomunicación es una ciencia aún en ciernes, que mucho le debe a los aportes teóricos de la educación en materia de comunicación, pero que se configura como enfoque pedagógico en tanto que establece una mirada interdisciplinaria sobre las mediaciones desde el campo del saber educativo y comunicacional (Hernández Díaz, 2006a:33).

Al revisar la literatura correspondiente encontramos que existe otra distinción que puede prestarse a confusiones y tiene que ver con la definición de *Modelo*⁵⁸ *Educativo* y *Modelo Pedagógico*⁵⁹, la cual no es suficientemente clara, y de allí, que existan multiplicidad de perspectivas, miradas y propuestas al respecto. Así, el *Modelo Educativo*:

Consiste en una recopilación o síntesis de distintas teorías y enfoques pedagógicos, que orientan a los docentes en la elaboración de los **programas de estudios** y en la sistematización del proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, un **modelo educativo** es un **patrón conceptual** a través del cual se esquematizan las partes y los elementos de un programa de estudios. Estos modelos varían de acuerdo al periodo histórico, ya que su vigencia y utilidad depende del contexto social⁶⁰.

⁵⁸ En esta investigación, nos ceñiremos a la definición de Modelo propuesta por Alejandra Fernández (2004) a saber “Representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma, un modelo, constituye una representación o esquema conceptual, simbólica e indirecta. Su caracterización es esquemática, lo cual supone una apreciación simplificada, parcial y selectiva, por tanto casi siempre arbitraria de la realidad. Un modelo focaliza su atención en algunos aspectos con los cuales pauta su modo de aplicación” (Pág. 72).

⁵⁹ Algunos autores utilizan a los *Modelos Pedagógicos* como sinónimo de *Corrientes Pedagógicas*, sin embargo, a efectos del presente trabajo entendemos a estas últimas como: "Los campos, corrientes o discursos que expresan, a nuestro entender, líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa" (Contreras et al, 1996:10). Contreras, J. et al. (1996). *¿Existen hoy Tendencias Educativas?*. Revista Cuadernos de Pedagogía, 253. 8-11. Para Martín Suárez (2000): “Las "corrientes pedagógicas contemporáneas" se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías (...) Estas corrientes constituyen los discursos actuales, aquí y ahora, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica” En: **Acción Pedagógica**, Vol.9,Nos.1y2/2000 ULA . Para este autor, las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas se agrupan en tres grandes paradigmas: 1.-) El Paradigma Ecológico o “Emergente”, 2.-) Las Pedagogías Críticas y 3.-) El Constructivismo. Por otra parte, y para continuar con el vínculo indisoluble entre educación y pedagogía, vemos que también se habla de Corriente Educativa (Emilio García García, 1991), y que esta “presenta un conjunto de componentes o elementos que se pueden situar a diferentes niveles. P. Roselló distingue los siguientes:— Las finalidades de la educación;— La estructura administrativa y orgánica del sistema escolar;— Los planes de estudio y programas; — Los métodos” (Pág. 26).

⁶⁰ Definición de Modelo Educativo, En Definición.de, <http://definicion.de/modelo-educativo/>

Por tanto, el *Modelo Educativo*, no es más que eso, un patrón conceptual con estructura propia, que orienta la construcción de la acción educativa y que se elabora a partir de las perspectivas que toma de las diferentes teorías y autores. Es, en resumen, un marco de referencia teórico-conceptual. Cónsone con lo mencionado anteriormente, también se ha descrito al *Modelo Educativo*, de la siguiente manera:

Son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la elaboración y análisis de los programas de estudios; en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, o bien en la comprensión de alguna parte de un programa de estudios (...)

Se podría decir que los modelos educativos son los patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y los elementos de un programa de estudios, o bien los componentes de una de sus partes (...)

También los modelos educativos son, como señala Antonio Gago Huguet, una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje (...)

Los modelos educativos varían según el periodo histórico en que aparecen y tienen vigencia, en el grado de complejidad, en el tipo y número de partes que presentan, así como en el énfasis que ponen los autores en algunos de los componentes o en las relaciones de sus elementos (...)

El conocimiento de los modelos educativos permite a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante en un programa o en una planeación didáctica (...)

En algunos de los modelos educativos, los profesores pueden ver claramente los elementos más generales que intervienen en una planeación didáctica, así como las relaciones de antecedente y consecuente que guardan entre sí (...)

El conocimiento que se tenga de los programas y de sus partes será determinante para que los docentes elaboren planeaciones didácticas eficientes y obtengan resultados mejores en el aula (Centro de asesoría pedagógica, S/F: parr- 1-4).

Mientras que el *Modelo Pedagógico* “aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo” (Ortiz, 2009:6). Es Alexander Ortiz Ocaña (2009), quien aclara sus componentes y por tanto amplía su acción. De allí que el *Modelo Pedagógico* sea:

Una construcción teórico-formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

El modelo pedagógico pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula. *Es un instrumento de investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza –aprendizaje.* No es más que *un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.*

Los modelos pedagógicos son *representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer.* Se construye a partir de un ideal de hombre y de mujer que la sociedad concibe” (Ortiz, 2009:36) (*Cursivas nuestras*).

Es importante destacar como un aspecto de vital importancia para comprender los alcances que ofrece la Educomunicación, es la definición de **Modelo Educativo** dentro del cual se enmarcan las propuestas educomunicativas, ya que de su concepción dependen las acciones que podrían emprenderse, pues, este hace referencia a:

Las visiones sintéticas de teorías de aprendizaje o enfoques pedagógicos, que orientan a los especialistas en planes y programas, diseñadores instruccionales y a tutores en la elaboración y análisis de los programas de estudio, con el fin de sistematizar un proceso de enseñanza-aprendizaje (...) Por lo tanto, la base de cualquier análisis, planificación, desarrollo de estrategias, actividades, materiales y recursos, está condicionado y suscrito a esta declaración del modelo educativo institucional. Un **modelo educativo** deja de manifiesto cuál y qué tipo de relación educativa se entablará entre el agente educador (académico, profesor, relator, tutor, instructor, guía, facilitador) y el sujeto que aprende (estudiante, alumno, aprendiz) y el resto de los componentes de un sistema educativo (Iriarte, 2006:1-2).

Insistimos como ideal, que toda propuesta educomunicativa esté inscrita en un **Modelo Educativo** claro que la reconozca, valore e impulse, más allá de los intereses de corte político-partidista que apuntan a la unicidad de pensamiento y a la validez de perspectivas que legitiman a proyectos políticos de corte militarista y de poco valor democrático, tal como sucede en el actual contexto educativo venezolano, por una parte y, por otra, que se construyan las bases de la educomunicación como **Modelo Pedagógico**, lo cual permitirá contar con la sistematización, organización y creación de los presupuestos teórico-metodológicos necesarios para su implementación.

Finalmente, Remo Fernaca establece otra distinción entre *Modelos Educativos* y *Modelos Pedagógicos*, la cual es útil a efectos de esta investigación:

Los **modelos educativos** pueden definirse como un conjunto correlacionado en específicas situaciones históricas y sociales, de fenómenos, de datos, de acontecimientos, de hechos, de fuerzas, de situaciones, de instituciones, de mentalidad, tendientes a utilizar, a promover, a controlar conocimientos, informaciones, mitos, valores, capacidades, comportamientos, modalidades de enseñanza y de aprendizaje individual y colectivo a la vez (...)

Los **modelos pedagógicos** pueden entenderse como intentos de esclarecer, utilizando técnicas, métodos de estudio, de investigación, de experimentación, la dinámica de los fenómenos y de los procesos educativos, con planteamientos que pueden resultar descriptivos y/o propositivos (2006: 49)

Así, existe una diferencia entre ambos, a saber: el primero *–el educativo–* encierra todos los factores sociales que permiten desarrollar a la educación como un amplio proceso social que va más allá de las interacciones que se generan como producto y a propósito de la acción de enseñanza-aprendizaje que puede generarse en el aula; mientras que el segundo *–el pedagógico–* describe desde qué o cuáles procesos, teorías, métodos y técnicas se organiza este proceso y sobre todo, aporta herramientas para materializar la realidad de lo educativo. Así, el Modelo Educativo es *lo que sustenta a la acción educativa*, mientras que el Modelo Pedagógico es el *cómo, a través de qué nos acercamos, analizamos y construimos* dicha acción.

Lo anterior nos lleva a una primera conclusión, a saber, para poder deconstruir el *Enfoque Pedagógico* de la Educación para los Medios, es imprescindible conocer el *Modelo Educativo* en el que se inserta y sobre todo, el *Modelo Pedagógico* que la guía o la orienta.

Puede afirmarse que nuestra investigación se inscribe dentro de los estudios vinculados a la comprensión de la Educomunicación como **Modelo Pedagógico**, en el momento en que

nos acercamos a las propuestas de los principales autores. También, es una investigación que se circunscribe al estudio de la Educomunicación como **Modelo Pedagógico**, en la medida en la que ella misma, provee formas metodológicas de acercamiento a la interdisciplina.

Aclaremos que el elemento que une a un *Modelo Educativo* y a un *Modelo Pedagógico*, es lo que se denomina *Proyecto Educativo*. Este último es el que permite establecer conexiones entre el ideal y el contexto, en un doble sentido. Por una parte, el ideal alude a la finalidad de la educación y por tanto, al *Modelo Educativo*. Por la otra, el contexto, hace referencia a la realidad, el aquí y el ahora (persona, familia, comunidad, país, continente, mundo). Corresponde al Proyecto Educativo, aterrizar el ideal de la institución educativa, para ayudar a “leer/comprender” el contexto. Es el referente teórico que permite entender el aquí y el ahora. En otro sentido, el Proyecto Educativo establece “metas” como fines. Es la “escalera” que nos ayudará a acercarnos a los grandes ideales.

El Proyecto Educativo implica una posición frente al ser humano y su educabilidad, posición que toma en consideración las siguientes posturas:

- *Postura Ontológica*: ¿Qué es el Ser Humano? ¿Por qué y para qué se educa?
- *Postura Antropológica y Sociológica*: ¿Cómo se entiende nuestro momento cultural históricamente? ¿Cuáles son las distintas formas de interacción social? ¿Cuál queremos ofrecer?
- *Postura Axiológica*: ¿Qué valores están detrás de la concepción del ser humano y de sociedad que se plantean como ideales?

- *Postura Epistemológica:* ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se conoce? ¿En dónde radica el origen del conocimiento?
- *Postura Psicológica:* ¿Cómo se modifica el comportamiento del ser humano? ¿Cómo aprende? ¿Qué factores intervienen en el aprendizaje?
- *Postura Pedagógica:* ¿Cómo se entiende el fenómeno educativo? ¿Qué condiciones se deben dar para el aprendizaje y la enseñanza? ¿Cómo educar formalmente al ser humano? (Ruiz de Chávez, 2007)

Así, aunque toda institución posee un Modelo Educativo y un Proyecto Educativo, éstos no siempre son explícitos y para poder localizarlos/identificarlos, hace falta un análisis no sólo de la producción textual que la institución ha generado y que la sustenta, sino también de su propia acción educativa y del impacto de la misma.

Continuando con nuestro autor, observamos que Hernández Díaz ha hecho referencia a la Educación para los Medios, también como una *Modalidad Educativa* :

El reto de la Educación en televisión radica en ponerse en sintonía con el currículum y las asignaturas de la educación, básica y diversificada. Tanto el profesor como el estudiante deben desarrollar el ejercicio intelectual de comparar y debatir en torno a los valores humanos que se desprenden de las materias que se enseñan en el aula, con aquellos valores y/o antivalores que difunden los medios masivos de comunicación, y especialmente la televisión. Sólo así adquiere sentido pedagógico esta *modalidad educativa* (Hernández Díaz, 2008:35) (*cursivas nuestras*).

Al revisar la literatura, de nuevo encontramos la disparidad de definiciones. Por una parte, el término *Modalidad Educativa*, hace referencia al campo de acción y a los propósitos de formación de los programas académicos y de allí que en Venezuela, tanto en la Ley Orgánica de Educación (Año 1980), como en la recientemente promulgada y no aceptada por

diversos sectores (Año 2009), se habla de Modalidades del Sistema Educativo Venezolano. En el caso de la última Ley (2009) se define como:

Artículo 26. Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Comparativamente, ambas leyes aluden a la siguiente clasificación para referirse a las Modalidades Educativas:



Cuadro Nro. 7: Compartivo modalidades educativas del Sistema Educativo venezolano (Elaboración propia).

Por otra parte, vemos que se hace referencia a *Modalidad Educativa*, como la forma en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje o “formas de emplazamiento de los diferentes currículos” y se clasifica en: presencial, semipresencial, a distancia, y educación a distancia mediada por tecnologías, aunque de nuevo, sobre esta última pesen diversas denominaciones tales como: “Educación Virtual”, “Educación a distancia tecnológica”, y/o “Aprendizaje Combinado” (*Blended Learning*). Por otra parte, no debe confundirse a la

Modalidad Educativa con el Nivel Educativo, ambos componentes del Sistema Educativo. En el caso venezolano, la Ley Orgánica de Educación (1980) y (2009) establece los siguientes niveles educativos:



Cuadro Nro. 8: Comparativo niveles educativos del Sistema Educativo venezolano (Elaboración propia).

Vistas ambas definiciones y clasificaciones, la Educación para los Medios no debería clasificarse como una *Modalidad Educativa*.

Por otra parte, Hernández Díaz, cataloga a la Educación para los Medios, como un *Modelo Teórico*, lo cual nos remite a la idea de que es posible trazar esquemas abstractos en torno a determinados aspectos de la realidad a partir de las diversas propuestas que se presentan a través de esta interdisciplina y que maneja presupuestos teóricos y conceptuales específicos, los cuales permiten presentar determinadas relaciones y modos de hacer, pues “lo que caracteriza al modelo teórico es la presentación de un relato inteligible y coherente de la secuencia causal, la especificidad de las relaciones entre los sucesos, su jerarquía y posibles

mecanismos que fundamentan estos sucesos” (Piédrola, 2002:93). De allí, que a partir del análisis de las propuestas de los autores y de diversas experiencias, sea posible definir modelos teóricos en la EPM y ello, es un acierto metodológico de Hernández Díaz.

Roberto Aparici (1999) ha enumerado cuatro Modelos Educomunicacionales, a saber:

- *Primero:* Se dedica a la enseñanza de la tecnología y de los medios, con el fin de dotar al aprendiz de las destrezas técnicas necesarias para su manejo, sin interrogarse en torno a cómo la tecnología reproduce prácticas establecidas de inequidad y dominación. Su frase clave es “Quien conoce la tecnología puede controlar todo o casi todo”.
- *Segundo:* Se trabaja con los denominados “juegos de roles”, en los que los participantes asumen las funciones propias que existen en un medio determinado, tales como director, camarógrafo, actor, guionista, locutor, etc., con el fin de trabajar en base al “aprender haciendo”. Este modelo es útil cuando desde el mismo es posible evidenciar los aspectos que muchas veces permanecen ocultos, tales como la presencia de valores, el manejo de estereotipos y la importancia del punto de vista.
- *Tercero:* Se centra la atención en dotar al participante de las herramientas necesarias que le permitan realizar análisis de los medios. Se intenta, con esto que el participante deconstruya los mensajes, pero que también realice análisis de audiencias, así como de las agencias de medios.

- *Cuarto:* Este último modelo se presenta como una mezcla de los tres anteriores y que muchas veces, no se usa más allá que como mero entretenimiento educativo, sin reconocer la pertinencia social de las prácticas educomunicativas (En Cortés, S/F:parr-6 y siguientes).

Desde nuestro punto de vista, la enumeración que elabora Aparici, posee muchos elementos que se relacionan más con estrategias para la enseñanza de la educomunicación que a modelos en sí. Lo que a nuestro juicio sí puede vincularse directamente con Modelos Educomunicacionales, es la clasificación que acertadamente realiza José Martínez de Toda, a propósito de las Seis Dimensiones de la Educación para los Medios, que hemos descrito en el Capítulo 1 y cuya síntesis hemos mostrado *infra*.

En líneas generales, las estrategias hacen referencia al plan de acción que se asume para el alcance de los objetivos propuestos, en un contexto determinado, con una distribución de recursos y medios, y para lo cual, se toman en consideración las interrogantes ¿Qué es lo que hacemos? ¿Qué deberíamos hacer? y ¿Cómo vamos a lograrlo? En el ámbito educativo es común la denominación Estrategias de Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje. Las estrategias de enseñanza son entendidas por Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Woll, 1991, como “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (En Díaz B. y Hernández R., 1999:70). Mientras Castañeda y Lule, 1986 y Hernández, 1991 afirman que las estrategias de aprendizaje, en términos generales se conciben como “un procedimiento conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (Ibíd:115).

Desde el punto de vista de la educomunicación, podemos hablar de *Estrategias Educomunicativas*, como el plan de acción o modelo de intervención de carácter pedagógico y con énfasis en el proceso de enseñanza, diseñado en función de un grupo poblacional ubicado en un contexto determinado, que se asume desde diversos ámbitos (instrucción, promoción, creación, análisis, gestión, etc), y que incluye métodos, técnicas, herramientas, procedimientos, recursos y medios, flexibles y adaptativos de acuerdo a las nuevas situaciones, y que tiene por objeto, promover en el otro, competencias para aprender a pensar, aprender a aprender, pensar por sí mismos, reflexionar sobre lo que se piensa, evaluar y comunicar lo pensado, expresar y crear a partir de lo que se piensa, a través de la puesta en práctica de diversos procesos, entre ellos la reflexión, análisis, valoración, creación, recreación, experimentación, diversión, investigación, interpretación, descripción u otras formas de expresión pertinentes, a efectos de las relaciones que pueden generarse “con”, “a partir de”, “desde” y “para” los medios y la comunicación.

