

HOY ES MAÑANA

De Mario Kaplún

a la Educomunicación del siglo XXI



Roberto Aparici - Pilar Gómez Mondino - Manuel Álvarez Rufs

CIESPAL

EDICIONES
CIESPAL

Educomunicación **3**

ISBN: 978-9976-55-226-1



9789976552261

Hoy es mañana.
De Mario Kaplún a la Educomunicación del siglo XXI.

Hoy es mañana

De Mario Kaplún a la Educomunicación del
siglo XXI



2024

Hoy es mañana.

De Mario Kaplún a la Educomunicación del siglo XXI.

Editores

Roberto Aparici

Pilar Gómez Mondino

Manuel Álvarez Rufs

Colección Educomunicación No. 3

ISBN: 978-9978-55-226-1

Edición General

Gissela Dávila Cobo

Gestión editorial

Diego S. Acevedo A.

CIESPAL

Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina

Av. Diego de Almagro N32-133 y Andrade Marín • Quito, Ecuador

Teléfonos: (593 2) 254 8011

www.ciespal.org

<https://ediciones.ciespal.org/>

Ediciones Ciespal, 2024

Los textos publicados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.



Reconocimiento-SinObraDerivada

CC BY-ND

Esta licencia permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría.

Índice

Introducción	13
--------------	----

Primera parte

Con la voz y la palabra de Mario Kaplún

1. Elogio del educador	17
<i>Daniel Prieto Castillo</i>	
2. Para comprender la Comunicación masiva	27
<i>Mario Kaplún</i>	
3. Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas	55
<i>Mario Kaplún</i>	
4. Pedagogía y tecnología: El (superable) desencuentro de dos lógicas	79
<i>Mario Kaplún</i>	
5. Democracia y comunicación popular	97
6. La voz de Mario Kaplún	109
<i>Mario Kaplún</i>	
7. Mario Kaplún. Sus aportaciones a la educomunicación	111
<i>Enrique Martínez Salanova</i>	
8. Sobre Mario Kaplún	119
<i>Miguel Vázquez Freire</i>	

Segunda parte
Teoría y prácticas de la comunicación en América Latina

9. La calle ancha de la comunicación latinoamericana 135
Gabriel Kaplún
10. Educomunicación para el cambio social: intervenir 149
e interpretar contextos, trayectorias y legados
Raúl Fuentes Navarro
11. Memorias de la comunicación: conversaciones 167
sobre teoría, medios e investigación en América Latina
Carlos Scolari

Tercera parte
La influencia de Mario Kaplún en las nuevas generaciones

12. Tendidos de Comunicación 181
Clara Cordero Balcázar
13. La obra de Mario Kaplún: Un viaje educativo 195
y comunicativo
Moisés Oneto Márquez
14. La influencia de Mario Kaplún en mi práctica educativa 207
como docente de educación primaria
Laura Álvaro Andaluz
15. Reflexiones sobre la innovación educativa en la era digital 215
desde la perspectiva de Mario Kaplún
Alba Torrego González
16. La educomunicación, una asignatura pendiente 225
Alicia Olgún y Claudia Rodríguez

Cuarta parte
Educomunicación en tiempos de IA

17. Una Educomunicación imprescindible en tiempos de Inteligencia Artificial: Recuperar a Mario Kaplún 239
Agustín García Matilla
18. Reflexiones sobre Mario Kaplún y la literacidad crítica mediática 263
Jeff Share
19. La dimensión simbólica de las tecnologías de la comunicación 271
Leonardo Murolo
20. Del fútbolín a ChatGPT. Kaplún y el valor del proceso en la educación 283
David García-Marín
21. La voz de los jóvenes y/en la educación en medios: comunicación dialógica e intergeneracional 289
Rayén Condeza Dall’Orso y Michael Hoechsmann
22. La participación digital para la ciudadanía global. ¿Más cautiv@s que nativ@s? 297
Aquilina Fueyo Gutiérrez
23. Argentina, que hoy no sea mañana 307
Fernando Bordignon

Epílogo

24. Eco-educomunicación y colonización tecnológica 313
Roberto Aparici, Marino, Manuel Álvarez Rufs,
Pilar Gómez Mondino

Introducción

Esta obra gestada en 2023, en el centenario del nacimiento de Mario Kaplún, es mucho más que un homenaje, es el inicio de nuevas líneas y proyectos de investigación vinculados a la comunicación, las tecnologías, los nuevos medios y a una mirada eco-educomunicativa.

