

Elementos para una política integral sobre comunicación y educación¹

Por Guillermo Orozco Gómez

Guillermo Orozco Gómez es Docente e Investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Autor de *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo* (1996), *La investigación en comunicación dentro y fuera de América Latina* (1997), *Televisión, audiencias y educación* (2001) y *Recepción y mediaciones* (2002).

El protagonismo mediático contemporáneo y la expansión de las tecnologías de la información han empujado a los educadores y a los sistemas educativos vigentes a irse acomodando de manera tardía, fragmentaria y equivocada a las transformaciones que medios y tecnologías traen consigo. Transformaciones complejas, no sólo en lo estrictamente tecnológico, educativo y pedagógico sino, sobre todo, en los modos de conocer, aprender y comunicar, así como en los tipos de conocimientos y aprendizajes posibles resultantes.

La manera dominante de vincular la educación a la comunicación, sus medios y tecnologías ha sido meramente instrumental, motivada más por una perspectiva modernizante, donde el progreso es sinónimo de tener más instrumentos y aparatos que permitan estar al día con la tecnología de punta y sentir así que se está a la vanguardia del desarrollo académico y social. Esta forma de entender el problema de las nuevas tecnologías ha sido ampliamente criticado por reduccionista y por ser funcional al sistema de mercado, que justamente tiene como prerrogativa la obsolescencia de los productos y mercancías para mantener vivo el consumo (Orozco, 2007a).

Aunado a lo anterior, la visión con la que tradicionalmente se había abordado la alfabetización para los medios o la educación crítica de las audien-

cias había enfatizado su defensa e inoculación frente a la oferta de las diversas pantallas, en vez del desarrollo de sus destrezas y capacidades para la producción creativa de nuevos productos, tanto en contenido como en formatos y lenguajes. Aun en perspectivas que pretendían ser críticamente tolerantes a la diversidad mediática contemporánea, se alcanzaba a notar su rechazo y la creencia de que hay que corregir la mirada de las audiencias y usuarios frente a la cada vez más opulenta oferta audiovisual (Hurgo, 2008).

En este contexto, y aunque de manera un tanto esquemática y preliminar, presento a continuación una serie de puntos que debería incluir una política integral que vincule adecuadamente educación y comunicación y enumero, para ello, seis ámbitos de intervención educativa a los que tal política debería atender.

Principales ámbitos de una política pública de comunicación y educación

Asumiendo que existe una percepción creciente entre educadores y comunicadores de que el tema de los medios y las tecnologías plantea constantemente diferentes desafíos –la mayoría de los cuales no pueden ser atendidos como se ha intentado hasta ahora–, es importante arrancar de un escenario donde se reconozca que no sólo entre educadores y comunicadores falta contundencia para concertar una política integral que relacione ambos mundos sino, sobre todo, en las sociedades en general, donde menos aún se han pensado las implicancias de los medios y las tecnologías en la educación, y hasta se tienen ideas estereotipadas sobre su posible impacto.

Por lo anterior, el primero de los ámbitos susceptibles de ser objeto de una política integral de comunicación y educación tiene que ver con una sensibilización generalizada entre amplios sectores sociales sobre su importancia, gravedad y consecuencias no deseadas.

1 Otras versiones de este mismo texto serán paralelamente publicadas en línea y en forma impresa durante 2008 por la Universidad Distrital de Bogotá, Colombia, y por el Observatorio Europeo de la Televisión Infantil (OEITI), Barcelona, respectivamente.

1. *Ámbito de una Pedagogía Social sobre lo educativo en los medios y tecnologías*

El sentir generalizado de diferentes sectores y agentes sociales converge en considerar que los medios son, sólo o principalmente, entidades para “entretener y divertir” o, en todo caso, para informar, pero no para educar o formar en un sentido amplio. Esto provoca, por un lado, que los ciudadanos no presten la atención necesaria a su influencia educativa y, por otro, que no se entienda ese nuevo estatus que hemos adquirido y tenemos todos en un ecosistema mediatizado, como audiencias de medios y usuarios de tecnologías (Orozco, 2001).