Observamos, asimismo, que al hacer referencia a la dimensión teórico-metodológica de la Educación para los Medios, es importante detenernos en las nociones de *práctica educativa* y *práctica pedagógica*. En primer lugar, vale aclarar que la primera se vincula directamente con la reflexión que se desarrolla en torno a una acción intencional de carácter educativo que también es denominada como intervención educativa⁶¹. Stephen Kemmis sugiere entender a la práctica como “algo construido”, pues “el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político y que sólo puede entenderse de forma

⁶¹ Lo cual alude a la acción que se ejerce sobre otro, con la intención de promover la mejora, optimización o perfeccionamiento, lo cual se realiza a partir de la iniciativa de un agente educacional.

interpretativa y crítica” (Kemmis en Carr, 2002:23). Y no sólo eso, expresa Wilfred Carr que a veces lo que el sentido común define sobre la práctica educativa es tan claro, que pareciera innecesario su definición, pero como hemos visto -al menos en lo que a la disciplina educativa se refiere- lo que no se define puede caer en la multiplicidad de interpretaciones y ello trae consigo, ambigüedades e imprecisiones que nos llevan a la confusión semántica.

Desde la mirada de la teoría crítica de la educación, la práctica educativa, es entendida como una práctica social y cultural. Afirma Kemmis, que el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en cuatro planos:

1. Para comprender el sentido y el significado de una práctica es necesario hacer referencia a lo que los profesionales que la ejercen piensan –tanto desde el punto de vista teórico como práctico- sobre ella.
2. El sentido y la significación de una práctica se construye en el plano social, para lo cual es necesario que exista una comunidad de interpretantes de esa práctica.
3. El sentido y la significación de una práctica se construye en el plano histórico, lo cual tiene que ver con qué y cuáles tipo de acciones se han ejecutado previamente, lo cual también nos sitúa en el espacio de las tradiciones educativas ¿Qué es lo que se ha hecho? ¿Por qué y cómo se ha hecho?, son interrogantes claves en este sentido.
4. El sentido y la significación de la práctica se construye en el plano político, lo cual necesariamente nos lleva a considerar las relaciones de poder y las formas de dominación/subversión que se generan en dicha acción educativa (En Carr, 2002).

Por otra parte, Luis Gerardo Meza afirma que la práctica educativa:

Es algo que hacen las personas (...) es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores (...) Es una actividad intencional, que el docente desarrolla de manera consciente, que solo podemos comprender adecuadamente si consideramos los esquemas de pensamiento, las más veces implícitos, en cuyos términos otorgan sentido a sus experiencias los educadores (2002:3-4)

Por tanto, la práctica no debe reducirse al mero “hacer” del docente a fin de favorecer el proceso de aprendizaje, sino que es algo que va más allá y que implica una relación dialéctica, que busca la permanente transformación y cambio en torno a lo que son las tradiciones históricas y sociales, las elecciones culturales particulares, las relaciones de poder y de saberes y sus respectivas negociaciones, que inciden en el proceso de socialización que se vive dentro del aula. Dos interrogantes son claves para indagar en una práctica educativa ¿Por qué se enseña? y ¿Cómo se aprende?

Según lo expuesto anteriormente y tomando en consideración las definiciones realizadas por Hernández Díaz, la Educación para los Medios, posee elementos vinculados a una *práctica educativa* y a una *práctica pedagógica*, pues desde esta última concierne a los aspectos metódicos de la educación, lo cual queda materializado en los denominados modelos pedagógicos, didácticas específicas y estrategias. En este sentido, la definición propuesta por nuestro autor, a saber *práctica pedagógica*, hace referencia al proceso que denominamos comúnmente como “enseñanza”.

A nuestro juicio también puede considerarse como una *práctica educativa* dentro de la educación para los medios, la reflexión que los propios educadores realizan sobre los

fundamentos, bases teóricas, influencias, modelos y prácticas que inciden y que se exponen en su acción educativa intencionada y que en cierta medida, se vincula con lo que desde la disciplina teatral se conoce como la “poética del autor”.

II.- De Didácticas:

Del Aprender a pensar y la Educación en Mediaciones

Uno de los aspectos más importantes del trabajo de reflexión teórico metodológica que ha realizado Hernández Díaz, tiene que ver con el análisis deconstructivo que ha servido para perfilar los elementos constitutivos de una Pedagogía de la Educación para los Medios, elementos que vale la pena destacar, han sido extraídos del análisis de los autores tal como hemos mencionado *infra* y, sobre todo, a partir de la necesidad de indagar en torno al sustento teórico que posee la Educomunicación como disciplina y que, como científico social, él ha puesto en evidencia.

Sus dos propuestas más claras son “*Aprender a pensar en EPM*” y “*Educación en Mediaciones*”, las cuales ponen en evidencia la necesidad de proveer al contexto venezolano de herramientas para el trabajo de los educadores, las cuales poseen una sustanciosa y sólida base teórica, lo cual es tal vez es una de las necesidades más urgentes, de nuestro campo y de allí que exponga la necesidad de “enriquecer el estamento teórico, metodológico y epistemológico de la EPM” (2002:1).

1.-) ¿Qué se busca? (Objetivos)

Los objetivos de Hernández-Díaz, se contruyen en un camino variado, siempre dentro del “campo teórico y metodológico de la enseñanza de los medios y de las mediaciones” (2005:10). Así, en lo que se refiere a la propia construcción disciplinar, se propone dar orden a la *Teoría General de la Educación para los Medios* (2001), a partir del estudio de tres elementos fundamentales: Teoría y Epistemología de la Educación y de la Comunicación; Modelos Teóricos de los Manuales en Educación para los Medios y Teoría de las Audiencias y de los Mensajes. Ello a su vez, permite reforzar la idea de que la EPM, posee un piso de investigación fortalecido, y que no es simplemente una moda teórica, o peor aún, un arma para atacar a los medios, sobre todo a aquellos que no se apegan a determinados proyectos político- partidistas, como sucede en nuestro contexto actual. De allí que nuestro autor señale para el caso de la interdisciplina, la existencia de un piso de investigación el cual,

Supone, entre otras cosas, la existencia de centros de investigación reconocidos, en los que se desarrolla de manera sistemática líneas de investigación con la presencia activa de investigadores en plena co-producción científica, con dedicación a tiempo completo a la investigación y que trabajan interdisciplinariamente en equipo. A este piso de investigación se añaden otros componentes: “(1) el reconocimiento, (2) la acreditación pública (3) y el apoyo económico a la labor del investigador...(4) implica, además, posibilidades de difundir resultados (publicaciones, eventos, etc), (5) acceso a redes de información científico-técnica, (6) posibilidad de comunicación e intercambio científico a escala nacional e internacional, etc.” (Escontrela y Saneugenio, En Hernández Díaz, 2002:48).

Expone la necesidad de mantener y fortalecer el diálogo interdisciplinar entre Educación y Comunicación, toda vez que ello, es el núcleo de la acción educomunicativa. No es posible generar educomunicación, si sólo se educa o si solo se comunica y mucho menos, es posible generar educomunicación a través de una “mala educación” o de una “mala comunicación”, por ello es imprescindible que ambas disciplinas dialoguen:

En forma permanente para que la *EPM* se enriquezca desde el punto de vista teórico, metodológico y epistemológico. Sin ese diálogo es imposible que la *EPM* pueda erigirse como una propuesta pedagógica sólida, ya que propone entre otros aspectos un paradigma *educomunicacional* alternativo que, como ya hemos señalado, se opone a las directrices de la educación bancaria tradicional (Ibíd:49).

Sus dos propuestas fundamentales de trabajo, buscan a toda costa dotar al participante de herramientas que le permitan pensar por sí mismo, lo cual lo lleva a analizar, discutir, refutar y rebatir las ideas, reflexionar sobre lo que se piensa, cambiar de opinión libremente y evaluar lo que ha pensado. Ello amplía las visiones en torno a las lecturas críticas de medios, para llevarlas hasta el lugar en el que la creación y la innovación son procesos naturales que fluyen gracias al desarrollo de la cognición.

A partir de los análisis diagnósticos que Hernández Díaz ha realizado con respecto al contexto venezolano, se propone -y logra- dar respuestas efectivas a las carencias detectadas. Así, se esfuerza porque al menos desde el Sistema Escolar Formal, se reconozca la importancia de incluir a la educación mediática, como uno de los contenidos y temas fundamentales en nuestro *curriculum*. Propone para ello el trabajo desde la transversalidad, oportunidad que ofrece el currículum vigente en nuestras escuelas y que, con sus desaciertos y vacíos, se incluye tímidamente, en la propuesta del Currículum Bolivariano, que aún no se pone en práctica, aún cuando recientemente se han dado a conocer las denominadas “Guerrillas Comunicacionales” mencionadas en la introducción de este trabajo. De allí su afirmación:

Por ejemplo, para nadie es un secreto que la escuela continúa soslayando la posibilidad de educar para el uso crítico y creativo de la televisión. La escuela y el hogar deben trabajar en forma mancomunada para orientar la percepción televisiva de los niños y adolescentes. A la escuela le corresponde el papel de instruir también a la familia en cuanto al consumo racional, crítico y creativo de la televisión. Es preferible saber *qué hacer* ante los contenidos nocivos difundidos por este medio, que desembocar en una actitud cómoda e irresponsable que se traduce *en dejar pasar* la violencia sin reflexionarla en el hogar. A esto debemos añadir que los padres son los

modelos inmediatos de los niños. Y que éstos, precisamente, imitan la conducta que asumen sus padres como televidentes. De allí que es importante involucrar activamente a la familia en la educación audiovisual de los niños (Ibíd.: 22).

En ese sentido, la producción textual del autor, busca no sólo trabajar con los aspectos teóricos, sino que ofrece un amplio ¿cómo? que se resume en estrategias metodológicas que coloca al alcance de los maestros venezolanos y que persiguen a toda costa:

Hacer conciente nuestra manera de pensar con respecto a ese medio [lo cual] representa el camino expedito para convertirnos en pensadores competentes. Y adquirir la competencia para pensar mediante el método de las antenas significa que estaremos en capacidad de relacionarnos con el medio televisivo y con nuestro entorno comunicacional de manera responsable, selectiva y advertida (Hernández Díaz, 2008: 13).

Otra recomendación que realiza Hernández Díaz se relaciona con la producción de material instruccional vinculado al tema de la EPM. Una de las principales ausencias es la escasez de materiales didácticos producidos en nuestro país, cuyos contenidos estén dedicados a esta interdisciplina o que se elaboren a partir de los presupuestos pedagógicos y comunicativos que ella misma propone y que debe guardar relación con el contexto cultural de aplicación. De allí que sus últimas producciones bibliográficas, tengan un perfil de manual para docentes.

2.-) ¿Por qué y para qué? (Justificación, fines y propósitos)

Vale destacar que mucho del desarrollo teórico-metodológico de Hernández Díaz, están relacionados con tres grandes problemas, a saber:

1. Escasa reflexión sobre el enfoque interdisciplinario entre educación y comunicación.

2. Escasa postura crítica de la pedagogía de los medios con respecto a los supuestos del paradigma constructivista.
3. Escaso desarrollo teórico-metodológico en la pedagogía de los medios.
(Hernández Díaz, 2004).

Por tanto, los por qué y para qué argumentados por Hernández Díaz, se expresan principalmente en la necesidad de evidenciar el carácter interdisciplinar de la EPM, tal como hemos mencionado *infra*. De allí, que presente propuestas a modo de lo que hemos denominado “Estrategias Educomunicativas” fundamentadas en la interdisciplina.

En su primera propuesta “Aprender a pensar en la Educación para los Medios” (2002), reconoce al igual que Kaplún, que el trabajo con los medios, es mucho más que deconstruir los mensajes, a fin de indagar en los contenidos los mensajes subyacentes. Va más allá y propone que es posible promover la cognición en la medida en que se trabaja con los medios, para los cual expone a modo de guía, una serie de estrategias cognitivas, cuya utilidad justifica a modo general, de la siguiente manera:

Las estrategias cognitivas del aprendizaje resultan de gran utilidad conceptual y práctica en la EPM por las siguientes razones:

- 1.- Refuerzan el carácter interdisciplinario de la EPM, debido a los aportes teóricos y metodológicos de la psicología educativa y del paradigma construccionista de la psicología social.
- 2.- Enseñan a distinguir entre la incertidumbre de no saber qué hacer con la información adquirida y la seguridad de poseer la competencia intelectual para procesarla, comprenderla, socializarla y aplicarla significativamente en nuestra vida académica, profesional o cotidiana.
- 3.- Ayudan a organizar y sistematizar el conocimiento en medios de comunicación, audiencias e industrias culturales, sólo por citar tres de los objetos de estudio de esta modalidad educativa.
- 4.- Advierten que una cosa significa aplicar de forma arbitraria el acervo teórico de la semiótica para analizar los mensajes televisivos; y otra es seleccionar, de manera consciente, los supuestos teóricos que explican los rasgos más importantes de los géneros televisivos.

5.- Señalan que no es igual pensar en ideas sueltas, inconexas, sin un ordenamiento racional; que aprenderlas mediante estrategias de aprendizaje, las cuales permiten visualizar, esquematizar y enriquecer los conceptos que se estructuran en la mente.

6.- Contribuyen a evitar que la EPM se deslice gradual y sutilmente, dentro de la perspectiva meramente instrumental de la educación conductista, la cual establece un tipo de evaluación que enfatiza la evocación, casi literal, de los contenidos impartidos en el aula, descartándose, en este sentido, cualquier tipo de actividad escolar que estimule el debate de las ideas en el entorno cotidiano del alumno. A esto tenemos que añadir que la educación conductista, aún vigente en nuestro sistema escolar, se ha convertido en la alternativa más expedita para posponer el diálogo, la confrontación de ideas y la reconstrucción analítica del mundo humano (Hernández Díaz, 2002:13-14).

Y desde la especificidad que implica la praxis en las aulas venezolanas, coloca el énfasis en el diseño de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje, entre otras razones, porque ello:

- Primero, habitúa a la mente a *pensar sobre lo que se piensa* y a *evaluar lo que se ha pensado*.
- Segundo, relaciona el conocimiento en medios de comunicación con el de las asignaturas del sistema escolar formal.
- Tercero, estimula la confianza en nosotros mismos ya que somos responsables de lo que aprendemos, lo cual es muy distinto a repetir incoherentemente cualquier tipo de contenido.
- Cuarto, entrena a la memoria para compare significativamente los nuevos conocimientos que forman parte de nuestros esquemas mentales.
- Quinto, nos enseña a analizar algunas operaciones mentales, tales como la comprensión, percepción, memorización, comunicación e imaginación. Operaciones cognitivas que permiten un aprendizaje más consciente de los temas escolares (Hernández Díaz, 2002:29).

Lo cual justifica plenamente a partir de una de las principales carencias que posee nuestro sistema educativo – al igual que muchos otros-, no enseñamos a pensar de manera autónoma⁶², pues:

Los estudiantes aprenden, por lo general, repitiendo mecánicamente los contenidos de las asignaturas. Son muy pocos los que emplean herramientas y estrategias de aprendizaje para cerciorarse de que han comprendido las nociones impartidas en

⁶² Para Hernández Díaz, la “*autonomía intelectual* consiste en incentivar el autoaprendizaje en el individuo. La EPM tiene la responsabilidad de que el alumno no dependa ciegamente del principio de autoridad del profesor. El autoaprendizaje en la EPM preconiza la tesis de que aprender por cuenta propia y deliberadamente, refuerza la construcción de pensamientos originales, la libertad de expresión y la tolerancia hacia el otro” (2003:30).

clase. Son muy pocos los que emplean, a su vez, habilidades metacognitivas para el análisis y adquisición de nuevos conocimientos (2002:29).

El eje fundamental que justifica el aprender a pensar en EPM es “incentivar el metaprendizaje y la metacognición, lo cual supone que éste debe aprender a aprender y aprender a pensar los contenidos que se imparten en el aula, y, a su vez, relacionarlos con los temas centrales de la educación en medios de comunicación” (Ibíd:47).

De allí que alerte sobre los peligros de trabajar la educomunicación únicamente desde las perspectivas tradicionales, que colocan el énfasis en los procesos alfabetizadores los cuales se concentran en los aspectos procedimentales y en las prácticas aleccionadoras que traen consigo el uso de los medios y de las tecnologías, a modo de lecturas críticas reduccionistas. Sobre todo nos alerta, sobre los peligros de que la Educación para los Medios, sea abordada como una “moda”, *que llega y se va*, para transformarse en:

Puro tecnicismo conceptual y por lo tanto fracasará en su intento de enseñar el uso crítico-racional de los medios, en tanto soslaye la posibilidad de aplicar las estrategias cognitivas del aprendizaje para que el alumno aprenda a pensar significativamente en medios de comunicación. En este sentido, lo mínimo que se alcanzaría en este tipo de aprendizaje es la habilidad para racionalizar y comprender la estructura formal y temática de los medios. A este tipo de conocimiento lo he denominado *formación semiótico-comunicacional*, ya que con él se adquiere una cultura general sobre la realidad semiótico-comunicacional y la destreza conceptual para analizarla (Ibíd:39).

Un aspecto que le da peso a la propuesta de Hernández Díaz, tiene que ver con la necesidad de incorporar los aspectos axiológicos, que de alguna manera se encuentran asociados al sujeto social que propugna Martínez de Toda y que debido a la especificidad que le otorga Hernández Díaz, nosotros preferimos denominarla como Dimensión Actitudinal y Afectiva, toda vez que hace referencia a los aspectos Deontológicos, Éticos, Morales, que

resumen a los Valores que guían a las sociedades, sumado a ello, el componente subjetivo que traduce a la emocionalidad.

La *EPM* tiene que fomentar la educación en valores. Si no se contempla este campo del saber, estaremos incurriendo en un tipo de educación meramente instrumental, al desvincular los valores que se enseñan en las asignaturas de la educación formal, con los que se imparten en la *EPM*. Dicho de otra forma, se debe confrontar tanto los valores del educador como los del educando y, paralelamente, los conceptos de las asignaturas escolares con los de la enseñanza de los medios, si se pretende, desde luego, que tanto el educador como el educando aprendan significativamente sobre su realidad escolar y sociocomunicacional (2002^a: 86).