La obra incluye la voz y la palabra de Kaplún, mediante la incorporación de códigos QR que nos llevan a fragmentos de una ponencia del autor. Además de experiencias de colegas y profesionales que lo conocieron de cerca y estuvieron en contacto con él.

Un segundo bloque nos aproxima al contexto de la Educomunicación, a las tensiones y conflictos que se vivían en el campo de la comunicación en los años 70 y 80 del siglo pasado.

El tercer bloque, reúne a un grupo de profesionales dedicados a la comunicación y la educación que ponen en práctica, hoy en día, las teorías de Kaplún en sus contextos profesionales. Hemos de leer artículos de docentes e investigadores que trabajan desde los niveles educativos iniciales hasta la formación universitaria, poniendo en práctica la Educomunicación para la transformación educativa.

El cuarto bloque, a partir de la obra de Kaplún, desarrolla una nueva dimensión de la Educomunicación a través de las literacidades, y analiza los desafíos de las nuevas tecnologías disruptivas, la presencia de la Educomunicación en los currículos y la inteligencia artificial.

Cierra y concluye esta obra un artículo escrito por la Cátedra de Educomunicación Mario Kaplún de CIESPAL “Hoy es mañana”, de la que somos responsables. Este artículo pretende de alguna manera anticipar las líneas de trabajo que desarrollaremos en el futuro, situando la Educomunicación ante los nuevos contextos tecnológicos, económicos y sociales que se viven en la tercera década del siglo XXI.

Pensamos que resulta necesaria la reinención de la Educomunicación a partir de los principios de sus creadores, abordando nuevos campos de estudio, prestando especial atención a cuestiones como la comunicación en tiempos de vigilancia y control, la biometría, así como también la gestión de los recursos naturales y la colonización tecnológica digital.

Cátedra de Educomunicación Mario Kaplún “Hoy es mañana”

Roberto Aparici – Pilar Gómez Mondino – Manuel Álvarez Rufs

Primera parte
Con la voz y la palabra de Mario Kaplún

1. Elogio del educador

Daniel Prieto Castillo

d_prietoc@yahoo.es

Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

Unos meses después de la caída del muro de Berlín nos encontramos con Mario Kaplún en Montevideo. Eran tiempos de bruscas transformaciones en todos los órdenes, el diálogo no podía dejar de ir en esa dirección. Mario, se cayó el muro. Sí Daniel. ¿Qué vas a hacer ahora? ¿Yo? Lo mismo de siempre. Antes de eso tenía gente a mi izquierda, ahora la tengo a mi derecha.

La respuesta me conmovió y no deja de conmoverme hasta el presente. Puesto que Mario se construyó como profesional de la manera que todos conocemos y admiramos, puesto que tal manera corresponde a alguien que eligió de por vida los caminos de la comunicación educativa, puesto que desde esa opción tan sustentada, tan vivida, un ser humano se compromete en la tarea de promover y acompañar aprendizajes desde una profunda formación en la capacidad de comunicar y desde una práctica pedagógica jugada en todo lo que significa dicha promoción y acompañamiento, nos toca, desde la amistad, desde el respeto, desde el reconocimiento de su obra, preguntarnos qué significó para el maestro continuar haciendo lo mismo de siempre.

Conocí a Mario en CIESPAL, hacia 1986. Había sido publicado poco antes su libro “El comunicador popular”. La conversación giró en torno

a una obra que alcanzó en poco tiempo una difusión muy grande. No recuerdo haber hablado entonces de conceptos, de propuestas teóricas (que nunca rechazamos) sino de experiencias. Un intercambio en relación a qué haces, qué has estado haciendo, qué harás.