Con respecto a lo primero, hay que añadir que el mismo concepto de lo que es educativo, como aquello que es instructivo y ha sido definido para ser enseñado, empuja a tener esa idea de que la televisión comercial y los demás medios, dado que no instruyen o enseñan, no educan. De la misma manera, los empresarios de los medios de información niegan cualquier responsabilidad educativa, algo que también debiera ser objeto prioritario de una sensibilización ciudadana en este tercer milenio.

Con respecto al hecho de que las sociedades contemporáneas no acaban de percatarse de su nuevo estatus de audiencias de múltiples pantallas y usuarios de tecnologías de información, es importante destacar, en el sentido de Jesús Martín Barbero (2003), que hay un nuevo “sensorium” que resulta, precisamente, del intercambio creciente de los sujetos sociales con las diversas pantallas.

La manera de hacer sentido de estas relaciones, y de estar y sentir en la cotidianidad plagada de pantallas, hace explotar las formas tradicionales de coexistir, comunicarse, trabajar, etcétera. Los modos de ser audiencia y usuarios conllevan “nuevas figuras de razón”, priorizan otros criterios para dar legitimidad a la convivencia y también a la creación

cultural, a los modos de creer y conferir verdad y a las maneras de juzgar y actuar. Todo esto conforma una serie de valores para la vida misma y debe de ser entendido lo mejor posible por todos, por eso es justamente un esfuerzo complejo de “educomunicación” generalizada –que se pueda llevar a cabo dentro y fuera del sistema educativo– una de las posibles asignaturas pendientes.

2. *Ámbito de las alfabetizaciones múltiples de todos*

Hay que tomar en cuenta que **cada medio y tecnología es mucho más que sólo eso**, y que cada tecnología sólo llega a ser tal cuando es **redituable en el mercado** (independientemente desde cuándo exista el principio científico que la hace posible). Estas dos consideraciones son la base para sustentar los criterios de concreción en el segundo ámbito de intervención, ya que constituyen la característica esencial de lo que son las pantallas. Cada pantalla es un **medio**, pero también **un lenguaje, una tecnología, una institución y una estética**. Las alfabetizaciones tienen que abarcar entonces estas **cinco dimensiones**, y permitir la capacitación de los ciudadanos en un conocimiento de cada pantalla como tal.

No es lo mismo la fotografía que el cine (foto en movimiento), o que la televisión (construcción catódica de representaciones). Cada representación tiene un código propio o una particular combinación de lenguajes, así como un potencial técnico característico que es necesario entender en su proceso de producción y en los efectos que puede ocasionar. Cada medio tiene un espesor material peculiar condicionante, pero a la vez condicionado por su espesor simbólico y viceversa.

Asimismo, los movimientos de cámara, el lugar desde donde se realizan las tomas, etcétera, construyen de manera diferente la representación audiovisual con la cual interactuamos. El potencial

tecnológico define las posibilidades y límites de cualquier medio. Esto hay que conocerlo tanto como las definiciones institucionales en las que cada medio existe, se desarrolla y le imprimen direcciones y sentidos a sus propuestas.

Cada tecnología conlleva por lo menos dos dimensiones: una instrumental y una **perceptiva**, y cualquier alfabetización debe dar cuenta de ambas. En estas alfabetizaciones múltiples se deberá atender tanto el aprendizaje de códigos, lenguajes, formatos y tecnologías desde el punto de vista de la **recepción** como aquellas habilidades y conceptos que permitan a sus usuarios la **producción de mensajes** a través de cualquiera de los medios audiovisuales. Se trata de formar receptores con una percepción afinada para ver, escuchar y sentir, y emisores diestros y creativos para producir y crear.

No obstante los diferentes nombres que se han asignado a las alfabetizaciones mediáticas, en el fondo han existido dos grandes tipos: uno enfocado en lo instrumental y otro que busca integrar varias dimensiones y problematizar la interacción hacia la construcción de un pensamiento informado pero crítico.

