

LAS RELACIONES EDUCACIÓN-COMUNICACIÓN

José Antonio Younis Hernández
(*Universidad de Las Palmas de G.C.*)

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta revisa algunos enfoques que destacan en la relación educación-comunicación. Concluye ofreciendo un enfoque alternativo, basado en la teoría de la mediación social del profesor Martín Serrano.

ABSTRACT

This paper reviews some of the viewpoints about the relations existing between education and communication. It concludes with an alternative viewpoint, that is based on the theory of «social mediation» created by professor Martín Serrano.

Una serie de enfoques y corrientes destacan en el estudio de la relación educación-comunicación:

1. Primer enfoque:

El activismo y su filosofía, el pragmatismo, tienen repercusiones en distintos órdenes, entre ellos el mundo de la educación.

A la hora de unir los polos comunicación-educación, tal como esta orientación histórica se produjo, debemos comprender las repercusiones del activismo pragmatista si queremos conocer el núcleo central del mundo de las comunicaciones masivas en general y la conjunción comunicación-educación en particular.

Primero debemos comprender, con Merani, (1976: 529 ss.) que los motivos y las ideas rectoras del pragmatismo son:

- a) La verdad de un principio reside en las consecuencias prácticas que es capaz de producir. Una teoría científica, una creencia religiosa, un sistema filosófico, son verdaderos si son útiles. El pensamiento es sólo un instrumento de acción.
- b) Primado de la voluntad como motor de la actividad. El valor de las ideas se sitúa en el valor de los hechos.
- c) Pensar es obrar y obrar es pensar. No interesa la verdad, sino la utilidad.
- d) Los hechos se imponen y se valoran por su utilidad, que es lo que determina el éxito de las ideas.
- e) El concepto de eficiencia es antepuesto a cualquier consideración crítica y moral, y se acepta, en consecuencia, la reorganización de lo humano, la reestructuración del hombre según los criterios de la praxis que sustenta el activismo.
- f) Todo lo que sea útil puede aspirar a un puesto en la humanidad. La idea verdadera es la que rinde un beneficio.
- g) El pragmatismo acepta que las condiciones hacen al hombre, pero no imagina un cambio en esas condiciones.
- h) El capitalismo es bueno porque es útil prodigando bienes de consumo.
- i) La verdad de una idea depende sólo de su utilidad, de sus efectos y de la posibilidad de que pase a la acción, y una acción que alguien ha de cumplir, pues la acción subordina siempre las ideas a los hechos y nunca los hechos a las ideas. Para la acción, la realidad no es función de la verdad, sino la verdad función de la realidad.

La tecnología de la enseñanza (TE) se planteó desde la óptica pragmatista con intención de racionalizar la educación según el binomio coste-beneficio. A partir de esta relación, en la década de los sesenta, se empezó a discutir en torno al aprendizaje eficaz. Los medios se introdujeron bajo esta perspectiva de incrementar la eficacia del aprendizaje, del mayor rendimiento académico al menor coste posible.

La TE se hizo con un arsenal de materias y procedimientos técnicos con el fin de aumentar esta eficacia: cine, mapas, globos, microordenador, video, textos programados, máquinas de aprender, sistemas integrados de aprendizaje.

La TE está comprendida en dos corrientes:

- a) La corriente que emplea estas tecnologías como ayuda de clase.
- b) La corriente que intenta organizar todo el proceso docente según la idea de racionalidad y eficacia propias de los procesos técnicos. El material técnico soportaría y dirigiría todo el proceso docente o de enseñanza.

La primera corriente.

Se sirve de los medios técnicos para la presentación del material docente. Persigue ilustrar la vida real lo más certeramente posible. De modo que se trataría de una «tecnología de la demostración» (en los microordenadores, la simulación), de la que el educador haría uso en exclusiva para la explicación de su programa. Los medios convergen centrífugamente en el educador, que los utilizará unidireccionalmente para transmitir «más eficazmente» su saber. Esta primera corriente debe ponderarse en razón del contexto en donde se ejerce la docencia, pues implica efectos diferenciados que llevan a una crítica o a una aceptación de los medios técnicos aplicados.