Nos conocimos, nos reconocimos, como seres que comenzaron el camino en la comunicación desde la producción, Mario en su amor de por vida, la radio, en mi caso el periodismo aprendido en la redacción del diario Los Andes, en Mendoza, en la década de 1960. Desde allí la referencia a lo que nos había llevado al campo de la comunicación y la educación.

Ese camino en el caso de nuestro amigo fue transitado durante décadas, con una constancia y una coherencia que no decayó nunca. Escribo estas líneas para referirme a tanto trabajo de creación de propuestas educativas caracterizadas por un compromiso con la promoción y el acompañamiento del aprendizaje en la preciosa confluencia de la comunicación y la educación. Utilizaré para hilvanar mis palabras el término elogio, en el sentido del reconocimiento, de la alabanza que merece el maestro.

Elogio de la obra pedagógica

Toda la creación de Mario, concretada en sus expresiones a través de distintos medios y de manera fundamental de su escritura, fue, sigue siendo, obra pedagógica. En 2003 dirigí una carta a mi querido amigo Roberto Aparici, retomo su último párrafo:

“Nuestro campo no se agota en caminos de la ciencia, se trata de un espacio en el que confluyen y se entrelazan desde y para siempre las tareas de investigación y de educación, obra científica, sin duda, pero también obra pedagógica”.

Nadie ha demostrado que a las y los educadores nos quepa sólo la pequeña libertad de hacer buena pedagogía en el aula y de estrechar la

mirada pedagógica a ella. Nuestra condición nos lleva a educar en todas direcciones, de lo contrario renunciamos a buena parte del sentido de nuestra práctica.

Llamo pedagógica a una obra dirigida a promover y acompañar el aprendizaje desde la escritura elaborada en clave de personalización e interlocución, desde el tratamiento del contenido a estudiar, desde las propuestas de prácticas de aprendizaje, desde la forma en que se despliegan letras e imágenes mediante los recursos virtuales, desde el llamado a producir, a comunicar, a colaborar, a interactuar en el juego de construcción de yo y del nosotros.

No hay una sola línea, repito, **no hay una sola línea** de la producción intelectual de Mario que no se enmarque en esa constante producción de obra pedagógica, a través de distintos medios y de la riqueza, la pulcritud, la comunicabilidad, la claridad de su escritura.

He hecho búsquedas en su producción y en la de otros padres fundadores de nuestro campo, Luis Ramiro Beltrán, Juan Díaz Bordenave, Paulo Freire. En todos he encontrado esa capacidad de interlocución, ese cuidado de la prosa, ese esfuerzo de pulir lo expresado, con aquello que no me canso de repetir: la clave de la escritura es la relectura.

Postulamos con toda fuerza la condición de intelectuales de las y los educadores en el estricto sentido de la creación de una obra pedagógica y de la vocación transformadora de la práctica. Afirmamos que la tal creación adquiere preciosos cimientos, cuando se ha logrado producir obra, cuando a la palabra de las y los otros se ha podido sumar la propia, con toda la vida y la originalidad, con toda la fuerza de quien ha desarrollado la suficiente seguridad y autoestima como para proferir su voz en el concierto de las voces de un proceso educativo.

Su último trabajo, “Una pedagogía de la comunicación”, constituye un modelo de expresión en el cual se aprecia en cada uno de sus detalles la madurez del educador y del comunicador. Luego de un sostenido itinerario de aprendizaje para sus lectores, concebidos siempre como personas que se mueven en el campo de la comunicación educativa, el

maestro ofrece una síntesis final en la cual se expresan como un último regalo intelectual-pedagógico, los puntos esenciales tratados en el libro. Añade entonces un paso más:

“Complemento: las estrategias de uso”.

"Se habrá advertido que, en el esquema-resumen, aparece incluido al final un elemento aparentemente nuevo y no tratado en el texto: «Estrategia de uso». Asimismo, la última de las pautas de evaluación se refiere también a él.

Por limitaciones de espacio —en un texto que fue creciendo y resultó finalmente más extenso de lo previsto—, no hemos podido dedicarle a este aspecto que llamamos «estrategia de uso» un capítulo específico; aunque sí hemos dado indicios y pistas al respecto. Procuraremos ahora, con esta breve nota complementaria, salvar esa ausencia y precisar más esta pauta de trabajo” (Kaplún, 2002, p. 44).