Una alfabetización múltiple implica un proceso de desarrollo de destrezas y capacidades de **comunicación**, algunas para la escucha, la lectura, la visión o la percepción en general de informaciones en diversos formatos y lenguajes, y otras para la expresión e interacción eficaz con los otros, a través de los diversos elementos y dimensiones intervinientes en un ecosistema comunicacional.

Enfatizamos alfabetizaciones de todos porque no sólo los estudiantes y los educadores estarían desafiados por las pantallas, la sociedad en su conjunto lo está. Niños, jóvenes, adultos y viejos requieren desarrollar otras capacidades para poder interactuar de manera más apropiada con los referentes comunicacionales.

3. *Ámbito de la producción de nuevos aprendizajes*

Este ámbito se enfoca tanto en los “fines” como en los “cómos” de la educación en el contexto de los escenarios mediáticos y tecnológicos actuales. Supone replantear **consensos educativos** entre diferentes sectores de la sociedad, y dentro del sector magisterial, sobre lo que vale la pena ser promovido para aprender hoy y sobre todo en el futuro, y las mejores maneras para lograrlo.

Los nuevos aprendizajes tienen mucho que ver con la consideración de las “inteligencias múltiples” propuestas por Howard Gardner (2005), que suponen un desarrollo lo más integral posible de diferentes “dimensiones cognoscitivas, afectivas, axiológicas y estéticas”, muchas de las cuales no se habían estimulado en la escuela –ni se estimulan hoy o simplemente no se pueden estimular bajo las condiciones dadas– y sólo se pueden realizar con el uso de nuevas tecnologías o de instrumentos multimedia. Por ejemplo, las habilidades de pensamiento prospectivo o modelos de simulación que facilitan, por ejemplo, muchos de los videojuegos comerciales (Prensky, 2006).

Entre los nuevos aprendizajes que hay que facilitar estarían desde los clásicos, que suponen lógica y raciocinio, hasta los estéticos, pasando por el desarrollo de la percepción, de la escucha y la producción expresiva, de la intercomunicación, los aprendizajes relacionados con el cuerpo, el movimiento y, por supuesto, todos aquellos aprendizajes para el buen desarrollo de las emociones y las sensibilidades.

El esfuerzo de lo que se llama “E-Learning” o “Aprendizaje con nuevas tecnologías” estaría comprendido en este ámbito. En la misma línea, el sistema educativo tendría que ir desarrollando una estrategia pedagógica tendiente a “**aprender a aprender**”. Esto, dicho sea de paso, podría constituirse en un lema central de una campaña de sensibilización o estrategia de pedagogía social. E s e

sería el nivel educativo propuesto para cumplir este objetivo, y “aprender a aprender” le daría a su vez sentido y valor a este nivel de educación.

Al estar dentro de un paradigma de exploración y descubrimiento, se debe fortalecer la capacitación que supone el *explorar, el formular hipótesis, el asociar, la capacidad de decisión y de evaluación de las decisiones, capacidad de ver consecuencias y tomar en cuenta diversos puntos de vista a la vez*, capacidades y destrezas que no eran necesarias tradicionalmente, cuando el medio de comunicación era sólo el libro, pero que ahora se han vuelto indispensables para interactuar adecuadamente con las pantallas.

En este rubro es importante reconocer y potenciar que más que transmitir información y conocimientos, a las nuevas generaciones hay que facilitarles las **herramientas** y el desarrollo de **destrezas cognitivas** y de **capacidades** para que ellos mismos busquen y se apropien de esas informaciones y conocimientos. Como diría Marco Silva (2005), para que los usuarios de las nuevas pantallas construyan conocimiento a partir de sus interacciones con ellas sería necesario desarrollar una “**actitud comunicacional**, que no sólo esté atenta a las interacciones sino también que las promueva de manera creativa”. Este sería el sentido general de toda nueva educación, y por tanto el “aprender a aprender” adquiere su máximo sentido.