Dentro del contexto educativo venezolano, se asume que la Educación en Valores forma parte de diversos procesos de construcción cognitiva, entre los que destacan:

- Los valores se deben ir “interiorizando” en el proceso de enseñanza a medida que el niño los “experimenta en su propia vida”. No se puede hablar de valores de una forma teórica sin un contexto, sino a partir de vivencias y situaciones de vida.
- La “concienciación” de los valores debe partir de la consideración del “yo” para llegar al “nosotros,” en la medida que el desarrollo evolutivo de la persona lo exija. El aprecio por sí mismo debe educarse como un valor, a partir del autorrespeto. El que aprende a respetarse a sí mismo e interioriza este valor, crea las bases para su éxito en la vida.
- Para propiciar la interiorización de los valores es necesario lograr una paulatina identificación del “yo” con el mundo exterior, como manera de entenderlos y asimilarlos, en la medida que las experiencias de los alumnos vayan planteando interrogantes.
- Es necesario sensibilizar al educando para que diferencie los valores positivos en contraposición a los antivalores y para que manifieste en su comportamiento la interiorización y el poder creativo de los primeros, frente al poder destructivo de los segundos.
- Los alumnos y alumnas deben desarrollar el hábito de la reflexión sobre la importancia de los valores en la propia existencia, al condicionar, estimular o entorpecer los propósitos planteados como realizaciones futuras (Fernandez *et al*, 2008: 64 – 65).

Las dimensiones de los valores que se trabajan en el curriculum básico nacional, como base de la educación del siglo XXI, son las que hacen referencia a la convivencia ciudadana, a saber: respeto por la vida, libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, identidad nacional y perseverancia. El trabajo conjunto de estas dimensiones permitirá a largo plazo constituir las

bases de la justicia social.

Su segunda propuesta “Educar en Mediaciones” - que incluye a la anterior- es mucho más compleja y, es presentada como una metodología que forma parte del Paradigma de la Educomunicación. Así, la educación en mediaciones permite:

Analizar la interacción que establece la persona con un conjunto de fuentes mediacionales como la familia, la escuela, los grupos de amigos, los ambientes residenciales y barriales, y la presencia de las tecnologías de avanzada en la sociedad, principalmente Internet (...) Preferimos hablar de Educación en mediaciones y no de educación mediática porque ha llegado el momento de que reconocer las instituciones sociales como un sistema dinámico y complejo del cual los medios forman parte. La Educación en mediaciones no pretende desconocer, por un lado, los aportes trascendentales de la educación mediática, que se han forjado durante más de cuarenta años de existencia. Tampoco pretende minimizar la influencia de los medios masivos y su responsabilidad social en los sistemas democráticos (2006^a:52).

Un alto porcentaje de la praxis de la educación en mediaciones, debe invertirse en el proceso de investigación, no sólo sobre ella misma, sino en el contexto sobre el que dirige su acción. Ello en palabras de Hernández Díaz “permite tener evidencias empíricas sobre la configuración de las mediaciones en un contexto histórico determinado. Estas evidencias conforman la diagnosis que se requiere para intervenir pedagógicamente los ambientes socializantes por antonomasia: la familia y la escuela” (Ibíd.:53). Pues la premisa fundamental es conocer para intervenir, lo cual impide ejercer prácticas tradicionales que a modo de receta se imponen en diversos contextos, tratando de unificar necesidades e intereses y desconociendo las particularidades de la diversidad.

En este sentido, nuestro autor sugiere incursionar en los espacios no convencionales de interacción, como el recreo escolar, lugar que muy escasamente ha sido “mirado” desde la academia.

El recreo escolar es una veta de información que no ha sido aprovechada para perfeccionar el currículum. En ese momento de convivencia se gestan las relaciones humanas más genuinas como el amor, el desasosiego, la incertidumbre, la fantasía, la represión, la complicidad y sobre todo el poder de la comunicación y de la información que es diferente a las relaciones de poder que se plantean en el salón de clases. Sin embargo, todo esto hay que investigarlo. Muchas veces los niños y adolescentes opinan sobre un programa televisivo sin haberlo visto por temor a quedar excluidos del grupo de pertenencia escolar. De modo que la investigación educucomunicativa debería estimar, entre otros aspectos, el tema de la mediación escolar para poder concebir estrategias pedagógicas más cónsonas con la vida cotidiana (Ibíd.:34).

Queda claro entonces que la Mediación Escolar es un nuevo campo de significación que la educucomunicación debe aprovechar para sus fines. A este podríamos agregar, las Mediaciones Emotivas las cuales aún no han sido desarrolladas, pero sí perfiladas de algún modo por Joan Ferrés y que, guardan relación con el universo afectivo del ciudadano.

Por otra parte, resalta el distanciamiento que el autor realiza con entre Educomunicación y Educación en Medios, así como con las diversas modalidades de enseñanza en medios, según hemos enumerado en el Capítulo 1. El principio de la diferenciación viene determinado por el carácter interdisciplinar de la educucomunicación y el “interés por el debate permanente entre educación y comunicación con el fin de examinar, entre otros aspectos, las mediaciones psicosociales, institucionales y videotecnológicas que intervienen en la comprensión de la realidad” (2007:71). Sin embargo, a nuestro juicio, dicha diferenciación vale sólo en la medida en que amplía el campo de acción de la Educomunicación al señalar las especificidades de la Educación en Mediaciones y las de la Educación en Medios, que desde nuestro punto de vistas, ambas están incluidas en la Educomunicación. Una deuda de investigación importante que reconocemos es, establecer las diferencias y semejanzas, entre los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de las acepciones, así como describir sus objetivos, representantes y hallazgos, para identificar con mejor precisión, más que las

líneas que los dividen, los puntos de encuentro que, en el fondo, apuntan a fines similares. Con fines orientativos presentamos, el cuadro que elabora Hernández Díaz:

	Educación en Medios	Educación en Mediaciones
Concepto amplio	“1. Trata de producir consumidores más competentes que puedan comprender y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción. 2. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia para los medios” (Aguaded, 2001)	Analizar las mediaciones sociales, cognitivas y videotecnológicas con la finalidad (de) aprender a pensar sobre los discursos que se generan en el dinámico, complejo y contradictorio entramado conformado por la cognición del sujeto y el entorno en el cual se encuentra inmerso: la familia, la escuela, el Estado, los grupos de amigos, las zonas barriales y residenciales, la calle, los suburbios, los medios de comunicación social y otras tecnologías avanzadas de notable repercusión en la cotidianidad (Hernández Díaz, 2006)
Objetivo de la propuesta educativa	Leer crítica, consciente y creativamente los medios masivos desde el punto de vista semiótico, técnico, industrial, ideológico, etc. Usar creativamente los medios, lo cual conlleva a la producción de mensajes audiovisuales. Estudiar los medios masivos para confrontar el universo simbólico de los mensajes con los valores de la audiencia.	Leer crítica, consciente y creativamente los medios masivos y las mediaciones sociales. Estudiar las mediaciones sociales, cognitivas y videotecnológicas para comprender cómo influyen en nuestra vida cotidiana.
Unidad de análisis	Medios de comunicación. Audiencia de los medios masivos.	Mediaciones sociales y videotecnológicas.
Justificación	Alta dosis de consumo de medios. Influencia de los medios masivos. Violencia de la programación televisiva. Importancia de la comunicación política y de las políticas públicas de comunicación. Reflexionar la realidad desde los medios. Estereotipos de los mensajes masivos.	Los aportes teórico-metodológicos de la Educomunicación justifican los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mediaciones. Escasos estudios cuantitativos y cualitativos sobre las mediaciones familiares, escolares, estatales, videotecnológicas, sólo por citar algunas. Aprender a pensar las mediaciones sociales para fortalecer los valores humanos y democráticos.
Disciplinas científicas	Educación, Comunicación, Psicología, Sociología, Historia, Ciencias Jurídicas.	Educación, Comunicación, Psicología, Sociología, Historia, Ciencias Jurídicas.
Modelos teóricos	Teoría crítica de la educación y comunicación. Construccionismo social. Interaccionismo simbólico.	Teoría de las mediaciones sociales. Teoría de los estudios culturales. Teoría crítica de la educación y comunicación. Construccionismo social. Interaccionismo simbólico.
Metódico	Semiótica aplicada a los medios masivos. Estudio cuantitativo y cualitativo de la audiencia de los medios masivos.	Semiótica aplicada a los medios y al resto de las mediaciones sociales. Estudio cuantitativo y cualitativo sobre la producción de significado que se genera en las mediaciones con la finalidad de diseñar propuestas educacionales para analizar las mediaciones sociales y videotecnológicas. Métodos para incentivar el aprendizaje significativo: De Bono, Gowin, Novak, etc.

Cuadro Nro. 9: Diferencias entre Educación en Medios y Educación en Mediaciones (Fuente: Hernández Díaz, 2006a).

3.-) ¿En base a qué? (Fundamentación y Principios) Filosóficos, Educativos, Comunicativos.

El aspecto más importante que nos interesa señalar es el carácter interdisciplinar de la educomunicación lo cual ha sido sustentado de manera sólida por nuestro autor. De allí que exponga los temas de interés de la misma:

- a) Convergencia epistémica, teórica y metodológica entre el binomio educación-comunicación; b) las mediciones cognitivas, institucionales, situacionales y videotecnológicas; c) los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo del pensamiento; d) las experiencias educativas y comunicacionales sobre tecnología educativa, educación en medios de comunicación, diseño instruccional y otras modalidades de enseñanza que se planifican tanto en el sistema educativo como en las organizaciones y comunidades; y e) las estrategias docentes para desarrollar el aprendizaje significativo en todos los ámbitos de nuestra vida (Hernández Díaz, 2007:68).

Desde el punto de vista de las ciencias pedagógicas, Hernández Díaz, se esfuerza por explorar las diferentes Teorías del Aprendizaje, a fin desglosar los aspectos que están presentes en las propuestas de los autores de la EPM estudiados por él. De allí que este autor estudie la teoría del *aprendizaje por equilibración* de Jean Piaget; la teoría del *aprendizaje por descubrimiento* de Jerome Bruner; la teoría del *aprendizaje por reestructuración* de Lev Vygotsky y la *teoría del aprendizaje significativo* basada en la *teoría cognitiva* David Ausubel, Joseph D. Novak y Helen Hanesian, presentes en determinadas propuestas educomunicativas y va más allá, pues no sólo traza las líneas de trabajo desde el ámbito educativo, sino que muestra los presupuestos subyacentes, tanto de las teorías de la comunicación como de la disciplina psicológica, lo cual demuestra la visión multidisciplinar que marca su discurso.

Sintetizamos las bases que desde la disciplina educativa utiliza Gustavo Hernández. En relación a la Teoría Cognitiva del Aprendizaje, expone que:

La teoría cognitiva de Ausubel, Novak y Hanesian (1983), concibe el aprendizaje como un proceso de asimilación, reflexión e interiorización de conceptos y proposiciones. Dicha teoría es crucial para la formación y desarrollo de la *estructura cognitiva* del estudiante (2002:26).

Tomando en consideración estos aspectos, enumera siguiendo a David Ausubel, los diferentes tipos de aprendizaje, que pueden ocurrir en determinados escenarios, a saber: a) Un primer tipo de aprendizaje vinculado con el modo en que se adquiere la información, que posteriormente puede o no transformarse en conocimiento; y b) Un segundo tipo de aprendizaje que se relaciona con la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva o estructura de conocimientos del estudiante. Concretamente, la primera dimensión se refiere a “¿Cómo se provee al alumno de los contenidos escolares? Y la segunda, a ¿Cómo el alumno relabora o reconstruye la información?” (Díaz Barriga y Hernández, 1999: 19). Dentro de la primera dimensión son posibles dos situaciones de aprendizaje, a saber: 1.-) *Aprendizaje por recepción* y 2.-) *Aprendizaje por descubrimiento*; mientras que en la segunda ubica a otras dos: 3.-) El *Aprendizaje por repetición* o aprendizaje memorístico y *el Aprendizaje significativo*.

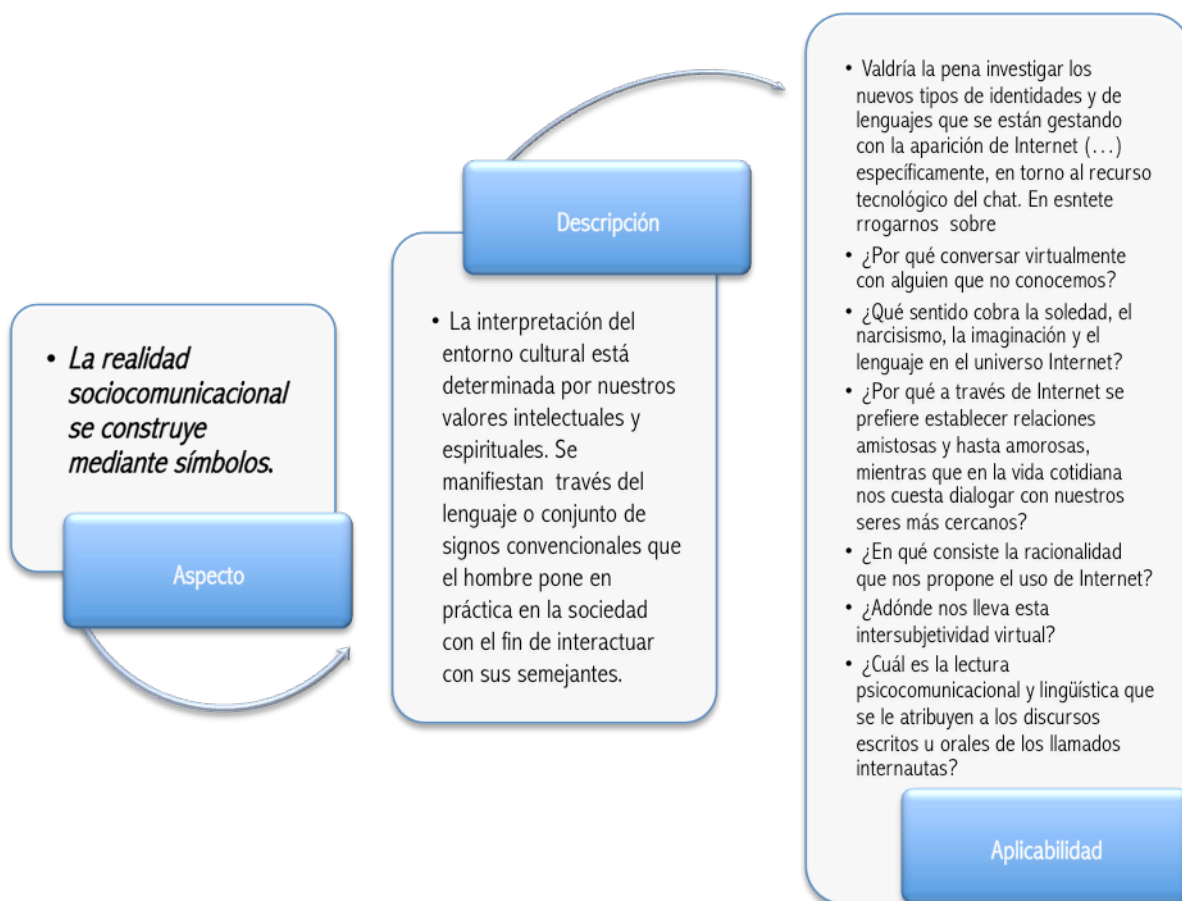
Según nuestro autor, las *teorías del aprendizaje constructivista* de Piaget, Bruner, Vygotski y Ausubel, están presentes en las propuestas educacionales, toda vez que la mayoría coinciden en definir al educando como un sujeto activo, toda vez que:

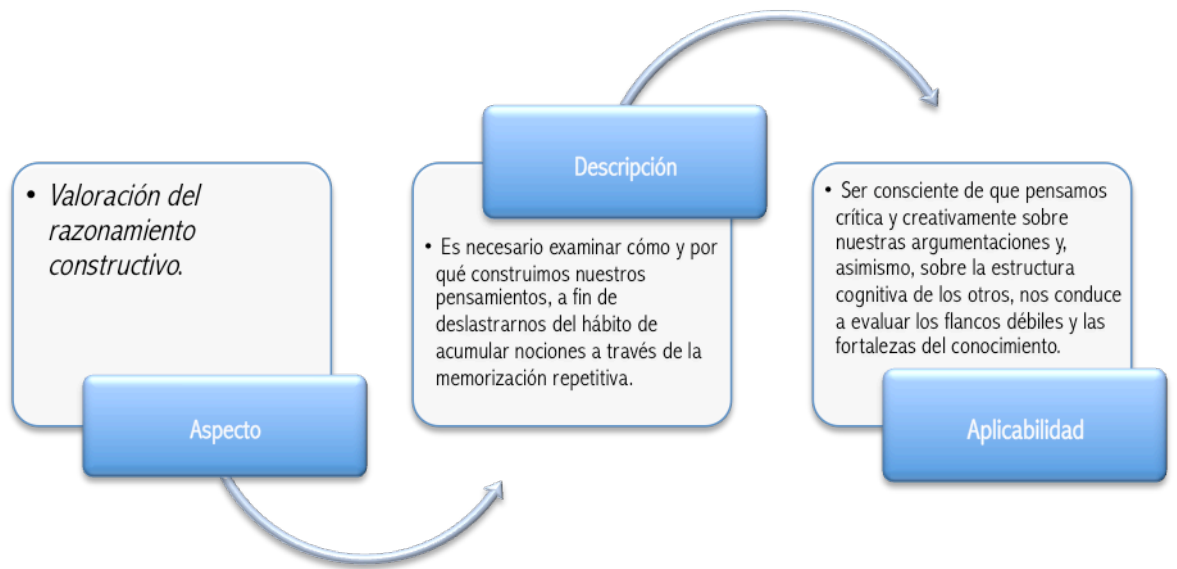
- Reconocen el rol activo-cognitivo del educando en tanto intérprete y constructor de cultura. El conocimiento está equipado de esquemas conceptuales y de capacidades innatas y/o adquiridas, donde los agentes de socialización (familia, escuela, medios masivos, grupos de pares, etc.) se erigen como una fuente importante de información.