La segunda corriente.

Es la que más se acerca a la ideología pragmatista.

La base de ésta la encontramos en el conductismo psicológico norteamericano y la Teoría de la información de la década de los 50. Diez años más tarde, alrededor de los 60, llegaría a Europa.

La concepción de la TE sustituye al educador como elemento de interacción cara a cara con el alumno. En su lugar, se interponen los medios tecnológicos como orientadores de todo el proceso educativo. Se obra didácticamente conforme a objetivos preestablecidos que se insertan en máquinas de enseñar, bajo forma de instrucción programada.

El material programado hace innecesaria la intervención del educador. Está hecho de forma que el estudiante, sin casi ayuda y errores, esté en condiciones de alcanzar el/los niveles de conocimiento trazados en forma de objetivos. Todo según el sistema conductista que combina la triada (estímulo) - (respuesta) - (premio/castigo):

El programa puede ser presentado por medio de libros o por artilugios mecánicos que operan como una tecnología de la instrucción:

Tecnología de la instrucción (TI):

- Presentado una serie de problemas.
- Que el alumno responde registrando la solución.
- De modo que la solución correcta e incorrecta sea conocida de inmediato por el discente.

A la tecnología de la instrucción, también se la conoce como tecnología de los medios audiovisuales. Sin perder de vista en ningún momento la relación de la TI con la penetración imperialista de las multinacionales del educam (educación y comunicación), creemos que un análisis serio y una evaluación consciente en el terreno de la relación educativa, por un lado y, en el terreno de la sociología de la institución escolar, por otro, debe abordarse tomando en cuenta el activismo pragmatista que impregna toda la actividad del capitalismo monopolista.

Los defensores de la Tecnología de la Enseñanza han visto relativamente frustrado su optimismo, pues la T. de la Enseñanza o Tecnología Instruccional no logró imponerse en todas partes. Vicente Romano (1984:135) destaca tres razones de tipo general, que pensamos no son suficientes para explicar el fenómeno, pero ahí van a título indicador:

- La insuficiente financiación del sistema de educación.
- La proliferación de aparatos prematuros y la falta de software (programas).
- Las excesivas exigencias impuestas por la técnica a los maestros, y
- La falta de integración de los medios en los planes de estudio.

Estas razones deben cotejarse con el rechazo generado por filosofías educativas contrarias a la TI, tipo educación liberadora o, simplemente, las que sostienen argumentos educativos puntuales tales como entender que la educación va más allá de la simple transmisión instruccional de conocimientos.

No obstante, empieza a destacarse la penetración de un medio concreto de la TE que se ha impuesto sobre el resto: el ordenador (acepción francesa) o computadora (acepción del término inglés).

2. Segundo enfoque.

Que dividimos también en dos corrientes, surge alrededor de los años setenta (segunda mitad).

La primera corriente, que mantiene la creencia en un individuo autónomo y productor de sus propios mensajes, apoya la introducción de la imagen y sus técnicas en la escuela.

Quiere hacer del educando un participador del proceso comunicativo de modo que sus necesidades e intereses comunicativos puedan expresarse en el uso de diversas tecnologías comunicativas.

El conocimiento técnico persigue hacer del educando un comunicador competente en las distintas versiones tecnológicas. Con esta intención, proliferan cursos de imagen; cursos sobre la técnica de video; cursos sobre el lenguaje cinematográfico; cursos sobre el lenguaje publicitario y cartelístico; cursos sobre cine de animación, etc.

Los seguidores de esta corriente también abogan por una asignatura específica (Imagen, Cine, etc.) que se integraría en el currículum escolar.

En definitiva, esta corriente se resume en:

- a) querer dotar al educando en el conocimiento de ciertas técnicas comunicativas.
- b) proveer al sujeto de un a-b-c para descifrar la magia de la imagen en versión TV, video o cine. O sea, lectura de los signos o códigos visuales de la misma manera que al educando se le ha enseñado a leer y escribir.