Y siguen claras y precisas orientaciones para orientarse en ese fundamental paso. Obra pedagógica abierta a nuevos desarrollos, a búsquedas que no cesarán en lo que significan la teoría y la práctica de la comunicación educativa.

Elogio de la palabra

En el libro que elaboramos con Francisco Gutiérrez, “La mediación pedagógica, apuntes para una educación a distancia alternativa” afirmamos lo siguiente: “sin expresión no hay comunicación”. Mario dialogó con esas palabras de la siguiente manera:

“Esta educación «empantanada» es la que está necesitando, para renovarse, del aporte de la comunicación. Así acuda a los más modernos y sofisticados recursos tecnológicos, nuestro sistema educativo permanece cautivo de un modelo hegemónico monologante. ¿Qué lugar ocupa la expresión del educando, por ejemplo, en esos tristes exámenes de múltiple opción donde la única «actividad expresiva» que

le es asignada al estudiante es la de marcar cruces y llenar casilleros?

«Sin expresión no hay educación.» Y Freinet nos invita a completar: sin comunicación, sin audiencia interlocutora, la expresión no se da. El educando necesita escribir para que otros lo lean, hablar para que otros lo escuchen. El dominio de las destrezas comunicativas, la posesión de los signos, el desarrollo de la capacidad de comunicar se afirman así como prioridades del proyecto pedagógico” (Kaplún, 2002, pp. 209-210).

Toda la obra de Mario, insisto, **toda la obra de Mario** se jugó, se consagró, se creó en esa preciosa propuesta pedagógica. Por eso el título de este apartado “Elogio de la palabra” que puedo subrayar así: “Elogio de su palabra”.

Coherencia total, sin duda. No se puede andar diciendo por el mundo que es importante la expresión si no se tienen el amor, el respeto, la voluntad por cultivar una palabra pedagógica. De eso hablo, del amor, del respeto, de la voluntad del maestro. Insisto ahora: la clave de la escritura es la relectura. El limpio estilo, el constante ejercicio de la claridad, no surgen de la nada, la producción intelectual comprometida con la comunicación y la educación es hija del esfuerzo, de la diaria tarea de volver sobre lo escrito para pulirlo una y otra vez.

Tarea esta última, humana tarea, que no se soluciona con los solos aportes de la IA, con la ayuda del robot. En marzo de este año se publicó en Cuenca, Ecuador, un libro referido a la evaluación en el posgrado, que escribimos con dos colegas de ese país, Carlos Wilfrido Guevara y Ambar Céleri Gómezcoello: “Más allá de la defensa y el ataque”. Trabajamos en la obra durante todo el 2022, a razón de una reunión semanal, búsquedas individuales y grupales, escrituras también grupales, reflexiones, lecturas y relecturas, aprendizaje constante en una pequeña comunidad de aprendizaje. Tardíamente en ese proceso llegamos al título que aspira a ser una invitación a revisar modos punitivos de evaluar, digo “tardíamente” porque fue el resultado de un largo, lento y placentero camino de maduración. Por supuesto que hubiéramos ahorrado tiempo con el apoyo del robot, pero los senderos

recorridos, el mutuo aprendizaje, el placer del hallazgo, no suelen ser reemplazados por la velocidad. Todo ello significa, siento, esfuerzo humano a la hora de construir alternativas para hacer lo que hacemos en nuestro campo: educar. Producto de un esfuerzo humano, de décadas, la creación de Mario; nos toca concebir su escritura completa como una totalidad, en su temprana juventud nacieron los cimientos sobre los cuales no dejó nunca de construir.

Debo detenerme en estas consideraciones a la luz de lo que me toca vivir en mi práctica de educador. Ante modelos de escritura como la de Mario, no puede uno evitar el sentimiento de tristeza que provoca el deterioro del uso del lenguaje en no pocos espacios educativos y de medios de comunicación.