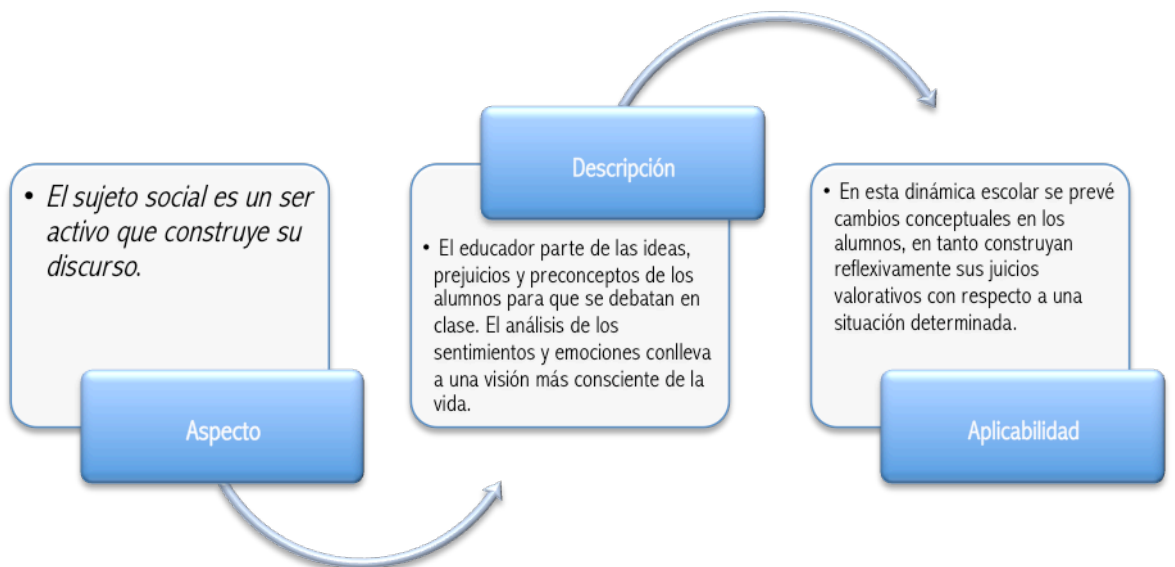
- Rechazan la orientación del modelo especular del conocimiento, cuya idea central expresa que la realidad es externa, objetiva, independiente del sujeto, y que nuestra cognición es como un espejo que la refleja dentro de sí.
- Asumen que en la actividad intelectual se tiende a seleccionar aquellos aspectos dotados de un significado personal actual. El individuo orienta sus actos sociales en función del significado que se les atribuye a los objetos (Hernández Díaz; 2001:117).

Hernández-Díaz considera desde la concepción constructivista del aprendizaje, que éste último ocurre cuando el alumno es capaz de elaborar conocimientos por sí mismo, tomando en consideración los aspectos que descubre y los que le son significativos. En este sentido, expone los siguientes aspectos que dejan claro esta influencia, lo cual mostramos a

continuación:







El autor considera a la *teoría de aprendizaje constructivista* de Ausubel, Novak y Gowin, en virtud de que ésta incorpora un elenco de herramientas para aprender a aprender y, pensar sobre lo que ha pensado, que “le ofrecen al alumno la posibilidad de que comprenda cómo se construye el pensamiento científico-deductivo y cómo podemos evaluar lo que hemos aprendido distanciándonos de nuestros conocimientos” (Hernández Díaz, 2001:137).

En relación a la teoría del *aprendizaje por equilibración* de Piaget, el aprendizaje está directamente relacionado con el desarrollo biológico del individuo, de allí que la edad determine el tipo de operación mental. En tal sentido, el conocimiento se produce cuando existe desequilibrio o conflicto cognitivo, el cual aparece cuando descodificamos informaciones nuevas que no forman parte de nuestra estructura mental y/o campo de experiencia y que adecuamos o asimilamos en virtud de las operaciones mentales que nos permite interpretar las nuevas informaciones. “El equilibrio cognitivo es como el alba. Nos sentimos más aliviados cuando somos capaces de relacionar, comparar, justificar, imaginar, predecir y manipular la información adquirida a partir de nuestros conocimientos previos” (2006^a:45).

Para la teoría del *aprendizaje por descubrimiento* de Bruner, el aprendizaje consiste en indagar la realidad mediante el razonamiento inductivo. A fin de incentivar este tipo de razonamiento, el docente se encarga que permitan al educando descubrir conceptos con la mínima mediación e intervención de su parte. Éste funciona más un agente “catalizador” de la acción de aprendizaje de los educandos, mediante diversas estrategias, tales como, la problematización, el trabajo grupal, la indagación y búsqueda, entre otros.

Por ejemplo, en la EPM se incentiva el aprendizaje por descubrimiento cuando se presenta una serie de fotografías que, aparentemente, no guardan relación alguna. En la organización de las fotos se pueden cometer errores de yuxtaposición. No obstante, la mente se encarga de corregir las incoherencias entre una foto y otra, gracias a la capacidad que tiene el alumno de evocar conocimientos e historias preexistentes, que la mayoría de las veces son aprendidas de manera anticipada en la televisión; o gracias a la capacidad que tiene el alumno de razonar las orientaciones e instrucciones del docente para armar el rompecabezas fotográfico (Hernández Díaz, 2002:27).

En relación a la teoría del *aprendizaje por reestructuración* de Vygotsky, el conocimiento no se reduce a una mera acumulación de reflejos o asociaciones lineales entre estímulos y respuestas. El hombre actúa sobre los estímulos para transformarlos. Y esto es posible gracias al uso que hace de los instrumentos mediadores. Dicho de otra forma, “la cultura se erige como el principal instrumento mediador que actúa entre la persona y su entorno” (2006^a:45).

Para nuestro autor, la EPM fomentará el *Aprendizaje Significativo* en la medida en que:

Tienda un puente entre las asignaturas de la educación formal (Castellano y Literatura, Educación Familiar y Ciudadana, Educación Artística, Historia del Arte e Historia Contemporánea, etc.) y los contenidos de la pedagogía de los medios (lenguaje y efectos de la televisión, mediaciones y consumo televisivo, análisis semiótico comunicacional, la industria cultural, etc.) (...) Los estudiantes recordarán, de manera significativa, los temas de la *EPM*, porque se han reflexionado en el contexto de las asignaturas escolares. De igual forma, evocarán los contenidos de dichas asignaturas porque se han analizado en la *EPM*. De allí la importancia de que la *EPM* sea considerada como un tema transversal en el sistema escolar formal (2002:48).

El trabajo de deconstrucción realizado a los autores propios de la educomunicación, a saber, Mario Kaplún, Len Masterman, José Martínez de Toda, Guillermo Orozco y Joan Ferrés, le ha permitido rescatar los siguientes “Fundamentos pedagógicos de la EPM”:

Fundamentos Pedagógicos de la EPM				
A) <i>Problematizar y socializar el conocimiento</i> impartido en medios de comunicación (Kaplún, 1995,1992). Lo cual supone establecer un distanciamiento epistemológico con el modelo comunicacional de Harold Lasswell y la teoría del aprendizaje conductista de Skinner, para auspiciar un modelo educativo fundado en el diálogo, la participación y la co-gestión del saber.	B) Incentivar la <i>autonomía crítica</i> mediante la semiótica de la comunicación de masas (Masterman,1993). Esta autonomía se logra cuando el educando es capaz de valerse por sí mismo críticamente. Un programa destinado a la pedagogía de los medios cultiva e incentiva la curiosidad científica, la investigación y la problematización de la realidad, más allá del aula y con la eventual orientación del educador.	C) Auspiciar la formación de un <i>sujeto alfabetizado, consciente, activo, crítico, social y creativo</i> con respecto a los medios (Martínez-de-Toda, 1998).	D) Hacer comprender a la audiencia que su <i>interacción con los medios se halla influida, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones</i> , como la lingüística, mediática, técnica, institucional, emocional, etc, (Orozco, 2001). Si la audiencia está consciente de cómo operan sus mediaciones, será capaz de convertirse en un ciudadano más advertido y exigente ante a la oferta de contenidos de la industria del entretenimiento.	E) Propone el desarrollo de la mente creativa y constructiva, tomando en consideración la inteligencia emocional de Daniel Goleman y el pensamiento lateral de Edward De Bono. Estas teorías son útiles y valiosas porque nos permiten conocer el funcionamiento de la mente creativa, así como comprender la naturaleza de nuestras emociones y prejuicios, sobre todo cuando se interactúa con el universo simbólico de los medios.

Cuadro Nro. 10: Fundamentos pedagógicos de la EPM (Fuente: Hernández Díaz, 2006a).

Uno de estos autores que, a nuestro juicio, realiza aportes innovadores con respecto a la construcción de una pedagogía de los medios es Joan Ferrés, quien propone el desarrollo de la mente creativa y constructiva. Apunta Ferrés, sobre la necesidad que tiene la escuela de enseñar a los alumnos a interpretar los símbolos de la cultura contemporánea y esa interpretación pasa por tomar distancia frente a uno de sus productos/objetos que marca su relación de consumo, a saber, la televisión. Lo que nos lleva a reconocer a la emotividad como el elemento que signa esa relación. En tal sentido, Ferrés trata de explicar desde el psicoanálisis freudiano que: “el hombre es en esencia un ser irracional cuya conducta está regida por fuerzas motivacionales que gobiernan su inconsciente y, en ese sentido, la industria del espectáculo ha aprovechado las enseñanzas de la investigación psicoanalítica para reforzar y legitimar modelos de conducta” (Hernández Díaz, 2003:89). De allí, destaca Ferrés, la necesidad de que la escuela comience a trazar puentes, entre la cultura académica y la cultura audiovisual, entre el cerebro racional y el

cerebro emotivo, entre la abstracción y la concreción, en definitiva, entre el aula y la vida cotidiana, lo cual es respaldado por Hernández Díaz.

Por otra parte, tenemos los aspectos vinculados al trabajo desde la creatividad, dimensión expuesta por José Martínez de Toda y que aunque sustenta a la Especialización en Educación para el uso creativo de la televisión, aún no ha sido desarrollada suficientemente. De allí que Hernández-Díaz, tome en consideración las propuestas de Edward de Bono, en torno al desarrollo del Pensamiento Lateral o también denominado Pensamiento Divergente, el cual puede decirse que es el punto de equilibrio frente al Pensamiento Crítico.

No cabe la menor duda de que tanto el pensamiento crítico como el lateral son importantes y se complementan. “Ambas formas de pensamiento se combinan en la función multifacética del acto de pensar, no siendo necesario tener conciencia acerca de la forma en que se está usando en un momento dado” (Ibíd.:36).

En tal sentido, presentamos las diferenciaciones que al respecto elabora Hernández Díaz:

Pensamiento Crítico

Lo que importa es lograr que un modelo teórico determinado nos permita arribar, sin ningún tipo de tropiezo, a las conclusiones que estamos esperando.

Es conservador debido a que se edifica sobre las ideas de un modelo de conocimiento. En forma metafórica podemos decir que este tipo de razonamiento cava profundamente en un mismo hoyo, lo cual le permite afinar teorías y metodologías mas no elaborar ideas originales.

Excluye lo que no parece relacionado con el tema que se analiza. Este tipo de exclusión es muy típico de los experimentos de laboratorio y/o de campo, donde se controla las variables exógenas intervinientes que puedan obliterar el diseño de investigación y, por ende, los estímulos a los cuales están sometidos tanto el grupo control como el experimental.

Es selectivo. Lo que le importa ante todo es que la teoría presente una concatenación lógica de las ideas, a manera de causa y efecto, para que de esta forma se demuestre científicamente.

Emplea la información como un valor intrínseco para resolver un problema, tomando como referencia la existencia de modelos existentes.

El pensador crítico confía en alcanzar una solución definitiva y universal.

Pensamiento Lateral

Fomenta el pensamiento creativo y constructivo mediante la exploración de nuevos enfoques y posibilidades metodológicas, para la solución eficiente de los problemas, mientras que el pensamiento crítico busca refinar, corroborar y juzgar la validez de los modelos de conocimientos existentes.

No sigue exclusivamente una matriz teórica de razonamiento, sino que construye múltiples matrices o puntos de vista de la realidad, que no tienen porque coincidir entre ellas. Y esto se debe a que son importantes tanto los consensos como los disensos en la búsqueda de la verdad.

Es probabilístico ya que no garantiza necesariamente una solución sino la posibilidad de que se generen y consideren múltiples soluciones,

Es provocativo. Su invitación es a que dejemos de perpetuar la configuración teórica y epistemológica de los paradigmas obsoletos de conocimiento, que nos llevan a pensar siempre de la misma manera.

El pensador lateral inicia un nuevo hoyo, sin saber lo que puede encontrar en dicha exploración, pero, eso sí, con la convicción de que está tratando de replantear o distanciarse de los principios del paradigma dominante.

Toma en cuenta todos los factores relacionados o no con el tema de estudio.

No rechaza ningún tipo de teoría o premisa por más ilógica que sea, ya que su función es operar al margen de los modelos preestablecidos, para provocar reordenamientos, mediante procesos tales como la inversión, deformación y la fragmentación de las ideas.

Es útil para generar nuevas ideas y conceptos, nuevos modos de percibir las cosas.

La información no se usa como un fin, sino como el medio para generar una disgregación de los sistemas de conocimiento establecidos, así como su consecuente replanteamiento mediante la producción de nuevas ideas.

Es un modelo mental que se distancia de los modelos lineales de pensamiento determinados por una relación causa y efecto.

Se vincula con los procesos mentales donde opera la perspicacia, la creatividad y el ingenio con la finalidad de reestructurar los modelos tradicionales de pensamiento que permanecen anclados en la ciencia y que detienen potencial avance.

Indaga nuevos enfoques o caminos que no se han transitado para ofrecer soluciones creativas a un problema aun cuando esas soluciones no sean las más ideales o descabelladas en ese momento. Seguidamente se exploran las fortalezas y debilidades de cada una de las soluciones.

La mente tiene que ser libre, espontánea y desinhibida de otro modo las soluciones en el marco del pensamiento racional serían las que siempre estamos esperando.

Cuadro Nro. 11: Comparativo Pensamiento Crítico y Pensamiento Lateral (Fuente: Hernández Díaz, 2006a).

El desarrollo del pensamiento creativo “implica las siguientes operaciones básicas: inquirir, imaginar, comprender, concebir y formular” (López Calva, 2003: 25). De Bono va

más allá y postula al pensador lateral como “aquel que está siempre dispuesto a cambiar de percepción y continuar cambiando, es decir, tiene la capacidad de mirar las cosas de diferentes maneras (...) que está dispuesto a cambiar” (En López Clava, 2003:27). Y es en ese sentido, que se concibe a la creatividad en la EPM, desde la lateralidad, la cual posee las siguientes características: Fluidez (cantidad de ideas que se pueden generar con respecto a un tema); Flexibilidad (variedad y heterogeneidad de ideas producidas) y Viabilidad (capacidad de producir soluciones realizables en la práctica) (Guilford en López Calva, 2003: 28).

Hernández Díaz incorpora algunos de los postulados de Eric Fromm, como los aportes en relación al aprendizaje y el amor en relación a la existencia cotidiana, los cuales a nuestro juicio encajan perfectamente con la denominada Dimensión Actitudinal y Afectiva, a la que nos hemos referido *infra* y que es parte de la Educación en Valores. Así menciona desde Fromm, que el modo de ser consciente en torno a los conocimientos adquiridos significa que nos sentimos en plenas condiciones de construir problemas a partir de la relación que establecemos con el saber. El estudiante no tiene la mente en blanco, ya que cuenta con un elenco de problemas que le son propios y que quiere debatir con sus compañeros. Por otra parte, para amar o, por que no, para ser una entidad amorosa debemos reconocernos con nuestros defectos y virtudes y así poder confrontar la realidad psicosocial de la otra persona. Sólo de esta forma “existe el acto de amar que es una actividad productiva. Implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar, de una persona, de un árbol, de una pintura, de una idea. Significa dar vida, aumentar su vitalidad. Es un proceso que se desarrolla y se intensifica a sí mismo” (Hernández Díaz, 2002:46) Ello, permitirá construir a un estudiante comprometido consigo mismo y con el otro, que no basa su existencia únicamente en el conocimiento acumulado, sino en el conocimiento utilizado para proponer alternativas a la vida cotidiana.

Su segunda propuesta metodológica “Educar en Mediaciones”, tuvo una primera fase denominada “Pedagogía de las Mediaciones” que:

Consiste en comprender la interacción que establece la familia, la escuela, los grupos de amigos y el Estado con los medios masivos tradicionales y con las tecnologías de punta. Comprender la interacción de manera integral nos permite elaborar estrategias pedagógicas para aprender a confrontarnos como seres humanos a través de los medios. En otros términos, uno de los retos de mi propuesta pedagógica radica en fortalecer la capacidad de discernir entre los contenidos de los medios, incluyendo las tecnologías (videojuegos, Internet, experiencias virtuales) y los valores propios de la persona o de un grupo específico (2005:10).

Allí reconoce la influencia de Joan Ferrés al ayudarlo a retomar la Teoría Profunda de Sigmund Freud (Ello, Super yo y Yo; Inconsciente, Preconsciente y Consciente; Proyección, Identificación y Catarsis, que le son “muy útiles para estudiar las mediaciones emocionales y cognitivas” (Ibíd:11). Asimismo, está presente la influencia de Edward de Bono (Pensamiento Lateral y los Seis Sombreros para pensar) y Joseph Novak, lo que le ha permitido elaborar un Modelo Didáctico denominado “Secuencias de Aprendizaje para aprender a pensar las mediaciones sociales”; así como Edgar Morin y Fernando Savater, quienes han servido para fundamentar desde el punto de vista epistemológico, la “Pedagogía de las Mediaciones”. Sin embargo, un año después nos aclara que:

Educomunicación no es Pedagogía de las mediaciones. Cabe destacar en nuestro estudio otra advertencia necesaria. En esta ocasión no insistimos en el término Pedagogía de las mediaciones, tal como lo hicimos en un anterior artículo (2005), porque no habíamos considerado los conceptos de pedagogía y educación en su justa dimensión teórica, sino como sinónimos, cuando distan de serlo. Parece ser que la sinonimia es pegajosa y hay que evitarla a toda costa cuando estamos construyendo un proyecto educomunicacional que requiere de precisiones conceptuales que permitan una comprensión global y pertinente de la ciencia enmarcada en una realidad compleja y dinámica (2006a:37).