La filosofía de fondo de esta versión o enfoque no anda muy alejada del activismo pragmatista.

Está claro que este enfoque, que podríamos llamar «ingenuista», no se identifica plenamente con aquella ideología, pero al situar el proceso de la comunicación como mero proceso técnico o de competencia técnico-comunicativa la vacía de contenido sociopolítico. A sabiendas de que los procesos comuni-

cativos se bañan de la impronta ideológica que les viene dada por el acuñamiento sociocultural y económico previo.

En este sentido, la corriente «ingenuista» obvia las relaciones internacionales que se dan detrás de las técnicas en las que se apoyan los procesos de comunicación, principalmente en el terreno de lo que se ha llamado «imperialismo de los medios».

La segunda corriente, llamada de «enseñanza crítica de los medios», recoge de la anterior su afán por modelar un sujeto comunicativamente competente, pero incluyendo el análisis crítico de los mensajes.

La enseñanza crítica intenta formar un receptor crítico, conocedor de:

- Técnicas de comunicación.
- Técnicas de manipulación.
- Códigos ideológicos.

Tres aspectos que determinarán la capacidad de los alumnos para tomar el papel de emisores, ya conscientes de que los medios existentes son insatisfactorios.

Esta corriente, según Dröge y Göbbel (citado por Romano, 1984:138), es una concepción ilustradora que intenta revelar a los alumnos cómo les manipulan su conciencia y qué intereses sociales hay detrás.

Como dice Romano: «Este alumno ilustrado y cualificado de esta manera se convierte en un receptor crítico: puede juzgar, comprender, seleccionar los programas» (1984:138).

Las limitaciones de esta corriente estriban en asimilar toda la manipulación a los medios de difusión, y se confunden los *objetos tecnológicos* como generadores autosuficientes de ideología o manipulación, con los medios de difusión como institución social mediadora. En tanto institución social mediadora, la enseñanza crítica no desvela o reflexiona la cuestión de cómo entra en los medios de difusión el control socioideológico del sistema sociopolítico que ha de difundir por los medios unos contenidos de referencia que son esenciales para el propio sistema: «conseguir que el significado que se desprende de las imágenes (y sonidos), aparecidas (en los medios de difusión), remita a un esquema significativo coherente respecto a los fines institucionales del propio sistema» (Martín Serrano, 1981:19).

3. El tercer enfoque.

Persigue «educar» a través de los medios. «Educar» a través de los medios significa llevar el tipo de educación propio del medio escolar al medio de masas: se trata de una didáctica de los media, en especial la TV.

Este tipo de enfoque está muy vinculado a la educación permanente y la educación de adultos, a veces considerados como sinónimos.

Jean Schwoebel, según Parés i Maicas, concibe este tipo de educación, «no como complementaria de la de tipo especializado, sino como el conjunto de conocimientos generales que todo ciudadano debe poseer sobre su mundo, sobre los demás hombres y sobre las responsabilidades que le incumben, a causa de la constante mutación de la vida actual» (1984:14).

Esta tarea educativa que formula Schwoebel, llevada a sus últimas y verdaderas consecuencias, no es posible por estar los grandes medios demasiado

determinados por el sistema político y económico en el que están integrados. Los intereses de las grandes multinacionales del audiovisual están subordinados a los principios que son concretos de una determinada clase social. Un ejemplo, en nuestro contexto canario, lo vivimos cuando Radio Popular (Cadena COPE) no quiso emitir un Programa sobre Educación de la Mujer, pues se consideraba cadena comercial.

También la educación permanente plantea la formación del receptor de los medios, en los diversos niveles educativos; y, aquí, veríamos si esta educación permanente obraría según algunas de las dos corrientes del segundo enfoque expuesto más arriba.

La principal meta de este enfoque es la radio y la televisión didáctica, cuyos orígenes se encuentran en el rápido desarrollo de los media; el rápido incremento de alumnos en los años 60 y la oportunidad de ayudar a los sistemas educativos nacionales a llevar la carga que venían soportando a raíz de la 2ª Guerra Mundial.