4. *Ámbito de la reconversión educativa*

El reconocido filósofo de la educación John Dewey alguna vez dijo que si aquello que los estudiantes aprendían fuera del aula incidía en su desarrollo educativo en la escuela, también era obligación de los educadores dar cuenta de ese aprendizaje. Esta sugerencia es de vital importancia para una verdadera educación, o para una educación para la vida, pero lamentablemente se ha olvidado o soslayado

en la mayoría de los sistemas educativos modernos, en donde la especialización y la reducción de la información como referente educativo es la tendencia predominante.

La sugerencia de Dewey de incorporar en la educación escolar lo que los estudiantes aprenden fuera del aula, o aquello que les inquieta y les importa del contexto exterior, adquiere una renovada actualidad hoy en día y tiene, por lo menos, dos consecuencias relevantes. Una es la necesidad de que la escuela haga una **alianza con los medios y las tecnologías** y con otras instituciones sociales, como los museos, que permita de facto una vinculación en beneficio de los propios estudiantes. Pero actualmente no hay tal alianza. A veces, incluso, se encuentra lo contrario, ya que la escuela desprecia y desvaloriza lo que los alumnos aprenden de cualquier medio o tecnología, y en general lo que aprenden extra escolarmente.

Por otra parte, y salvo excepciones esporádicas, la escuela ha vivido de espaldas al ecosistema mediático y tecnológico. Cuando incorpora videos o computadoras usualmente es como “complemento” a la otra, a la “verdadera educación” que según la tradición se basa en los libros. Se hace necesario cambiar esta mentalidad de los docentes y abrir la posibilidad de usar imágenes de diferente tipo para proponer, no sólo para ilustrar. Al mismo tiempo, la escuela tiene que tener una posición explícita frente a los medios y las tecnologías. Una posición que no sea ni la de rechazo, ni la de complacencia, ni la de la “modernización” de los sistemas educativos que muy frecuentemente ha predominado.

Frente a los desafíos actuales, insisto, no se trata de modernizar, sino de crear e implementar “**nuevas educaciones**”. Educaciones que no por ser nuevas se desligan de “lo viejo”, como el diálogo, la sensibilidad de uno para el otro, el respeto mutuo entre educador y educando y lo lúdico como elemento pedagógico. Por otro lado, es necesario reconocer que los estudiantes fuera del salón de

clases están aprendiendo diferentes cosas. Esos aprendizajes quizá requieran orientación y legitimación. O quizá deban ser problematizados desde la escuela, lo cual supondría una voluntad institucional educativa para hacer frente a lo que los educandos “traen” al aula para “darle la vuelta pedagógicamente” y aprovecharlos en función de los objetivos educativos propios de su nivel.

Uno de los principios filosóficos que inspirarían el esfuerzo de reconversión educativa, por el cual se trata de reconvertir en útil y educativo aquello que no fue pensado así, es el que propone el filósofo estadounidense Steven Johnson (2005), quien tituló su más reciente libro *Everything bad is good for you* (Todo lo malo es bueno para usted), y cuya esencia es no quedarse con los brazos cruzados frente a toda esa “basura” que nos ofrecen los medios de comunicación y otras tecnologías, como la Internet. Johnson promueve la actividad reflexiva frente a las diferentes pantallas con las cuales se interactúa en el mundo contemporáneo.

Pero además de los argumentos de Johnson, hay una razón todavía más fundamental para la reconversión educativa. Las nuevas tecnologías, sobre todo, y en especial los videojuegos, requieren de un proceso de “evidenciación” por parte de los usuarios, videojugadores en este caso, para poder ser aprovechados educativamente (Orozco, 2007b). El aprendizaje que tiene lugar a partir de los videojuegos no es automático, pues según especialistas como James Paul Gee (2004) el proceso de aprendizaje tiene como motor un placer. Se requiere de un proceso de reflexión sobre el juego que permita luego de jugar tomar distancia y ver el tipo de decisiones que se ha llevado a cabo. Y con este mismo principio se buscaría desentrañar de manera explícita, esto es, visible, las capacidades y destrezas lógicas, comunicacionales y de contenido que se desarrollan mientras se interactúa con las pantallas.