“Educar en mediaciones” es elaborada a partir de una rigurosa aplicación del Modelo Metodológico de María Inmaculata Vasallo de Lopes (1999), el cual abarca:

Lo epistémico (“Explicita tanto la construcción y delimitación del objeto de conocimiento como los fundamentos que generan la práctica científica. Señala esta autora: «(...) Es dado por el ejercicio permanente de la vigilancia, de la crítica y de la reflexión sobre todos los actos de la investigación» (Vasallo de López: 20-21); *lo teórico* (Se refiere a una propuesta explicativa que se confronta con la realidad. A esto podemos añadir, parafraseando a Martínez (1999), que una teoría es una construcción mental de carácter simbólico, verbal e icónico que, mediante la unificación, sistematización y organización de un cuerpo de hipótesis y de conocimientos, nos presenta una manera de reflexionar sobre la realidad); *lo metódico* (Consiste en la elección y aplicación de métodos cualitativos o cuantitativos, reconociendo que ambas opciones no son excluyentes y que, por lo tanto, se pueden complementar para interpretar la realidad) y *técnico* (Se refiere, básicamente, a la observación, selección y operacionalización del discurso epistémico, teórico y metódico de la investigación. Este nivel contempla las siguientes técnicas: las encuestas, los grupos focales, la entrevistas profundas, las historias de vida, la observación participante y la no participante, los estudios de caso, el análisis textual, entre otras) (2006^a:27).

Ello con la idea de exponer desde una mirada interdisciplinar, los aspectos de una pedagogía de los medios, determina el recorrido metodológico a seguir que, posteriormente, plasmará en “Educar en Mediaciones”:

1. Definir el estatuto epistemológico que comparten las disciplinas.
2. Delimitar el cuerpo de problemas que se van a abordar.
3. Diseñar un marco teórico-metodológico integrador basado en núcleos conceptuales básicos.
4. Determinar los saberes fundamentales que conforman cada uno de los campos del saber.
5. Establecer las actividades o estudios concretos que deben realizarse.
6. Elaborar un vocabulario en común entre los campos del saber.
7. Auspiciar estrategias integradoras que permitan mantener la comunicación entre disciplinas.
8. Establecer un sistema de evaluación que dé cuenta de las fortalezas y debilidades que derivan del intercambio teórico de las disciplinas.
9. Evaluar la relevancia de los aportes y de los datos obtenidos.
10. Establecer debates teóricos permanentes (Hernández Díaz, 2004:7).

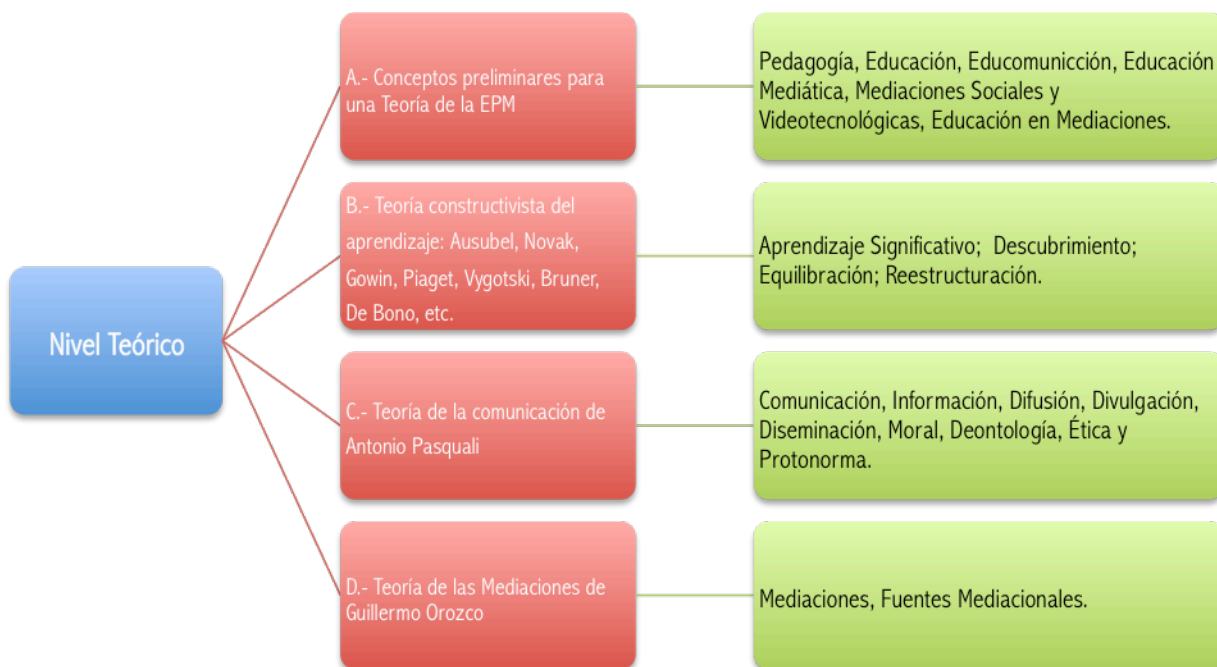
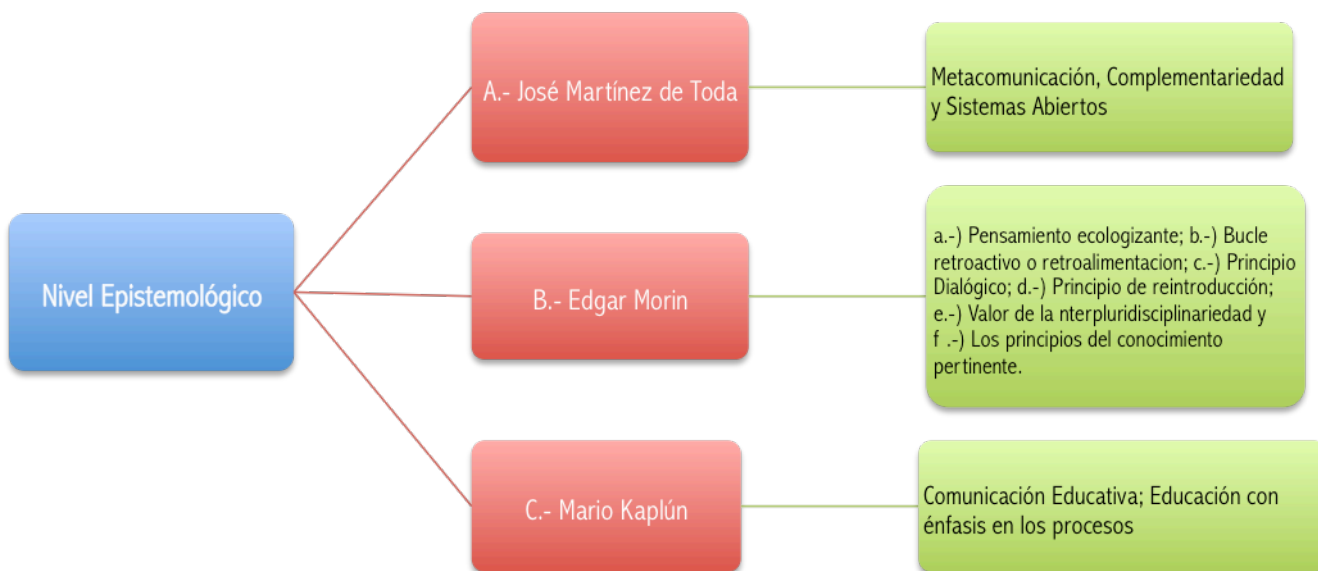
A nuestro juicio, “Educar en Mediaciones” es el resultado de la sistematización y síntesis de muchos de los aspectos que ha desarrollado en sus trabajos anteriores, los cuales le sirven de antecedentes. Así, la define de la siguiente manera:

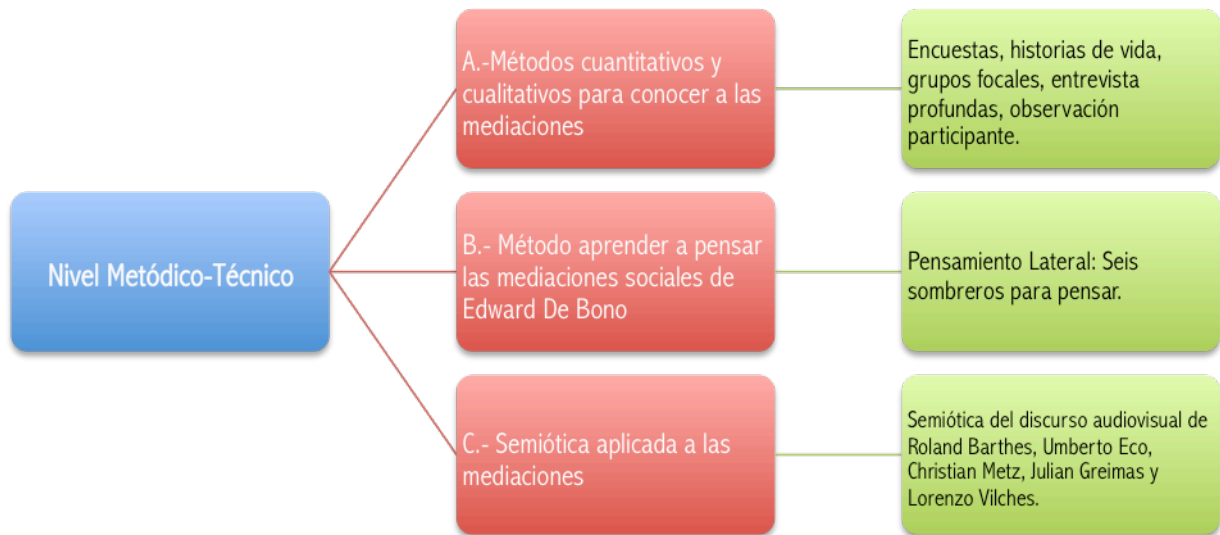
La *Educación en mediaciones* es producto de un estudio teórico que estoy elaborando en la línea de investigación *Educación, comunicación y medios* del ININCO, y la misma consiste en crear competencias para comprender el lenguaje, los contenidos, los códigos, las normas sociales, las tramas y las dramáticas, los guiones mentales y socioculturales que se generan en el sistema dinámico, complejo y contradictorio de las mediaciones psicosociales y videotecnológicas (2006a:39).

Con ello dá el cambio definitivo de los “medios a las mediaciones” al modo de Jesús Martín Barbero y tomar en consideración al “conjunto de influencias que intervienen en el proceso que establece el televidente con los medios masivos .../... implican un conjunto de influencias posibles no determinantes ni restrictivas, que intervienen en la decodificación del mensaje masivo” (2004:70). Es decir, lo importante son las audiencias y sus “audienciaciones”.

No pretendemos minimizar el poder de los medios, pero tampoco soslayar la presencia también importante de las mediaciones que intervienen en la configuración del imaginario simbólico de la sociedad. Desde el proceso dinámico de las mediaciones se negocia, se educa y nos educamos, se resiste, se complementa, se descarta, se enriquece y se hace consciente el mensaje masivo. Tanto los medios como las mediaciones son agencias de significación complementaria y no dicotómica. No se pueden entender los medios sin la hermenéutica de las mediaciones y de igual forma no se puede comprender las mediaciones sin la presencia de los medios (2006^a:39).

La esencia de Educar en Mediaciones, se expone a través de los siguientes gráficos:

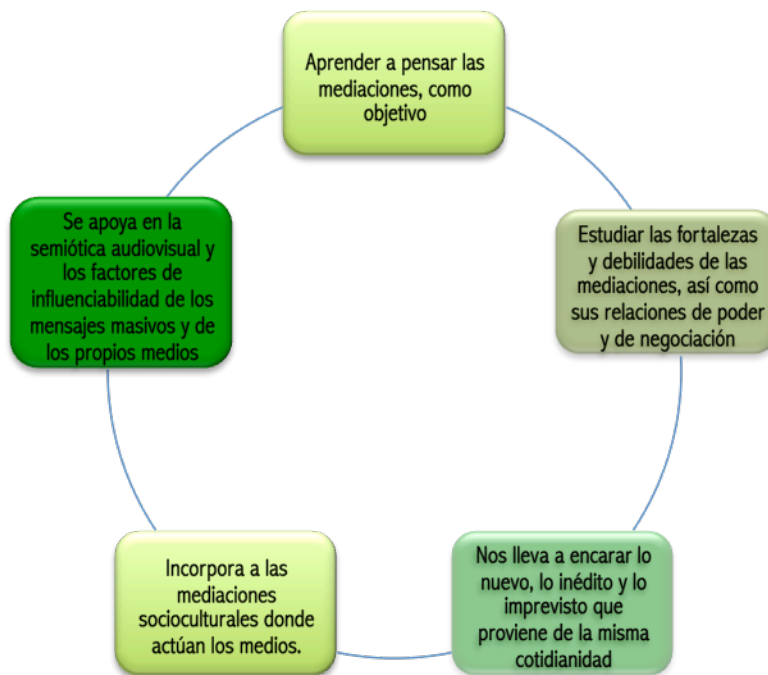




Lo que a nuestro juicio resulta interesante en “Educar en Mediaciones”, es el hecho de que el autor se toma el trabajo de sustentar claramente cada uno de los componentes de su propuesta y reconoce las fuentes de las cuales se nutre y la describe como una:

Modalidad de enseñanza y aprendizaje, que abrega de la interdisciplina *educomunicacional*, también se ocupa de los procesos metacognitivos ya que incentiva el pensamiento reflexivo, creativo y consciente de las mediaciones familiares, educativas, institucionales y comunicacionales (Idem).

Asimismo, describe algunos de los fundamentos de dicha propuesta, los cuáles sintetizamos a continuación:



Cuadro Nro. 12: Fundamentos de “Educar en Mediaciones” (Fuente: Hernández Díaz, 2006a).

4.-) ¿Cómo? (Estrategias generales).

Uno de los aciertos del trabajo de Hernández Díaz, es su aplicabilidad, de allí que se esfuerce por ejemplificar y plantear estrategias educomunicativas a través de las cuales expone la vinculación de los supuestos epistémicos y teóricos, con la cotidianidad del aula de clases. En su primera propuesta “Aprender a pensar en la Educación para los Medios”, sugiere tres estrategias que provienen del campo de las ciencias pedagógicas (los Mapas Conceptuales de Joseph Novak y la UVE del Conocimiento de Gowin, aunque con respecto a esta última, no desarrolla actividades específicas) y otras que buscan describir cómo desde la EPM, se puede promover el aprendizaje por descubrimiento. Así, diseña algunas estrategias destinadas a desarrollar el pensamiento lateral o divergente (Los Seis Sombreros para pensar de Edward de Bono) e incorpora la denominada Dimensión Actitudinal y Afectiva en dichas estrategias, a

través de la educación en valores, tanto como eje transversal, como área temática, que puede ser abordada directamente, desde la educomunicación.

Los Mapas Conceptuales son clasificados dentro de las estrategias de enseñanza concebidas con el fin de estimular el aprendizaje significativo. Se incluyen dentro de las estrategias que: “han demostrado su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza ocurrida en clase” (Díaz Barriga y Martínez, 1999: 70). Esta efectividad se traduce en la posibilidad de codificar de forma visual o gráfica segmentos de información principalmente, los relacionados con el conocimiento conceptual. Es en resumen, “una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales. Esta conformado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace”(Ibíd.: 96).

En relación a la aplicación de los mapas conceptuales, Hernández Díaz sugiere:

1.- Se pide a los alumnos que lean la sección deportiva o de opinión de un periódico de circulación nacional, para que identifiquen y organicen jerárquicamente, los conceptos generales y específicos. En este ejercicio se espera analizar la opinión que tienen los articulistas sobre un aspecto determinado del acontecer nacional.

2.- Se pide a los alumnos que lean algunos manuales en EPM, y que analicen un tema mediante los mapas conceptuales. Si, por ejemplo, los alumnos elaboran sus mapas sobre la teoría de comunicación, tendrán que hacer un listado de las etapas de la comunicación humana y del proceso de difusión masiva. Una vez que los alumnos han culminado la actividad, discuten en clase los conceptos que se pueden incluir o descartar en el mapa.

3.- Se pide a los alumnos que lean el texto *Formación Familiar y Ciudadana*, que se imparte en la escuela básica, con la finalidad de que construyan mapas conceptuales sobre el tema del noviazgo y la estructura familiar. Pueden hacer un mapa conceptual sobre los distintos tipos de pareja (cónyuges, novios, concubinos), y los factores que favorecen su consolidación (amor, respeto, solidaridad, comprensión, fidelidad), o sobre la estructura familiar y su importancia en la sociedad. Se espera con este ejercicio que el alumno relacione los conceptos aprendidos con un capítulo de una telenovela.

4.- Se pide a los alumnos que lean el texto *Formación Familiar y Ciudadana* con la finalidad de que elaboren mapas conceptuales sobre el tema de la sociedad de consumo. Pueden hacer un mapa conceptual sobre la importancia de los medios legales de protección y educación del consumidor; o sobre la diferencia entre consumidores responsables y ciudadanos consumistas. Se espera que en este ejercicio el alumno relacione los conceptos aprendidos con un comercial publicitario.

5.- Se pide a los alumnos que lean el texto de *Castellano y Literatura* con la finalidad de que realicen mapas conceptuales sobre la lectura de las obras literarias (discurso lineal, relaciones entre los personajes y la perspectiva del narrador) y sobre los elementos de dramatización literaria (elementos del texto dramático, la presencia de los diálogos y la descripción de la puesta en escena literaria). Se espera que en este ejercicio el alumno compare alguna obra literaria con los seriales y comiquitas de la televisión (2002:34).