La televisión didáctica o educativa ha sido y es una de las armas de la penetración ideológica del imperialismo en los países del Tercer Mundo, aunque no solamente en éstos, pues en España el programa infantil Barrio Sésamo tiene estas mismas connotaciones.

4. El cuarto enfoque.

Este enfoque, que llamaremos, inspirándonos en Martín Serrano, de educación en el mediador, o, simplemente, «*enfoque del mediador*», gira sobre el pivote de los siguientes razonamientos:

- No basta conocer el medium, tal como hacen el resto de los enfoques en sus distintos matices.
- El conocimiento del medium debe simultanearse con el conocimiento del mediador.

Medium y mediador deben ubicarse en el contexto socioeconómico y cultural que les corresponde históricamente: en nuestro caso, el neocapitalista.

Medium.

Es la estructura material (hardward) o soporte físico de todo el proceso comunicacional y la tecnología que la hace posible. Son, pues, dos clases de estructura:

- a) Material (antenas, instalaciones, edificios, cables, etc.).
- b) Tecnológica (tecnología electrónica o electromagnética de grabación, reproducción, captación, etc.).

Este nivel de análisis se refiere al comic, televisión, cine, etc, en cuanto *medium de comunicación*.

Mediador.

Es el nivel de análisis del medium en cuanto institución social mediadora. El medium funciona por el equipo humano que los activa: creación de programas (clases distintas de programas), sistema de propiedad (estatal, privado, colectiva...), organización del sistema comunicacional, en cuanto funciones asignadas a los mismos (ideológicas, comerciales, propagandísticas, etc.).

En esta óptica el mediador es una clase social históricamente constituida que produce «programas» (mensajes televisivos, comics, cine) para construir una forma de conciencia históricamente necesaria, dentro del contexto del modo de producción y reproducción de la sociedad capitalista.

Los tres enfoques anteriores constituyen una teoría de la adquisición de saberes: uso de la imagen y el medium en la escuela, leer la imagen, técnicas fotográficas, video, etc, que no son negativos en sí mismos, dependiendo del contexto y de la dinámica educativa en el que se ejerzan. Cuando el fin es llevar a la escuela la comunicación masiva sólo como proceso de comunicación, es de criminal indiferencia olvidar el contexto económico y sociopolítico global.

Este enfoque constituye una teoría de la adquisición de la conciencia: «Pero la conciencia surge como resultado de la acción y de la experiencia, en las situaciones y relaciones que configuran la vida práctica. De ahí que la enseñanza y el aprendizaje de los medios deba empezar por las condiciones reales de vida y de trabajo de los alumnos» (Romano, 1984:141).

Las necesidades de cada individuo (necesidades sociales, psicológicas, de consumo, etc.) son representadas e interpretadas según los códigos ideológicos de la mediación social en los media, que proponen satisfacerlas dentro de los cánones previstos para la reproducción de esa conciencia histórica necesaria para la supervivencia del sistema capitalista.

Según este cuarto enfoque, se impone como primer paso de una educación liberadora la reflexión de los individuos sobre sus necesidades.

Por ejemplo, la necesidad de contacto humano, ¿cómo propone el mediador que debe ser satisfecha? La publicidad de los medios promete satisfacer tal «contacto» a través de la compra de sus productos. Los productos «unen a las personas». ¿Por qué el mediador se plantea la relación humana a través del producto (mercancía)? ¿Existe una conciencia histórica que justifique este planteamiento y la solución de esta necesidad por vía de la mercancía comercializada?.

La paz, ampliamente entendida, es una necesidad para el progreso de todo colectivo humano. ¿Cómo representan los medios (el mediador) la paz? ¿Qué hacen para no representarla? ¿Cómo proponen satisfacer la necesidad humana de paz? ¿A través del armamentismo, según el dicho «si quieres la paz prepara la guerra»?