5. *Ámbito de la investigación-acción educativa*

Los ecosistemas comunicacionales contemporáneos demandan un nuevo enfoque por parte de los individuos y las sociedades. Los sistemas educativos necesitan desplegar diferentes estrategias de mediación en los procesos de aprendizaje que permitan a los estudiantes “hacer sentido”, por ejemplo, de la ética, de la limitación de los recursos naturales, de la interculturalidad, del miedo y la incertidumbre, de la paz, de la tolerancia, de las perspectivas de género, de los derechos humanos, de las múltiples migraciones, de la guerra, de la ciencia, de las artes, de la economía y del sistema capitalista en el que estamos.

Pedagogía de la autonomía y Pedagogía de la tierra son sólo un par de ejemplos de opciones que otorgan una direccionalidad a la formación de las nuevas generaciones. **Pedagogía de la comunicación, Pedagogía de la producción simbólica, Pedagogía de las televidencias y Pedagogía de las identidades** serían otras pedagogías apropiadas y necesarias para ir realizando nuevas educaciones. Estas últimas pedagogías, sobre todo, tienen que ver con las nuevas realidades de tecnologías como el teléfono celular, el *chat* y los *blogs*, donde se están ensayando de manera “lírica” o autodidacta, nuevas formas de comunicación, nuevos modos de asumirse como interlocutor o interlocutora de cadenas y redes informativas, y nuevas maneras de asumir la identidad en esos otros roles que se van asumiendo con el uso de estas tecnologías.

Ya no sólo se trata de enseñar los códigos sintácticos o semánticos de los medios y tecnologías de información más tradicionales, sino que los usos que se están haciendo de ellas, así como de los nuevos soportes mediático-tecnológicos, rebasan y hacen explotar esos usos originales. Por ejemplo, el teléfono celular ha rebasado la función de intercomunicar a dos personas para enviar simple información oral, para servir en el envío de imágenes, hiper-

texto, conectarse a Internet o producir imágenes de uno mismo según el antojo del momento o el juego que uno esté dispuesto a iniciar. De allí la importancia de realizar investigación participativa con usuarios varios, para explorar tanto los usos variados de ellas como nuevos usos y opciones que den un beneficio mayor, más allá de sólo entretenimiento.

El común denominador de una nueva pedagogía de la comunicación sería recuperar la dimensión **lúdica** del esfuerzo educativo, porque sólo con una pedagogía así se puede interconectar con el aprendizaje de la televisión, los videojuegos y las demás pantallas, que se realiza precisamente así, de forma lúdica. Mucho del fracaso anterior con esfuerzos de educación crítica de las audiencias o de alfabetización para los medios se ha debido precisamente a que esta dimensión lúdica ha estado ausente, lo que ha provocado que haya un desencuentro sustancial entre los objetivos educativos propuestos y la metodología usada para alcanzarlos. Un desencuentro que es esencialmente epistemológico porque tiene que ver con modos de producir conocimiento sobre un objeto. En muchos esfuerzos de este tipo se ha privilegiado la dimensión cognoscitiva, estrictamente racional, y se han soslayado otras dimensiones como la emocional, la estética y la sensorial, que demandan nuevos abordajes pedagógicos y que la ludicidad permite integrar de maneras creativas.

Además de lo lúdico, que garantizaría la consonancia entre objeto, tipo de interacción y aprendizaje buscado, es importante que la pedagogía parta de una condición estratégica: **darle la vuelta a la pantalla**. Esto significa que casi de cualquier contenido mediático, o de cualquier programa de televisión, se puede extraer un aprendizaje y producir conocimiento. En su significado más radical, esta perspectiva prescindiría de materiales educativos producidos especialmente para ello, ya que se postularía que lo educativo está en la intencionalidad

que se le imprima al proceso interactivo que se tiene con un referente, con un producto, y no en el producto en sí mismo. Desde una postura menos radical, de lo que se trataría en todo caso es de diseñar herramientas didácticas acordes con una educación integral, donde lo lúdico sea el eje integrador de las distintas dimensiones.