A partir de los “Seis Sombreros para pensar”, de De Bono, elabora la denominada “Secuencia de aprendizaje para aprender a pensar las mediaciones sociales”, como parte de su *Pedagogía de las Mediaciones* (2005). Dicha secuencia está compuesta por seis momentos cognitivos, los cuales se organizan sin ningún orden establecido y que, a partir de los colores asignados por De Bono, sirven para trabajar con situaciones problemas que deben abordarse desde la perspectiva que impone determinado color. “Pensar en y con colores es una estrategia didáctica que considero muy atractiva cuando se trabaja con niños” (2005:11). Así, el color rojo, se utiliza para abordar nuestra interacción con los medios desde la emotividad; el color blanco, es meramente informativo, permite obtener la data necesaria para construir opiniones y conceptos; el color azul, es eminentemente valorativo y permite reflexionar sobre lo que se piensa, y basado en Morin y Savater, expone que es desde la mirada que presenta la secuencia azul, desde donde es posible reconocer “las cegueras intelectuales, los errores de la razón y la ilusión de la ciencia normal”(Ibidem); el color verde, es el permite la mirada de la innovación y la creación, mientras que el color amarillo, valora las ventajas y desventajas de las ideas y propuestas. Desde la perspectiva del color negro, se generan juicios críticos, lo cuales son mucho más ricos, si vienen acompañados por las secuencias anteriores.

Allí, adopta el método socrático de las preguntas, que como hemos visto, guarda relación con la enseñanza problematizadora de Freire, rescatada por Kaplún y con el proceso cognoscitivo de resolución de problemas, que vale destacar es una de las destrezas más importantes que se proponen desarrollar las instituciones educativas. En este sentido, sugiere plantear las siguientes interrogantes:

1.- *Sombrero blanco para los noticieros de televisión.* ¿La noticia que hemos observado le hace falta más información? ¿Cuáles se han omitido? ¿Cuáles son los mensajes reiterativos? ¿Cuáles son las informaciones que le agregaría? ¿Cuáles son las que descartaría? ¿Cuáles son las otras fuentes de información que podemos comparar con la del noticiero televisivo? Por ejemplo, el estudiante puede consultar libros, revistas, y periódicos que refieran al tema noticioso. El objetivo de esta actividad es que se le pueda incorporar al noticiero otras informaciones complementarias.

2.- *Sombrero rojo para las comiquitas.* ¿Qué es lo que más te ha gustado de la comiquita? ¿Qué sientes en este momento sobre el comportamiento de los personajes? ¿Cuáles son los personajes que te llaman la atención? ¿Por qué? ¿Te gustan los conflictos que se presentan en las comiquitas? ¿Te agrada la música y los colores de las comiquitas? ¿Te gustaría ser como los personajes de las comiquitas?

3.- *Sombrero negro para la publicidad.* ¿Tiene alguna relación el mensaje publicitario con nuestra realidad? ¿Existen elementos adicionales que en nada tienen que ver con el producto? ¿Cuál es el sentido de que aparezcan? ¿Cuál es el rol y la apariencia del hombre o de la mujer que aparecen anunciando el producto? ¿Cuál es el rol que asumen muchas personas en la vida real sobre ese producto? ¿Está de acuerdo con el consumismo compulsivo? ¿Hay que educar al ciudadano para que sea un consumidor responsable? ¿El mensaje publicitario refuerza nuestros valores familiares? ¿Qué es lo que considera más cuestionable en los mensajes publicitarios?

4.- *Sombrero amarillo para las telenovelas.* ¿Por qué es beneficiosa la telenovela para el entorno familiar? ¿Qué aspectos de nuestra vida cotidiana profundizan sus personajes? ¿Cuáles son las ventajas que nos ofrecen ciertos dramas que, afortunadamente, nunca tendremos que vivir? ¿Cuáles son los beneficios psicológicos que nos pueden aportar los mensajes de alto contenido humano en algunas telenovelas?

5.- *Sombrero verde para los seriales y las películas violentas.* ¿Considera que la violencia es el único recurso dramático para resolver los conflictos entre los personajes? ¿Cuáles son las alternativas que se pueden ofrecer para la resolución de este tipo de conflictos? ¿Cuáles ideas innovadoras se podrían incluir en estos dramas televisivos para que asusten menos a los niños? ¿Qué tipo de historia usted contaría a los niños mediante los seriales televisivos (policiales, western, ciencia ficción)? O por el contrario: ¿Qué tipo de historia le correspondería contar a los niños a partir de los conocimientos que ha adquirido en *Castellano y Literatura* y en *Educación Familiar y Ciudadana*? ¿Los villanos de las películas podrían en algún momento admitir que son culpables de los daños que han ocasionado?

6.- *Sombrero azul para pensar mis mediaciones.* ¿Cómo es nuestra relación con la televisión? ¿Cuánto tiempo le conferimos a este medio? ¿Conversamos la televisión con

nuestros padres? ¿Nuestros padres nos preguntan lo que vemos en televisión? ¿Por qué nos gusta más ver televisión que dialogar en familia? ¿Por qué mis padres prefieren que yo vea televisión solo en mi habitación? ¿Por qué la televisión es el tema de conversación central en el recreo? ¿Por qué los noticiarios muchas veces descontextualizan la información y le colocan música de fondo? ¿Por qué a la publicidad de bebidas no alcohólicas aparecen mujeres vestidas con traje de baño y haciendo poses sensuales? ¿Por qué la escuela no me enseña a ver televisión? ¿Por qué aprendo más de la televisión que de la escuela? ¿Por qué la escuela culpa a la familia de que los niños vean tanta televisión? ¿Por qué la televisión apela más a la emoción que a la razón? ¿Por qué la escuela no diseña métodos de enseñanza que compitan con la televisión? (Hernández Díaz, 2002:37-38).

Estrategias que desarrolla ampliamente en su texto “Seis Antenas para pensar la Televisión (2007), en el cual aborda diversidad de temas vinculados la TV y que tienen como fin “mediar la relación entre la TV y los niños y adolescentes a partir de la intervención de dos instituciones cruciales en el uso reflexivo y creativo de los medios de comunicación social: la familia y la escuela” (Hernández Díaz, 2007:13). A partir de la integración del aspecto lúdico y con ello, hace gala del *Edutainment*, en el texto señalado nuestro autor propone las siguientes estrategias educucomunicativas:

La antena blanca o informativa

La antena roja o la antena emocional:

Juguemos a: Control-TV

Juguemos a: Quién se identifica más.

Juguemos a: ¡Dialogar es de película!

La antena verde de las nuevas ideas

Juguemos a: Cambio de rol.

Juguemos a: Mis mejores finales televisivos

Juguemos a: Publi-estereotipos.

La antena amarilla de las ventajas

Juguemos a: ¿Quién se comunica más?

Juguemos a: Programas la Televisión

Juguemos a: Aprender de los errores

La antena negra de la crítica constructiva

Juguemos a: Tele-efectos

Juguemos a: Usamos la tele

Juguemos a: Publicidad para todos

La antena azul para pensar

Juguemos a: Datos para las antenas

Juguemos a: Antena blanca con roja

Juguemos a: Full antena

En relación a la Educación en Valores, Hernández Díaz, parte de la condición transversal que se le asigna como eje en el curriculum básico nacional (1998), en el contexto venezolano.

Los ejes transversales constituyen temas recurrentes que emergen de la realidad social y que aparecen entretejidos en cada una de las áreas curriculares, convirtiéndose en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, saber, hacer y vivir juntos a través de los conceptos, procesos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje. En consecuencia, no pueden considerarse como contenidos paralelos a las áreas, sino como medios que conducen a un aprendizaje que propicie la formación científico-humanística y ético-moral de un ser humano cónsono con los cambios sociales.

Dentro de estos ejes destaca el **eje transversal valores**. Este eje supone el fomento de experiencias vinculadas con la realidad social y cultural, en las cuales el educando afectivamente se identifica con el otro y asume roles de ayuda, cooperación, aliento, desprendimiento, necesidad de compartir y de aplazar beneficios inmediatos en pro del bienestar del otro, asignar responsabilidades y permitir la toma de decisiones que tengan que ver con lo justo e injusto, lo correcto e incorrecto en relación con los otros. De esta manera, se contribuye al desarrollo del razonamiento moral y la conducta prosocial (Fernandez *et al*, 2008:64).

Y aunque reconoce que la educación en valores no se trabaja únicamente desde una asignatura específica, reconoce que determinadas asignaturas son más adecuadas para relacionarlas con el marco teórico y metodológico de la EPM, estas son: Castellano y Literatura, Educación Familiar y Ciudadana e Historia del Arte. Y alerta “si no integramos la educación semiótico-comunicacional con la educación en valores, podemos asegurar que la EPM se desdibujará en cuanto propuesta de enseñanza. En vez de educar para el uso crítico de los medios, estaremos auspiciando un conocimiento técnico de los medios” (Hernández Díaz, 2002:41). Así, describe algunos ejercicios que forman parte de su propuesta didáctica:

Por ejemplo, podríamos tomar los temas del noviazgo, el concubinato y la autoestima de la asignatura *Educación Familiar y Ciudadana* y compararlos con algún episodio de una telenovela en el que se plantean dichos temas. Desde ese momento tanto el educador como el educando se sentirán más entusiasmados, más motivados para aprender los conceptos de dicha asignatura, a fin de contraponerlos a los valores expresados en la telenovela. Obviamente, para llegar a este estadio de comprensión el educando deberá tener previamente un conocimiento racional y crítico sobre el lenguaje de los medios masivos, y muy específicamente de los géneros televisivos.

Otro ejemplo: muchas obras de la literatura universal se han presentado en la televisión y en el cine. Sería sumamente interesante que se implementara una actividad donde se pudiese comparar la versión televisiva de los relatos de Rómulo Gallegos o de Arturo Uslar Pietri con las obras originales de estos autores. En este caso estaríamos estimulando tres aspectos de orden cognitivo:

- 1) El interés por la investigación, el descubrimiento y el desmontaje crítico activo de la realidad.
- 2) La necesidad de explorar y problematizar el punto de vista de la versión televisiva en comparación con el de la obra literaria.
- 3) Y, finalmente, se estaría animando la creatividad en el educando, en tanto se le enseña a elaborar guiones literarios donde él exprese también su enfoque narrativo de la historia. En este momento el educando se convierte en un sujeto creativo toda vez que aprende a caracterizar los personajes, crear situaciones dramáticas y diálogos, y a imaginar la aplicación de escalas de plano y transiciones temporales de la historia (2002:39-40).

Finalmente, el cómo de la Educación en Mediaciones, queda expresado en un elenco de estrategias que el autor propone desde la mirada de los alumnos, para pensar la “Mediación Escolar”, como una de las tantas mediaciones inexploradas. Así:

1. En mi hogar muchas veces no tengo la oportunidad de dialogar con mis padres sobre mi experiencia en la escuela porque están siempre ocupados.
2. Por lo general, mis padres siempre hablan entre ellos y cuando quiero intervenir, de una manera sutil, me apartan de la conversación.
3. Siento que mis profesores imponen sus puntos de vista y no me dejan expresar lo que yo pienso.
4. El diálogo consiste en escuchar al otro mientras habla, aceptando todo lo que dice.
5. «Amor se escribe con ‘a’ de ayuda, apoyo, ánimo, acompañamiento, amistad. El educador es un amigo que ayuda a cada alumno, especialmente a los más débiles y necesitados, a superarse, a crecer, a ser mejores» (Pérez, 2005: 116).
6. No tengo miedo de intervenir en clase porque mi profesor me ayuda a corregir mis errores.
7. Nosotros evaluamos al profesor haciéndole las preguntas que él nos podría hacer en un examen. ¿Qué te parece? ¿Se te ocurre otra idea de evaluación?
8. «Muchos alumnos desertan porque no encuentran en el centro educativo respuesta a sus intereses, preocupaciones y problemas (...) hay que volver al saber con sabor, a la escuela (...) como lugar de disfrute en el trabajo gratificante y compartido» (Ibíd: 119).
9. Tanto el profesor como el estudiante son dueños de la verdad.
10. Me gustaría llevar a clases informaciones, periódicos, revistas y hasta películas para comentarlos, incluso para relacionarlos con las asignaturas.
11. Las clases son interesantes pero nos enseñan demasiados contenidos y pierdo el hilo de lo que se está enseñando.
12. Capto lo que dice el profesor pero no sé como retener tanta información.
13. Me siento a veces muy preocupado y pierdo la concentración.
14. Me gustaría que se plantearan problemas en clase, pero muchas veces tenemos que repetir al caletre los contenidos.
15. Me gustaría que en algunas asignaturas como Educación Artística, Formación Familiar y Ciudadana, y Castellano y Literatura presentaran videos sobre obras de arte, entrevistas a pintores, escritores de novelas y personalidades que hablen sobre democracia, ciudadanía y sexualidad.
16. Me gustaría aprender algunas pautas elementales sobre el método científico porque me gusta investigar.
17. Me gustaría que los trabajos finales nos permitieran relacionar la asignatura con los problemas del país.
18. Veo televisión en mi casa por pura obligación, ya que en mi barrio la situación con la delincuencia es muy grave.
19. El profesor cree que todos tenemos el mismo ritmo para aprender las cosas y yo soy un poquito lento.
20. Me gustaría que en las clases se plantearan problemas para imaginar soluciones (2006a: 50 – 52).

A lo largo de sus reflexiones, Hernández Díaz ha trazado los posibles caminos que podrían llevar a la construcción de una pedagogía de la enseñanza en medios. Tomando en consideración las referencias a diversos autores, deja entrever en su producción una serie de

elementos que, a nuestro juicio son la guía para el diseño del Modelo Pedagógico de Educar en Mediaciones:

1. Las prácticas educativas que se inscriben en este modelo, propician la *autonomía intelectual* lo cual se relaciona con la construcción de pensamientos originales, la libertad de expresión y la tolerancia hacia el otro. Ello pasa también por distinguir entre la incertidumbre de no saber qué hacer con la información adquirida y la seguridad de poseer la competencia intelectual para procesarla, comprenderla, socializarla y aplicarla significativamente en nuestra vida académica, profesional y cotidiana.
2. No es igual pensar en ideas sueltas, inconexas, sin un ordenamiento racional que aprenderlas mediante estrategias de aprendizaje, las cuales permiten visualizar, esquematizar y enriquecer los conceptos que se estructuran en la mente. De allí que las Estrategias Educomunicativas se encaminen a:
 - Habituár a pensar sobre lo que se piensa y evaluar lo que se ha pensado.
 - Relacionar el conocimiento en medios de comunicación con el de las asignaturas del sistema escolar formal u otras situaciones contextuales.
 - Estimular la confianza y responsabilidad en torno a lo que se aprende.
 - Entrenar a la memoria para comparar significativamente los nuevos conocimientos e informaciones.
 - Las operaciones cognitivas que permiten un aprendizaje más consciente de los temas escolares(Hernández Díaz, 2002a:80-81).

3. Organizar y sistematizar el conocimiento en medios de comunicación, audiencias e industrias culturales, y otros escenarios sobre los que se construyen las mediaciones.
4. Reconocer en la propia experiencia, los aspectos subyacentes de algunas de los modelos teóricos de la comunicación. De allí que recomienda que, en una sesión relacionada con el tema de los efectos de los medios, se podría analizar los siguientes aspectos: si realmente hemos preferido guardar silencio antes que decir lo que realmente pensamos, por miedo a quedar aislados en la sociedad (teoría de la espiral del silencio); si muchas veces opinamos o actuamos en nuestra vida emulando estereotipos massmediaticos (teoría del aprendizaje por observación); si en muchos casos nuestra conducta cotidiana está reforzada mas no fuertemente influida por los medios (teoría de los agentes cooperantes); si cuando nos relacionamos con algún medio en particular, el grado de placer es tal que expurgamos o liberamos nuestra agresión (teoría de la catarsis); o si simplemente usamos la televisión para sentir compañía e inclusive acudimos a ella como si fuese un ansiolítico (teoría de los usos u gratificaciones). La familiarización con estas teorías nos lleva a reflexionar en torno a las diferentes modalidades de recepción y, además, a reconocer la manera en que los medios intervienen en nuestra cotidianidad (Hernández Díaz, 2002b:140).
5. Garantizar el conocimiento analítico y creativo de los fundamentos pedagógicos de la Educación en Mediaciones, lo cual en líneas generales, consiste en:

- Problematizar y socializar el conocimiento impartido en medios de comunicación (Kaplún, Orozco). Lo cual supone auspiciar un modelo educativo fundado en el diálogo, la participación y la co-gestión del saber.
- Incentivar la autonomía crítica mediante la semiótica de la comunicación de masas (Masterman). Esta autonomía se logra cuando el educando es capaz de valerse por sí mismo críticamente. Un programa destinado a la pedagogía de los medios cultiva e incentiva la curiosidad científica, la investigación y la problematización de la realidad, más allá del aula y con la eventual orientación del educador.
- Auspiciar la formación de un sujeto crítico, alfabetizado, consciente, activo, social y creativo con respecto a los medios (Martínez-de-Toda y Terrero).

Lo cual lo lleva a:

- **Preguntar** para analizar (Alfabetizado, consciente, crítico, activo).
- **Analizar** para entender (Alfabetizado, consciente, crítico, activo).
- **Entender** para reconocer la representación de nuestra identidad y la de los otros (Consciente y activo).
- **Reconocer** la representación de nuestra identidad y la de los otros para participar (Social).
- **Participar** en la construcción de estas representaciones mediáticas y,

- **Priorizar** en esta construcción los valores democráticos sobre todo (Creativo).
- Hacer comprender a la audiencia que su interacción con los medios se halla influida, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones (Orozco). Si la audiencia está conciente de cómo operan sus mediaciones, será capaz de convertirse en un ciudadano más advertido y exigente ante la oferta de contenidos de la industria del entretenimiento.
- Afianzar en los alumnos la competencia semiótica y valorativa en medios de comunicación para que aprendan a conocer, interpretar y ponderar los contenidos de los medios masivos, con los valores presentes en las asignaturas de la educación formal (Hernández Díaz, 2002:13-15)

Finalmente, el Modelo Pedagógico de Gustavo Hernández Díaz puede resumirse de la siguiente manera:

1.-) ¿Qué se busca? (Objetivos)	2.-) ¿Por qué? y ¿Para qué? (Fines y Propósitos)	3.-) ¿En base a qué? (Fundamentación y Principios) Filosóficos, Educativos, Comunicativos.	4.-) ¿Cómo? (Estrategias generales)
1.a.-) Promover el diálogo interdisciplinario entre la Comunicación y la Educación. 1.b.-) Dotar al participante de herramientas al para alcanzar la autonomía intelectual. 1.c.-) Ofrecer soluciones prácticas vinculadas al contexto venezolano. 1.d.-) Educar en mediaciones.	2.a.-) Escasa reflexión sobre el enfoque interdisciplinario entre educación y comunicación. 2.b.-) Escasa postura crítica de la pedagogía de los medios con respecto a los supuestos del paradigma constructivista. 2.c.-) Escaso desarrollo teórico-metodológico en la pedagogía de los medios.	3.a.-) Metacomunicación, Complementariedad y Sistemas Abiertos (Martínez de Toda). 3.b.-) Pensamiento Complejo (Morin). 3.c.-) Comunicación Educativa y Popular (Kaplún). 3.d.-) Teoría Constructivista del aprendizaje. 3.e.-) Teoría de la Comunicación (Antonio Pasquali) 3.f.-) Teoría de las Mediaciones (Guillermo Orozco).	4.a.-) Aprender a pensar en la Educación para los Medios. 4.b.-) Método aprender a pensar las mediaciones sociales (Edward De Bono). 4.c.-) Educar en Mediaciones. 4.d.-) Métodos cuantitativos y cualitativos para conocer a las audiencias. 4.e.-) Semiótica aplicada a las mediaciones

Cuadro Nro. 13: Fundamentos de “Educar en Mediaciones” (Fuente: Hernández Díaz, 2006a).