Con motivo del honor que me hicieron en octubre pasado en el Congreso de Comunicación de América Latina organizado en CIESPAL agradecí el hecho de que con Mario fuéramos dos comunicadores-educadores, quienes recibían las distinciones. Traigo aquí palabras para referirlas ahora al maestro:

“Entristece encontrar, sentir, un debilitamiento de la riqueza de la palabra para comunicar en el trabajo educativo, entristece la pobreza del lenguaje que campea en no pocos espacios dedicados a la enseñanza y el aprendizaje, entristecen redacciones en los periódicos que han dejado de lado el sentido grupal de aprendizaje vivido en las que elogió García Márquez cuando habló del mejor oficio del mundo, en una de las cuales me crie como comunicador”.

La comunicación como la entendemos es trabajo constante sobre los signos, de manera especial el signo de los signos: la palabra. Mario fue puliendo obra a obra, taller a taller, producción a producción, un estilo sostenido en su vocación y respeto por sus interlocutores.

Elogio de la experiencia

Habla Mario del manantial de la experiencia.

Antes de intentar comunicar un hecho o una idea, el comunicador tiene, pues, que conocer cuál es la experiencia previa de la comunidad destinataria en relación con esa materia o ese hecho. Partir siempre de situaciones que sean conocidas y experimentadas por ella. No sólo debemos esforzarnos por hablar en el mismo lenguaje de nuestros destinatarios, sino también por encontrar qué elementos de su ámbito experimental pueden servir de punto de partida, de imagen generadora para entablar la comunicación, de modo que ellos puedan asociar el nuevo conocimiento con situaciones y percepciones que ya han experimentado y vivido. (Kaplún, 2002, p. 127)

Palabras para siempre a escala de nuestra práctica de comunicadores educadores. Me detengo en dos tipos de experiencias: la de las comunidades en su diaria vida cotidiana, en sus haceres y sentires, y la del comunicador educador en su construcción personal para promover y acompañar aprendizajes. En el acercamiento, en la comprensión, en la interrelación, en el esfuerzo de conocer y comprender, estuvo siempre Mario desde el comienzo de su camino en nuestro campo. Y lo hizo en el ancho mundo de nuestra América Latina sin tregua, con una energía que no decayó nunca. No se puede trabajar en tal mundo sin conocerlo, sentirlo, en todas sus manifestaciones; fue éste el credo de la acción del maestro.

A ese diálogo con la vida se sumó siempre la experiencia de comunicar desde poco después de la adolescencia de Mario. Me acerco a tu experiencia, la conozco, la respeto, la comprendo, desde mi experiencia de comunicar con una impronta pedagógica, diría nuestro querido amigo; puedo colaborar contigo para apoyarte en caminos del aprendizaje y de la expresión.

Desde ese precioso horizonte de encuentro Mario se acercó, formó parte, de esfuerzos en favor de la vida y la cultura en cuanto rincón de nuestros países pudo involucrarse. ¿Cuántos? ¿Dónde? No podría recuperar sus itinerarios. Me detengo en uno: Mendoza. Fue en tiempos de reflexión de lo que pueden aportar a las sociedades las radios universitarias. En 1995 se produjo una serie dedicada a

recuperar leyendas mendocinas como El viento zonda, La cautiva, El futre, El negro Funes. La producción estuvo a cargo de la Red de radios universitarias del Nuevo Cuyo.

Veamos las palabras de quienes impulsaron esa iniciativa:

“Este conjunto de obras, el segundo elaborado por la Red de Radios Universitarias del Nuevo Cuyo, es básicamente un intento de rescatar en clave de radio aquellas historias ambientadas en nuestra región y que el tiempo ha conservado en la memoria popular. Implica además, un gesto, un desafío: recuperar el género más rico del cual se nutrió la radio latinoamericana en general y la argentina en particular: el «radiodrama». Es que, como universitarios, se trata de no olvidar que la salvaguarda de nuestras tradiciones orales, es también una forma de decir quiénes somos frente al mundo. Finalmente hay que destacar el aporte humano y pedagógico del profesor Mario Kaplún en la elaboración de estas adaptaciones radiofónicas de Leyendas Argentinas”¹.