6. **Ámbito de la observación múltiple de medios y tecnologías, como estrategia de desarrollo de capacidades para una ciudadanía comunicacional**

Más que una moda, los observatorios de medios y tecnologías deben entenderse como un **“modo”** de estar al tanto de los ecosistemas mediáticos y tecnológicos, sus intersecciones, sus límites, sus posibilidades y sus desafíos, especialmente para la educación. Aquí, los observatorios se proponen también como una estrategia concreta para catalizar diferentes esfuerzos, dinámicas y actividades variadas y crear una sinergia informacional, mediática, tecnológica y educacional desde una **perspectiva analítica tendiente a la transformación**, en este caso de lo observado. En este papel, los observatorios son también herramientas didácticas para implantar e implementar nuevas educaciones y facilitar y mediar nuevos aprendizajes.

Un observatorio puede definirse como una estructura cuyos objetivos son monitorear alguno o varios medios y tecnologías, así como sus productos o sus tendencias, con el objeto de profundizar en su comprensión y eventualmente proponer opciones de cambio, en este caso, en beneficio de la educación y de todos los que participan en su proceso.

Los ámbitos de los observatorios son diversos, por lo que la idea es tener observatorios en varios niveles, con distintos alcances, para poder contar con una provisión de análisis e ideas que permitan retroalimentar la sinergia entre los diversos ecosistemas mencionados. En esta propuesta, además, los observatorios se visualizan como **laboratorios ex-**

perimentales de formación de usuarios de medios y tecnologías de información que desde su práctica de observación irían desarrollando nuevos aprendizajes, así como profundizando en la comprensión de los ecosistemas en los cuales nos movemos.

Esta formación de audiencias y usuarios tendría como elemento central la formación de una ciudadanía comunicativa. ¿Qué significa ser ciudadano hoy, cuando la mayoría de la actividad productiva se realiza frente a las pantallas? ¿Qué debe saber un ciudadano sobre esas pantallas para saber en dónde está situado, sus condicionantes y posibilidades? Estas serían apenas dos de las varias preguntas que podemos hacernos hoy en día con respecto a los desafíos de la ciudadanía en un mundo cruzado por medios y tecnologías audiovisuales de diferente tipo.

Lo que hay que tener presente es que no se trata sólo de que los ciudadanos invirtamos cada vez más horas frente a las pantallas. El punto es que la conformación del pensamiento, su problematización, reflexión, apropiación y circulación se realiza bajo otras lógicas, otras finalidades y otras epistemologías que transforman sustancialmente la manera de estar y de ser en un mundo lleno de pantallas. Si bien esta última parte es todavía emergente en la literatura, es precisamente por eso que el esfuerzo educativo tiene que incluir de manera sistemática una reflexión sobre el tipo de conocimiento y de condiciones de su producción que pueda objetivar en procesos educativos cada vez más integrales y cada vez más enfocados en la formación de ciudadanos.

Bibliografía

- GARDNER, H. "Múltiples lentes sobre la mente", en *Sinéctica* N° 28, México, 2005.
- GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy?*, Palgrave Macmillan, Nueva York, 2004.

- HUERGO, J. "La relevancia formativa de las pantallas", en *Comunicar* N° 30 (Dossier), Huelva, enero-junio de 2008.
- JOHNSON, S. *Everything bad is good for you*, Riverhead Books, Nueva York, 2005.
- MARTIN- BARBERO, J. *La comunicación desde la educación*, Norma, Buenos Aires, 2003.
- OROZCO, G. *Televisión, audiencias y educación*, Norma, Buenos Aires, 2001.
- _____ *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*, De la Torre, Madrid, 1996.
- _____ "Aprendizaje con videojuegos", en Portal Educarede, www.educarede.org.br Brasil, 2007b.
- _____ "Podemos ser mais criativos ao adotar a inovação tecnológica em educação? Uma proposta em comunicação", en *Matrizes* N° 1, Universidad de San Pablo, Brasil, enero-julio de 2007a.
- PRENSKY, M. *Don't bother me mom, I'm learning!*, Paragon House, Saint Paul, 2006.
- SILVA, M. *Educación interactiva*, Gedisa, Barcelona, 2005.