A modo de cierre

Más que un cierre, es la evidencia de todos los caminos que se abren con este trabajo. A través de él, se intenta presentar algunas pistas para comprender los supuestos subyacentes en diversas perspectivas educomunicativas, y cuáles son las bases que las nutren desde dos áreas disciplinares: la comunicación y la educación, materia prima de la interdisciplina. Y con ello, deconstruir la mirada de los autores estudiados.

Ha sido una tarea rica y consideramos que servirá para que los interesados en el tema, reconozcan algunas de las fuentes que han nutrido los Modelos Pedagógicos tanto de Mario Kaplún como de Gustavo Hernández Díaz. Lo hecho aquí servirá a los que descubren a la educomunicación, a los que la han transitado –casi sin darse cuenta- y los que la desconocen.

Los objetivos de la investigación se han cumplido, queda claro que es importante comprender a la interdisciplina – tanto en sus aspectos teóricos como prácticos- desde el rigor que implica la mirada académica. De no ser así, la praxis generada, quedará sólo como experiencias que sucumbirán ante la fugacidad de lo efímero, de lo que se hizo para llenar un dato y cumplir con los requisitos del momento.

Aprender a pensar a la educomunicación así como a las mediaciones que ella nos genera ha sido la primera conclusión de este trabajo. La segunda, reconocer las carencias y las deudas pendientes, deudas con autores como Jesús Rosas Marcano, Josefa Vicente, Jorge Huergo, Valerio Fuenzalida o Daniel Prieto Castillo. Deudas con la Dimensión Actitudinal y Afectiva, deudas con la diferenciación de cada una de las acepciones de la educomunicación. Ello nos dará motivos para seguir el camino trazado.



Fuentes y referencias



ADORNO, Theodor y BECKER, Hellmut (1954), *“How to look at television”* , En **Educación para la emancipación: conversaciones con Hellmut Becker** (1998) Ediciones Morata, Madrid.

AGUIRRE LORA, María Esther (2001) “Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”, Redie – Revista electrónica de Investigación educativa, Vol. 3, Núm. 1, Centro de Estudios sobre la Universidad Universidad Nacional Autónoma de México, Recuperado el (22 de marzo de 2009). Disponible en la World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no1/contenido-lora.html>

AGULLÓ TOMÁS, Esteban (1997) **Jóvenes, Trabajo e Identidad**, Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. E-Book Google Libros.

ÁLVARO ESTRAMIANA, José Luis (1995) **Psicología Social: perspectivas teóricas y metodológicas**. Siglo XXI editores de España Editores S.A., Madrid. E-Book Google Libros.

AREA MOREIRA, Manuel (2002), **La Educación de los Medios de Comunicación y su Integración en el Currículo Escolar**, Universidad de La Laguna, Recuperado el (22 de agosto de 2008). Disponible en la World Wide Web: <http://www.quadernsdigitals.net/articles/pixel/pixel4/p4educación.html>

ASMAR AMADOR, Patricia (1997) “La narrativa en multimedia. Algunas implicaciones de las nuevas tecnologías en la formación de comunicadores” En: Palabra-Clave Nro. 2 .

AUBERT, Adriana; DUQUE, Elena; FISAS, Monserrat y VALLS, Rosa (2004) **Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI**. Editorial Graó, Barcelona.

AUSUBEL, David (1976) **Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. México.

AUYUSTE, Ana (1997) “Pedagogía Crítica y Modernidad”, en Cuadernos de pedagogía N° 254, enero, Fontalba, Barcelona.

BECERRA VILLEGAS, Jesús (2004a) “Apropiación, cultura y mediaciones”, En QUÓURUM ACADÉMICO, Vol. 1, N° 1 (enero - junio 2004), p. 45-62. LUZ, Maracaibo

BRECHT, Bertold (2003) “Teorías de la radio (1927-1932). La radio: ¿un descubrimiento antediluviano?” Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación, En: www.eptic.com.br Vol.V, n.2, Mayo/Ago. 2003

BUCKINGHAM David (2005) **Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea**. Paidós Iberica, Barcelona.

CAMPEROS, Mercedes (1997) **De los fines educativos a los objetivos instruccionales**, UCV-CDCH, Caracas.

CARDOSO VARGAS, H. A.. (2007). “Del proyecto educativo al modelo pedagógico” En: Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía. Año 4, núm. 8. Recuperado el (22 de agosto de 2008). Disponible en la World Wide Web: <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html>

CARR, WILFRED (2002) **Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Ediciones Morata. Madrid.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988), **Teoría crítica de la enseñanza**, Editorial Martínez Roca, Barcelona.

CASTELLS, Manuel (1994) **Nuevas perspectivas críticas en educación**, Paidós Educador, Barcelona.

CORTÉS AMADOR, Carlos (S/F) **Educomunicación**, En: Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Dirección Nacional de Servicios Académicos Virtuales, En: http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/ingenieria/2001522/docs_curso/doc/art18htm

CROVY, Delia y GARAY, María (2009) “La construcción de un estado del arte” , En **La comunicación en México. Una agenda de investigación**. Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, México.

COMENIO, Juan Amós (1988) **Didáctica Magna**, Editorial Porrúa, México.

CENTRO DE ASESORÍA PEDAGÓGICA (S/F) ¿Qué es un modelo educativo? En: <http://es.catholic.net/educadorescatolicos/694/2418/articulo.php?id=22081>.

CHADWICK, Clifton (1998), **La psicología del aprendizaje del Enfoque Constructivista**. En:http://www.pignc_ispi.com/articles/education/chadwich-psicologia.html [Consulta, 19 de Octubre 2004]

CHECA, Fernando (2002) “Nota a los lectores” en CHASQUI Revista Latinoamericana de Comunicación, Nro. 58, Junio, Pág. 1. Quito.

DE BONO, Edward (1994) **El pensamiento creativo: el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas**, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

DE OLIVEIRA SOARES, Ismar (2000) “Comunicação – Educação: A emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais”. Recuperado el (19 de junio de 2003). Disponible en la World Wide Web: <http://www.ricardojapiassu.pro.br/ISMAR.htm>.

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo (1998) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. Mc Graw Hill, México

DÍAZ LUQUE, José María (2008) **La escuela, el maestro y la enseñanza antes de la proclamación de la segunda república**, En: <http://www.todoslosnombres.org/doc/investigaciones/investigacion83.pdf>

DORREGO, Elena y GARCÍA, Ana María (1993) **Dos modelos para la producción y evaluación de materiales instruccionales**, Fondo Editorial de Humanidades, UCV. Caracas.
En: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/melgell/espanol.pdf> [Consulta, 25 de Septiembre 2004]

DURAN, David y VIDAL, Vinyet (2004) Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria, E-Book, GRAÓ editorial, Barcelona.

EGOROV, Semion Filippovich (1988) “León Nikolaievich Tolstoi (1828-1910)” Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XVIII, nos 3, 1988, págs. 663-675. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/tolstoys.pdf>

ERTMER, Peggy y NEWBY, Timothy (1993), **Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción**. Traducción: Nora Ferstadt y Mario Szczurek, Edit. Pablo Ríos. UPEL, Caracas.

ESCAMILLA, José Guadalupe (1999), **Selección y uso de tecnología educativa**, Editorial Trillas, México.

ESPÍNDOLA, José Luis (2005) **Límites de la creatividad**, (S/D).

FERNÁNDEZ HERES, Rafael (1981) **Memoria de cien años, la educación venezolana 1830-1980 : Educación y emancipación**, Ministerio de Educación, Caracas.

FERNACA, Remo (2006) **Componentes epistemológicos en la reconstrucción histórica de los modelos educativos y pedagógicos**, p 46 (S/D).

FERNÁNDEZ, Alejandra (2004) **Universidad y currículo en Venezuela: Hacia el tercer milenio**, Colección Textos y Documentos, Vicerrectorado Académico, CEP-FHE-UCV, Caracas.

FERNANDEZ, Osmaria, LUQUEZ, Petra, OCANDO MEDINA, Jenny (2008). **Eje transversal. "Valores" en la educación básica: Teoría y praxis.** *Educere*. [online]. mar. 2008, vol.12, no.40 [citado 30 Marzo 2010], p.63-70. Disponible en la World Wide Web: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1316-4910.

FERRER I GUARDI, Francesc (S/F), La escuela Moderna, Documento en línea, En: <http://www.slideshare.net/guest8dcd3f/la-escuela-moderna-francisco-ferrer-guardia>

FERRÉS Joan (2008) **La educación como industria del deseo: Un nuevo estilo comunicativo**, Gedisa Editorial, Barcelona.

FLECHA, Ramón (1997) **Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información. Ensayos de pedagogía crítica**, Editorial popular, Madrid.

FLECHA, Ramón (1997a). **Pensamiento y acción crítica en la sociedad de la información**, en P. Goikoetxea y J. García Peña (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 29-43), Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

FLECHA, Ramón (1997b). **Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI**. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, pp. 67-76.

FLECHA, P. Freire, H. GIROUX, D. Macedo y P. WILLIS (Coords.) (1999) **Nuevas perspectivas críticas en educación**, Ediciones Paidós, Barcelona.

FREINET, Célestín (Publicado en 1926) **El texto libre. El periódico escolar**, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas.

FREIRE, Paulo (1973) **Educación como práctica de libertad**, Siglo XXI Editores, México.

FREIRE, Paulo (1978) **Pedagogía y acción liberadora**, Editorial Zero, Madrid.

FREIRE, Paulo (1998) **Pedagogía de la esperanza, un encuentro con la pedagogía del oprimido**, Siglo XXI editores, México.

FREIRE, Paulo (2005) **Pedagogía del Oprimido**, Siglo XXI Editores, México.

FREIRE, Paulo 1997 **Pedagogía de la Autonomía**, Siglo XXI Editores, México

GARDNER, Howard E. (1999) "Aproximaciones múltiples a la comprensión" en **Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Parte I**. Santillana, Aula XXI, Madrid

GARCIA GARCIA, Emilio (1991) "Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional" (pp 25-45), En: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/adrticulos/DIDA9191110025A.pdf>

GALINDO CÁCERES, Luis Jesús (2007) **La sociología funcionalista y la comunicología histórica, Un apunte historiográfico de una versión histórica**. En: http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior16/nivel2/articulos/ensayos/galindocaceres_1_ensayos_16promavera2007.htm

GEWERC, Adriana (2001), Diseño de entornos de aprendizaje, Universidad de Santiago de Compostela. En: <http://dewey.uab.es/pmarques/EVTV/adriana3.htm> [Consulta: 2004, Oct]

GIBBS, Alberto (1995) **Diseño Instruccional. Filosofía, Sociología, Administración y Psicología**, Universidad Nacional Abierta, Caracas.

GIROUX, Henry (1991) "Modernism, Postmodernism, and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse" **In Postmodernism. Feminism, and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries**, edited by Henry Giroux, New York

GIROUX, Henry (1997) **Teoría y resistencia en Educación: Una pedagogía para la oposición**. Siglo XXI Editores, México.

GONZÁLEZ VELASCO, Luciano (S/F) "Célestin Freinet: impulsor de técnicas y tecnología para la escuela activa", **La Tarea**. Revista de Educación y Cultura de la Sección 47 de la SNTE. <http://www.latarea.com.mx/articu/articu12/gonza12.htm>

GUERRERO, Oscar (2007) Teoría Crítica y Educación Matemática, En: Evaluación e Investigación. Núm. 1. Año 2. Enero-Junio.

GUTIERREZ GOMEZ, Alfredo (2003) **La Propuesta I: Edgar Morin, Conocimiento e Interdisciplina**. Universidad Iberoamericana Ciudad de México. E-Book, Recuperado el (15 de mayo de 2008). Disponible en la World Wide Web: http://books.google.co.ve/books?id=7a65PSSQTuMC&dq=La+Propuesta+I:+Edgar+Morin,+Conocimiento+source=gbs_summary_s&cad=0

HABERMAS, (1994) Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos

HABERMAS, Jürgen (2002) **Teoría de la acción comunicativa I**, Editorial Taurus, México.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (1997) "Aprender a ver Televisión" en Revista Comunicar Nro. 8, Marzo, Grupo Comunicar, Colectivo Andaluz para la Educación en medios de Comunicación, Andalucía, España, pp 111-116.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (1998) **Teleniños y Televiolencias**, Fondo Editorial de Humanidades, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2001) *Introducción a la teoría de la educación para los medios (Estrategia pedagógica para el sistema escolar formal)*. **Anuario ININCO**, Investigaciones de la Comunicación, Nro. 13, Vol. 1, FHE, UCV, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2002) *Aprender a pensar en la educación para los medios*, **Anuario ININCO**, Investigaciones de la Comunicación, Nro. 14, Vol. 2, FHE, UCV, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2002a), *Estrategias pedagógicas para aprender a ver TV*. En **Revista Comunicación**, Nro. 120, Oct-Dic, pp. 80-87, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2002b) *La televisión, madre de todas las pantallas*. En: **La televisión: ¿Enemiga o aliada?**, Memorias del 1er Seminario Internacional en Educación para el Uso Creativo de la Televisión, 22 al 26 de octubre del 2001. Cuadernos ININCO Nro.1, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2002c) "Teoría de la Educación para los medios de Mario Kaplún" En Anuario ININCO Investigaciones de la Comunicación Nro. 15, Vol. 2 Caracas, Diciembre 2002, pp. 11 – 49.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2004) "Alcances y limitaciones de la Educación para los medios de comunicación", Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Imagen y Pedagogía: **Los medios de**

comunicación en el aula: De la teoría a la práctica educativa. Ciudad de Querétaro, México. Documento en línea: <http://www.conimagen.dgme.sep.gob.mx/2004/doc/hernandez.pdf>

HERNANDEZ DIAZ, GUSTAVO (2005) Educación en medios de comunicación en Venezuela. Revista Comunicación, Centro Gumilla, Nro. 131. Julio-Sep. pp.7-16., Caracas

HERNANDEZ DIAZ, GUSTAVO (2005a) “¿El desafío educativo de la Televisión?” En Anuario ININCO Investigaciones de la Comunicación Vol. 17, Nro 2 Caracas, Julio 2005, pp.241-260.

HERNANDEZ DIAZ, GUSTAVO (2006) ¿Por qué educar para el uso consciente de la televisión en el sistema escolar formal en Venezuela?. Anuario Ininco, 2006, vol.18, no.1, p.349-363. ISSN 0798-2992.

HERNANDEZ DIAZ, Gustavo (2006) “Educar en Mediaciones”, Anuario Ininco/Investigaciones de la comunicación [online], Vol.18, Nro.2, Recuperado el (01 de Mayo 2010), p.23-56. Disponible en la World Wide Web: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-29922006000200002&lng=es&nrm=iso. ISSN 0798-2992.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2007) **Aprender a ver Televisión en la Escuela**, en Revista Comunicación: estudios venezolanos de comunicación, N°. 138, pags. 68-78, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2007a) **Educomunicación. Desarrollo del pensamiento desde una interdisciplina emergente**, Monte Ávila editores latinomaericana, CEP-FHE-UCV, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2007b) **Seis antenas para pensar la comunicación** Cuadernos Temas de formación sociopolítica, Nro. 46, Ediciones del Centro Gumilla, Caracas.

HERNÁNDEZ DÍAZ, Gustavo (2008) **Las tres “T” de la comunicación en Venezuela: Televisión, teoría y televidentes. Serie Mapas de la Comunicación Nro. 3.** Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

HOLLANDER, E., STAPPERS, J. & JANKOWSKI, N. (2002). Community media and community communication. In: Jankowski, N. W., ed. *Community media in the information age. Perspectives and prospects*. Cresskill: Hampton Press, 19-30.

HORKHEIMER, Marx y ADORNO, Theodore (1998) **Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos.** Colección estructuras y procesos. Serie Filosofía. Editorial Trotta, Madrid.

HORKHEIMER, Marx (2003) **Teoría tradicional y teoría crítica.** Paidós Iberica, Barcelona.

HORROCKS, John (1984), “Cognición y desarrollo cognoscitivo” en **Psicología de la adolescencia**, Editorial Trillas, México.

HUERGO, Jorge A. (2000) “Comunicación/Educación: itinerarios transversales”, en C. Valderrama (ed.), *Comunicación-Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*, Santafé de Bogotá, Universidad Central y Siglo del Hombre editores.

HUERGO, Jorge (2003) “Educación y Comunicación: Aproximaciones” **En: Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas**, Capítulo 1, recuperado el (15 de junio de 2008). Disponible en la World Wide Web: <http://comeduc.blogspot.com/2006/04/jorge-huergo-comunicacin-y-educacin.html>

HUERGO, Jorge A. (2003a) Programa de la asignatura Comunicación/Educación. Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social.

IGARTÚA, Juan José y HUMANES, María Luisa (2004) **Teoría e investigación en comunicación social**, Editorial Síntesis, Madrid.