Las condiciones concretas de vida y de trabajo que implanta el sistema capitalista, promueven determinadas necesidades de consumo. Ver la televisión después de un día agotador, ¿no transforma la relación humana persona-

persona en otra relación televisión-persona?. Y esta relación transformada, ¿no afecta a la solidaridad, al posible conocimiento de las grandes problemáticas que nos repercuten a todos? En definitiva, el medium organiza nuestro espacio de convivencia, nuestras relaciones con el entorno humano más amplio y representa en sus mensajes la realidad que no podemos percibir directamente. En el contexto de una sociedad capitalista, ¿cómo repercuten educativamente estas cuestiones para un planteamiento de la necesidad de encuentro del ser humano? El orden internacional de la información, la dominación que en materia comunicativa e informativa ejerce el centro mundial del capitalismo sobre la periferia capitalista y, de éstos sobre los países llamados eufemísticamente del Tercer Mundo, ¿contribuyen a la paz? El cuestionamiento que los países explotados hicieron de la situación que el imperialismo norteamericano ejercía sobre ellos y el resto del mundo capitalista, llevó a la conocida crisis de la UNESCO. Los USA boicotearon aduciendo politización de la UNESCO y que por eso se retiraban.

En definitiva, está visto que el «enfoque del mediador» sólo puede ser educación política. Entendiendo que el espacio de educación política se refiere a la formación de una nueva conciencia histórica, contra la «vieja conciencia» de la que socialmente están necesitadas las clases dominantes para su legitimación y reproducción.

Educar en la institución escolar en cómo educan-la-conciencia los grandes medios se convierte, necesariamente, en un trabajo de educación política en el terreno de las comunicaciones masivas.

Aquí, cabe recordar el pensamiento de Freire: el proceso educativo es a la vez un acto de conocimiento y político (1984:7).

Bibliografía

- ACOSTA MONTORO, JOSE
1973 *Periodismo y literatura*, Tomo II, Madrid, Guadarrama.
- ARAGO MITJANS, JOAQUIN MARIA
1979 «La violencia en la Televisión: Su impacto entre los niños y adolescentes», *Infancia y Aprendizaje* 8. pp. 71-84.
- BRONFENBRENNER, URIE
1987 *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- BORTOLUSSI, MARISA
1985 *Análisis teórico del cuento infantil*, Madrid Alhambra.
- BRUNORI, VICTORIO
1980 *Sueños y mitos de la literatura de masas*, Barcelona, Gustavo Gili.
- CHOMBART DE LAUWE, MARIE-JOSE
1982 «El niño icónico, el niño personaje de los media, frente al niño real», *Infancia y Aprendizaje* 17, pp. 105-114.
- CENDAN PAZOS, FERNANDO
1986 *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupiérrez-Pirámide.
- CLAUDIN, ANABITARTE, VICTOR Y HECTOR