Encuentro de experiencias: las de la tradición que siempre aluden a maneras de vivir y sentir el mundo y la vida, las de generaciones de jóvenes radialistas y las del maestro que a esa altura de su existencia reunía la madurez pedagógica expresada en su calidad humana y en su pedagogía.

Elogio del educador

A las educadoras y los educadores nos corresponde hacer pedagogía en todos los rincones de la sociedad, en las aulas y fuera de ellas. Hacer pedagogía significa un compromiso para siempre con la promoción y el seguimiento del aprendizaje. Ello desde el cuidado del lenguaje, desde la interlocución, desde el mutuo conocimiento y la mutua comprensión, desde el respeto, la admiración, la fe en los demás, desde la riqueza expresiva sostenida en el manejo de distintos modos de comunicar, desde el convencimiento de que una tarea pedagógica, o es una práctica o no es nada.

1 Archivo de audio disponible en: <https://bdigital.uncu.edu.ar/1601>

El “siempre lo mismo” de Mario fue y es un hacer pedagógico en totalidad. Ello lo constituye, como a nuestros otros padres fundadores, en un modelo pedagógico del que nunca podremos completar nuestro aprendizaje. Siempre habrá un matiz, una vertiente que no habíamos advertido en su riqueza. Necesitamos, nos urgen en tiempos de desenfreno de modelos que pululan en las redes y fuera de ellas, modelos pedagógicos, sociales de las dimensiones de Mario nuestro comunicador-educador que no cesó de construir y de protagonizar obra pedagógica.

Mendoza, diciembre de 2023.

Bibliografía

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación*. Ed. Caminos.

2. Para comprender la comunicación masiva

Mario Kaplún

Presentación

Este texto formaba parte de un libro que, por razones diversas no llegó a publicarse. El libro en cuestión (“Lectura crítica de la comunicación masiva”) podía ser leído en forma individual pero sobre todo procuraba ser un material para que cualquiera pudiera poner en práctica el método de Lectura Crítica que Mario había desarrollado desde los años 70. Los primeros ensayos de este método los realizó en Montevideo con un grupo de amigos que nos prestamos gustosos como conejillos de indias (tres décadas después muchos de esos amigos recuerdan intensamente esa experiencia). Durante el período que Mario vivió en Venezuela (1978-85) tuvo numerosas oportunidades de perfeccionarlo en diálogo con decenas de grupos populares con los que trabajó y de sistematizarlo en textos que sirvieron de base para el libro². A partir de esas experiencias y esos textos muchos otros empezaron a usar su método allí y en otras partes. A su vuelta a Uruguay se publicó uno de los capítulos, el referido a lectura crítica de mensajes publicitarios³ y un libro que da cuenta de

2 Mario Kaplún. Lectura Crítica. CESAP, Caracas 1982 (178 páginas, editado en 4 tomos mimeografiados).

3 Mario Kaplún: Lectura crítica de la publicidad. Guía para el animador. UNESCO – ECOS, Montevideo 1989. (Kit que incluye librito de 40 páginas, 36 diapositivas y casete de audio).

las posibilidades y potencialidades de la educación para los medios en ámbitos universitarios⁴. En la Universidad de la República se formó un Programa de Educación para los Medios que amplió la tarea hacia otras áreas⁵ y se creó un curso que hasta hoy continúa utilizando su método, junto a otros desarrollos propios⁶.

En la primera parte del libro –que debió editarse a fines de los 80– se presentaban seis prácticas para ser realizadas en talleres: lectura crítica de canciones, de mensajes publicitarios, de cuentos infantiles, de una serial de televisión, de un largometraje cinematográfico y de mensajes religiosos. Cada práctica iba acompañada de los materiales correspondientes en casetes, diapositivas y video (esto parece haber sido el obstáculo para la publicación, dado los costos implicados, que hoy disminuirían notoriamente con los recursos técnicos disponibles). En cada práctica se iban incorporando los elementos conceptuales del método: eje semántico, inmanencia, niveles de significación, mitos, estereotipos, ideología, etc. Por eso más allá del caso central trabajado en cada capítulo (cada sesión del curso) se incluían varios otros ejemplos que permitían profundizar en esos elementos conceptuales en juego: historietas, propaganda política, etc.