FERRATER MORA, José (1994) **Diccionario de filosofía**, Editorial Sudamericana Buenos Aires.

- JONASSEN, David (1999) “El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje” en **Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción**, Parte I, Santillana, Aula XXI, Madrid
- JOAS, Hans (1990) “Interaccionismo simbólico”, en **La Teoría Social** (Anthony Giddens y Jonathan Turner (Comp.) Alianza Editorial, CONACULTA, México.
- KANT, Immanuel (1986) **Crítica de la razón pura**, Editorial Alfaguara, Madrid.
- KAPLÚN, Mario (1985) **El comunicador popular**, CIESPAL, Quito.
- KAPLÚN, Mario (1994) *Ni impuesta ni amada: La recepción televisiva y sus tierras incógnitas*, en Anuario ININCO/Investigaciones de la Comunicación, Nro. 6 pp. 15-35.
- KAPLÚN, Mario (1995) **Continuidades y rupturas en las búsquedas de un educador-comunicador**, Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, (Reprografía)La Coruña
- KAPLÚN, Mario (1996), **Los materiales de autoaprendizaje. Marco para su elaboración**, UNESCO, Santiago de Chile.
- KAPLÚN, Mario (1997) De medio y fines en comunicación Revistas CHASQUI, CHASQUI Revista Latinoamericana de Comunicación Nro. 58, Junio de 1997 , Quito.
- KAPLÚN, Mario (1998) **Una pedagogía de la comunicación**. Proyecto didáctico Quirón, Nro. 101. Editorial de la Torre, Madrid.
- KAPLÚN, Mario (2001) **A la educación por la comunicación**, Colección Intiyan Nro. 41. CIESPAL, Quito.
- KOENIG, Allen y RUANE, Hill (1970) **TV Educativa: presente y futuro**. Ediciones Troquel, Buenos Aires.
- LADO, Silvana y LORENA, Federico (2009) **Módulo de Lectura y Actividades 2, Asignatura Teoría Sociológica I**, Universidad Nacional de Mar de la Plata, Argentina. En: <http://images.sociologica07.multiply.com/attachment/0/SeyfBgoKCIoAAHXwCNU1/Módulo%20de%20Teoría%20I-%202009.pdf?nmid=233329129>
- LADRÓN DE GUEVARA, Irene (2003), *“Juicio al edutainment digital: el rastro de un concepto”* en: **Voces digitales. Ida y vuelta a la cibercultura**. Ediciones de la Comisión de Estudios de Postgrado. FHE-UCV, Caracas.
- LASSWELL, Harold Dwight (S/F), En: <http://www.infoamerica.org/teoria/lasswell1.htm> (Captura: 05/12/2009).
- LEAL, Idelfonso (1998), Documentos para la Historia de la Educación en Venezuela (Epoca colonial), Academia Nacional de la Historia, Caracas.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (1980), Gaceta Oficial No. 2635 (Extraordinario), Julio 28,1980, Editorial La Torre, Caracas.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2009), Gaceta Oficial Nro, 5.929 Extraordinaria 15 de Agosto de 2009 En: <http://www.aporrea.org/media/2009/08/gaceta-oficial-5929-extraordinario-loe-pdf>.
- LEY DE RESPONSABILIDAD SOCIAL EN RADIO Y TELEVISIÓN (2004), Documento pdf, Recuperado el (12 de enero de 2010). Disponible en la World Wide Web: <http://www.leyresorte.gob.ve/>
- LIPMAN, Matthew (1998) **Pensamiento complejo y educación**. Proyecto Didáctico Quirón Nro. 43. Ediciones de la torre, Madrid.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M.: **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**, Madrid, Morata, 1993, 27-61.

LUCAS, Antonio; GARCÍA, Carmen y RUIZ, José A.(2003) **Sociología de la comunicación**. Colección Estructuras y Procesos, Serie Ciencias Sociales, Editorial Trotta, Madrid.

LUCIO, Ricardo (1989) “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones”, En: Revista de la Universidad de la Salle. Julio. Año XI No. 17, pp- 35 – 46, Bogotá.

LEGRAND, Louis (1993) **Célestin Freinet(1896-1966)**, En Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, Nros 1-2, 1993, págs. 425-441.

LOPÉZ CALVA, Lucio (2003) **Pensamiento crítico y creatividad en el aula**. Editorial Trillas, México.

MADRIZ María Fernanda (1993) “Mass Communication Research ¿Todos los gatos son pardos?” Anuario ININCO/ Investigaciones de la Comunicación, Vol. 1, Nro. 5

MARCUSE, Herbert, M. (1993). **El hombre unidimensional** – (1968 Primera edición -Antonio Elorza, Trad.), Editorial Planeta de Agostini, S. A, Barcelona.

MARCHISIO, Susana (2001) **Hacia una reconceptualización de tecnología educativa** (Conferencia), Documento pdf, Recuperado el (15 de mayo de 2008). Disponible en la World Wide Web: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:1044>

MARQUÈS GRAELLS, Pere (1999) **La tecnología educativa: Conceptualización, líneas de investigación**. (Última revisión: 3/07/07). Recuperado el (29 de Diciembre de 2007). Disponible en la World Wide Web: [de:http://dewey.uab.es/PMARQUES/tec.htm](http://dewey.uab.es/PMARQUES/tec.htm).

MARTIN, Barbara y REIGELUTH, Charles (1999) “*La educación afectiva y el dominio afectivo: consecuencias para las teorías y modelos del diseño educativo*” en Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Parte II. Santillana, Aula XXI, Madrid

MARTIN BARBERO, Jesús (2003) **De los Medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**. Convenio Andrés Bello, Editorial Gustavo Gilli S.A., Sanata Fé de Bogotá.

MARTIN BARBERO, Jesús y MUÑIZ, Sonia (Coords) (1992) **Televisión y melodrama**, Ediciones Tercer Mundo, Santa Fé de Bogotá.

MARTINEZ SALVÁ, Francisco (2001) Procesos educativos en la enseñanza universitaria. POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana, Año/vo 1 , Nro. 0001, Santiago de Chile. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30501108.pdf>

MARTINEZ, Melvin (2009) ¿Educación para los medios o Tecnología Educativa? Usos de los medios de comunicación en el aula, presentes en el curriculum de educación básica. (Mimeo), Proyecto de Investigación presentado para optar al título de Especialista en Educación para el uso creativo de la televisión. CEP-FHE-UCV, Caracas.

MARTÍNEZ DE TODA, José (1998), **Las seis dimensiones en la educación para los medios (Metodología de Evaluación)**. Universidad Gregoriana, Italia. Recuperado el (10 de mayo de 2005). Disponible en la World Wide Web: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm>

MARTÍNEZ DE TODA, José (2004), **Educación para los medios** (Manual Educación y Comunicación), Mimeo, Materiales Instruccionales IV Seminario Internacional de Educación para el uso creativo de los medios y sobre educación y comunicación. ININCO-Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, 15 al 17 de Noviembre.

MARTÍNEZ DE TODA, José (2006) **Teorías de la Comunicación**, Universidad Católica Andrés Bello – Ciudad Guayana. Documento en línea, en: http://riial.org/espacios/teoriacom/teoriacom_docbase.pdf

MARTÍNEZ-SALANOVA, Enrique (S/F) **Comenius**, en Aula Creativa. <http://www.uhu.es/cine.educacion/index2.htm>

MARTINEZ SALVÁ, Francisco (2001) Procesos educativos en la enseñanza universitaria. POLIS, Revista de la Universidad Bolivariana, Año/vo 1 , Nro. 0001, Santiago de Chile. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/305/30501108.pdf>

MARTURANA, Humberto (1995) **Formación humana y capacitación**, Ediciones Dolmen, UNICEF-Chile.

MERGEL, Brenda (1998) **Diseño Instruccional y Teoría del Aprendizaje**. Universidad de Saskatchewan.

MEZA CASCANTE, Luis Gerardo (2002) La teoría en la práctica educativa, revista Comunicación Julio-Diciembre, Año/Vol 12; Número 102, Instituto tecnológico de Costa Rica, Cartago. En:<http://redalyc.uaemex/redalyc/pdf/166/16612205.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES (2001) **Aspectos Propositivos del Proyecto Educativo Nacional**, Caracas.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN (2007) **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**, Caracas

MINISTERIO DEL PODER POPULAR DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2009) **Ley Orgánica de Educación**, Caracas, Disponible en: <http://sicsemanal.files.wordpress.com/2009/08/ley-organica-de-educacion-2009.pdf>

MUÑOZ, Blanca (2009) “Teoría Crítica” En: Román Reyes (Dir) **Diccionario critico de ciencias sociales. Terminología científico social**, Tomo 1/2/3/4, Editorial Plaza y Valdés, Madrid-México, En: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/ef_1generacion.htm

MORIN, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Edit. Nueva Visión. Buenos Aires.

NUÑEZ, Mario (AÑO) **DigiZen: Un Blogfesor Aprendiendo**, Blog, Recuperado el (12 de enero de 2010). Disponible en la World Wide Web: <http://www.vidadigital.net/blog>.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD (2008) **El enfoque educativo. Campus virtual de Salud Pública, Primera versión**. Septiembre, 2008. Documento en pdf. http://mexico.campusvirtualasp.org/documentacion/EducativoCVSP_08.pdf

OROZCO, Guillermo (1996) **Televisión y audiencias: Un enfoque cualitativo**. Volumen Nro. 45 Proyecto Didáctico Quirón. Editorial La Torre, Madrid.

OROZCO, Guillermo (2002) “Pedagogía de la Tel-e-videncia” en **La televisión: ¿Enemiga o aliada?**, Memorias del 1er Seminario Internacional en Educación para el Uso Creativo de la Televisión, 22 al 26 de octubre del 2001. Cuadernos ININCO Nro.1, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

OTERO, Vanessa (1993) Revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 1-2, 1993, págs. 425-441. <http://cartafol.usc.es/vaneotero/files/1174/5356/FreeineT+y+la+Tecnolog%C3%ADa+en+la+escuela.doc>

ORTIZ, Alexander (2009) **Manual para elaborar el Modelo Pedagógico de la Institución Educativa**, Editirla Antillas, E-Book.

OTTOBRE, Salvador (2005) **¿Dónde quedó mi tamagochi? Paradojas de las nuevas tecnologías de la educación**. La Crujía Ediciones, Buenos Aires,

PÁEZ, H. (s/f). **El desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una finalidad educativa pendiente del área curricular estudios sociales**. Universidad de Carabobo. Caracas.

PÁEZ, H. (s/f). **Planeamiento Didáctico Estratégico para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Una visión desde la práctica profesional docente**. (en línea) Disponible en: www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s101122512006000100005&script=sciarttext

PASCUALI (1977) **Comunicación y Cultura de Masas**, Monte Ávila Editores, Caracas.

PARCERISA, Artur (1999) “¿Qué es el currículum oculto?”, *Eufonía Didáctica de la Música*, n° 17, octubre 1999, 9 – 10.

PARRA, Teresa de la (1930) **Influencia de las mujeres en la formación del alma americana**. Conferencia dictada en Bogotá, Colombia. Documento en pdf. <http://www.saber.ula.ve/liesr/rodriguez/rodriguez.pdf>

PARRA ALVARRACIN, Germán (2000) **Bases epistemológicas de la educomunicación: definiciones y perspectivas de desarrollo**. Ediciones ABYA-YALA, Quito.

PARK, Robert Ezra (1999) **La ciudad y otros ensayos de ecología urbana**. Ediciones del Sebal, Barcelona.

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2003) *La mini-guía para el pensamiento crítico. Cnceptos y Herramientas*. Fundación para el Pensamiento Critico. En: <http://www.criticalthinking.org>

PAUL, Richard y ELDER, Linda (2005) *Estandares de competencia para el pensamiento crítico. Una guía para los educadores. Estádares, principios, desempeño, inidcadores y resultados, con una rúbliba maesra en el pensamiento crítico*. Fundación para el Pensamiento Critico. En: <http://www.criticalthinking.org>

PERKINS, David (2003) **La escuela inteligente: Del adisetramiento de la memoria a la educación de la mente**. Gedisa editorial, Barcelona.

Perkins y Unger (1999) “*Enseñar y aprender para comprender?*” en *Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*, Parte I. Santillana, Aula XXI, Madrid.

PIETTE, Jacques (1996) *Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico*, Universidad de Sherbrooke (Québec) Canadá. En: [http://quadersdigitals.net/datos_web/biblioteca/I_776\(enLinea/5.htm](http://quadersdigitals.net/datos_web/biblioteca/I_776(enLinea/5.htm)

POGGIOLI, Lisette (2007) **Estrategias Metacognoscitivas**. Serie Enseñando a aprender. 3ra Edición. Ediciones Fundación Empresas Polar, Caracas.

POZO, Juan Ignacio (1993) **Teorías cognitivas del aprendizaje**, Ediciones Morata, Madrid.

RANGEL, Ana Lisette (2002), *La teoría tras la producción de software educativo y otras reflexiones*. Fondo Editorial de Humanidades, UCV. Caracas.

RANZOLIN, Alexandra (2008) **Una aproximación al desarrollo del pensamiento crítico a través de la educación mediática en contenidos de castellano y literatura del primer año del ciclo diversificado**. Tesis presentada para optar al título de Magister Scientiatrum en Educacion. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas.

REDONDO G., Emilio (1999) **Educación y comunicación**. Ariel Educación. Barcelona.

REIGELUTH, Charles y MOORE, Julie (1999) “La enseñanza cognitiva y el ámbito cognitivo” en **Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Parte I**. Santillana, Aula XXI, Madrid

REZA BECERROL, Fernando (1997) “Teoría de la acción comunicativa. Fragmentos” en **Ciencia, Metodología e Investigación**, Longman Editores, México.

RODRÍGUEZ, R. (2003). Otra escuela es posible. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17(3), 17-27.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis (2001), Diseño y producción de software educativo, Universidad de Barcelona, En:<http://www.quadernsdigitals.net/articuloquaderns.asp?idArticle=3562.htm> [Consulta: 2004, Julio]

ROMERO, HERNANDO Y OTROS (2006) “La praxis profesional del docente en formación: ¿Formarlo viviendo el pasado, el presente o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?” GRINPECTRA, Universidad Atlántica, Barraquilla, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 40/5, 25 de Noviembre de 2006. Edita: OEI.

ROSALES LOPEZ, Carlos (2003) **Criterios para una evaluación formativa**. Serie Educación Hoy, NARCEA, Madrid.

RUIZ DE CHÁVEZ ESTRADA, Alfonso (2007) Modelo Educativo, cimiento de un Proyecto Educativo Pastoral. Presentación en Power Point, en : http://www.espemexico.net/lecturas/otros_materiales/mod_educ_%20y_ped.ppt

SAUVÉ, Lucie (2004) **Una cartografía de corrientes en educación ambiental**, En: A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação. Porto Alegre <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/sauve01.pdf>.

SEVILLANO GARCIA, María Luisa (2004) **Didáctica en el siglo XXI. Ejes de aprendizaje y enseñanza de calidad**, Mc Graw Hill Editorial, Madrid.

SHUELL, (1986) "Cognitive conceptions of learning." [Review of Educational Research](#). 1931-. Washington, DC: American Educational Research Association.

SHUNK, D. H (1991) *Learning theories. An educational perspective*. McMillan, New York.

SIERRA GUTIERREZ, Luis Ignacio (2009) “Reseña de Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la Comunicación Digital Interactiva” en Signo y Pensamiento, Vol. XXXVIII, Núm. 54, enero-junio, 2009, pp. 392-393. Pontificia Universidad Javeriana. Santa Fé de Bogotá.

STONE Y HATHAWAY (1999) “*Ciencia del sí mismo: inteligencia emocional para niños*” en Diseño de la Instrucción, Teorías y Modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción, Parte II. Santillana, Aula XXI, Madrid.

TORRICO, Erick (2007) **Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación**, Grupo editorial Norma, Buenos Aires.

THURSTONE, León L. (1926), The scoring of individual performance. Journal of Educational Psychology, 17, 446-457, Chicago.

VALDERRAMA, Carlos Eduardo (2000) **Comunicación-educación: coordenadas, abordajes y travesías**, Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones –DIUC, Santa Fé de Bogotá.

VAN PATTEN DE OCAMPO, Elia María (1987)

Elementos de bibliotecología para la biblioteca escolar y los centros de recursos para el aprendizaje. Editorial de la Universidad Estatal a distancia. San José.

VERA, Eland (2006) **Los weblogs como herramienta educomunicativa.** Blog. Recuperado el (Thursday, February 02, 2006). Disponible en la World Wide Web: http://autocosmofilia2.blogspot.com/2006_02_01_archive.html Recuperado el 15/12 /2009.

VIGOTSKY, Lev (1977). **Pensamiento y Lenguaje**, Editorial Pléyade, Buenos Aires.

VVAA (2003) **Propuesta de Educomunicación para la familia salesiana**, Ediciones ECOSAM, Caracas.

WOLF, Mauro (1994) **Los efectos sociales de los media.** Paidós Editorial, Barcelona.

WOLF, Mauro (1996) **La investigación de la comunicación de masas.** Paidós Editorial. Barcelona.

WOLTON Dominique (2000) **Internet ¿Y después?** Gedisa Editorial, Barcelona.

ZEMELMAN, Hugo y LEÓN, Enma (2003) **Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente**, Colección autores, textos y temas Ciencias Sociales, Anthopos Editorial, Barcelona- E-Book

VALENTIN (2001), Introducción, Universidad Rovira y Virgil, Barcelona. Documento en pdf, en: http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/AVAILABLE/TDX-0327106//valentin01.pdf

¿Qué es la Educomunicación? En: <http://www.airecomun.com/edu.htm> [Consulta: 8 de Mayo 2003]

UNESCO (1982) “Declaración sobre Educación de los Medios”, en Comunicar. Revista de medios de comunicación y educación, Nro. 3, Octubre 1994. Huelva.

UNESCO (1996). Informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2002), **Contenidos asignatura Diseño Instructivo I**, En línea: <http://www.ub.es/multimedia/mastermme>. [Consulta: 2002, Mayo]