- 1986 *Diccionario general de la comunicación*, Barcelona, Mitre.
- CASTILLA DEL PINO, CARLOS
1987 «*La alienación de la mujer*», en Carlos Castilla del Pino, *Cuatro ensayos sobre la mujer*, Madrid, Alianza.
- DOLTO, FRANÇOISE
1986 *La causa de los niños*, Buenos Aires, Paidós.
- DELVAL, JUAN
1983 *Crecer y pensar*, Barcelona, Laia.
1986 *La psicología en la escuela*, Madrid, Visor.
- ECO, UMBERTO
1980 *Signo*, Barcelona, Labor
1984 «*La Edad Media ha comenzado ya*», en Umberto Eco et. al. *La nueva Edad Media*, Madrid, Alianza.
- ESTEVA FABREGAT, CLAUDIO
1984 *Antropología industrial*, Barcelona, Anthropos Editorial del Hombre.
- FREIRE, PAULO
1984 *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Madrid, Siglo XXI.
- FROMM, ERICH
1984 *Sobre la desobediencia y otros ensayos*, Barcelona, Paidós.
- GREIMAS, ALGIRDAS JULIEN
1973 *En torno al sentido*, Madrid, Fragua.
1976 *Semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- GASTON, ENRIQUE
1978 *Cuando mean las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia*, Madrid, Ayuso.
- GINER, SALVADOR
1985 *Sociología*, Barcelona, Península.
- HALLAHAM, KAUFFMAN, DANIEL P. Y JAMES M.
1978 *Las dificultades en el aprendizaje*, Salamanca, Anaya/2.
- HAUSER, ARNOLD
1985 *Historia social de la literatura y del arte*, Barcelona, Labor.
- HÜRLIMANN, B.
1968 *Tres siglos de literatura infantil europea*, Barcelona, Juventud.
- HALL, CALVIN S.
1979 «*Lo que sueñan las personas*», en AAVV, *Psicología Fisiológica*, Barcelona, Blume.
- LAPLANCHE, PONTALIS, JEAN B. Y BERTRAND
1971 *Diccionario de psicoanálisis*, Barcelona, Labor.
- LAUTREY, J.
1985 *Clase social, medio familiar e inteligencia*, Madrid, Visor.
- LAZONO SEIJAS, CLAUDIO
1980 *La escolarización. Historia de la enseñanza*, Montesinos, Barcelona.
- MARKS, PATRICIA
1985 *El niño y los medios de comunicación. Los efectos de la televisión, video-juegos y ordenadores*, Madrid, Morata.
- MARTINEZ-MENCHEN, ANTONIO
1971 *Narraciones infantiles y cambio social*, Madrid, Taurus.
- MORIN, EDGAR
1966 *El espíritu del tiempo. Ensayo sobre la cultura de masas*, Madrid, Taurus.

MELETINSKI, E.

1981 *«El estudio estructural y tipología del cuento»*, en Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.

MORAGAS, REMESAR, MIGUEL DE Y ANTONI

1976 *Análisis semiológico de la instrumentalización del niño en la publicidad televisiva»*, en AAVV, *Jornadas sobre la imagen televisiva*, Barcelona, I.C.E.

MORAGAS SPA, MIQUEL DE

1976 *Semiótica y comunicación de masas*, Barcelona, Península.

MERANI, ALBERTO L.

1976 *Historia crítica de la psicología*, Barcelona, Grijalbo.

MARTIN SERRANO, MANUEL

1981 *«Un modelo metodológico para investigar los efectos socioculturales de los media»*, *Análisis. Quaderns de Comunicació i Cultura* 3, pp. 15-29.

1982 *«La influencia social de la televisión: II. Fuentes y métodos de estudio»*, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 17, pp. 65-82.

MASLOW, ABRAHAM

1972 *El hombre autorrealizado*, Barcelona, Kairós.

1975 *Motivación y personalidad*, Barcelona, Sagitario.

PARES I MAICAS, MANUEL

1984 *El papel de la información en la educación permanente y en la enseñanza universitaria*, Barcelona, U.A.B.

PROSS, HARRY

1980 *Estructura simbólica del poder. Teoría y práctica de la comunicación pública*, Barcelona, Gustavo Gili.

1983 *La violencia de los símbolos sociales*, Barcelona, Anthorpos. Editorial del Hombre.

PINILLOS, JOSE LUIS.

1985 *«La aceleración del desarrollo humano»*, en AAVV, *Seminario Internacional de la O.M.P.E: Infancia y sociedad en cambio. Un riesgo y un reto*, Madrid, Fundación Santa María.

POSTMAN, NEIL

1982 *«La desaparición de la niñez»*, *Tempora. Pasado y presente de la educación 3-4-5-6*, Universidad de La Laguna, Secretario de Publicaciones, pp. 107-111.

RIESMAN, DAVID ET AL.

1981 *Introducción al periodismo. Información y conciencia*, Barcelona, Teide.

SURIOL, CHIAS

1983 *«Hacia el marketing de futuro»*, *Marketing Actualidad* 149, pp. 18-25.

SANCHEZ GUZMAN, JOSE RAMON

1976 *Breve historia de la publicidad*, Madrid, Pirámide.

YOUNIS, JOSE ANTONIO

1988 *El niño y la cultura audio-visual*, Tenerife, Ayuntamiento de Agüimes, Ayuntamiento de Santa Lucía y Centro de la Cultura Popular Canaria.