La segunda parte del libro presentaba el marco conceptual y las orientaciones metodológicas y prácticas para aplicar el método y realizar cursos de lectura crítica. Es de esa segunda parte que tomamos este capítulo. Como se verá contiene numerosas referencias a las prácticas de la primera parte y a los mensajes analizados en ellas. En notas al pie trataremos de aclarar las referencias correspondientes cuando puedan no ser suficientemente conocidas.

Gabriel Kaplún enero 2005

4 María Elena Hermosilla y Mario Kaplún: La educación para los medios en la formación del comunicador social. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo 1987.

5 Cfr. F. Beramendi, F. Da Rosa, T. Herrera, G. Pratt y W. Sollier: Manual de educación para los medios. Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo 1990.

6 Curso dirigido actualmente por la Prof. Alicia García Dalmás.

Hemos llegado al final de nuestras prácticas. En una última reunión, tras evaluar el curso –los aprendizajes hechos, la experiencia vivida- abrimos un espacio a las preguntas y las inquietudes que han ido despertándose y aflorando el grupo a lo largo del proceso y que han de servirnos para hacer una especie de recapitulación final, de visión de conjunto. Algunas de las más frecuentes –y que posiblemente también se hayan suscitado en el lector-son las siguientes:

- ¿Cuánto poder tienen los medios? ¿Son omnipotentes?
- ¿De dónde les viene su poder?
- ¿Qué papel juega el medio y qué papel juega el público?
- ¿Qué posibilidades tenemos de combatir la influencia de los medios?

Son todas ellas preguntas muy válidas y muy procedentes. Plantearse un método para formar usuarios críticos demandando un previo análisis y una toma de posición sobre el papel de los medios en la sociedad y sobre su real incidencia en el condicionamiento de las conductas sociales. ¿Qué peso, qué poder les atribuimos en cuanto a factor determinantes de los comportamientos colectivos y en el moldeado de la conciencia (o de la no-conciencia) del público receptor? ¿Y qué función le adjudicamos a este último: lo vemos sólo como eso, como un mero receptor, como un depositario pasivo? Responder a estos interrogantes supone trazar la visión de conjunto, el marco conceptual del que hemos de partir para sustentar nuestro método de Lectura Crítica.

Dialogando y razonando junto, vamos construyendo estas conclusiones finales.

1. Medios e ideología

Establezcamos ante todo el elemento clave, el hilo conductor que nos ha servir de guía para esta reflexión final. ¿Qué es lo central del método

de Lectura Crítica? ¿En qué hemos puesto el acento en cada una de las prácticas? ¿Qué hemos buscado develar al interior de cada mensaje analizado?

Nuestro objetivo ha sido siempre el buscar lo que hemos llamado la ideología, el sustrato ideológico de los mensajes. Nuestra propuesta de un método parte, en efecto, del entendido de que la formación crítica del preceptor debe pasar necesariamente por la toma de conciencia de la ideología subyacente en los mensajes y del proceso ideológico implícito en la operación de codificación y decodificación de los mismos.

¿A qué hemos llamado ideología? ¿Qué entendemos por tal?

Qué es la ideología

En 1978, en Venezuela, hubo elecciones para presidente. El PCV (Partido Comunista Venezolano) llevó como candidato a Héctor Mujica. Él recorrió las barriadas populares de Caracas y del interior del país, explicando a la gente su programa de gobierno y pidiéndole su voto (logró muy pocos, por cierto). De esa experiencia de contacto personal directo y personal con la gente, Mujica cuenta:

Después de un largo recorrido por el barrio José Félix Ribas, en Petare⁸, nos despedíamos de los vecinos de la colina más alta. Se congregaron a las puertas de un rancho de 3 por 4 metros una treinta personas. Miré hacia el interior de la vivienda. Estaba la madre (28 años) con apariencia de medio siglo, prácticamente sin dentadura. Estaban los hijos, ocho en total, desnudos y descalzos. Y el padre y concubino, impertérrito en la lectura de una revista. Cuando hablábamos del déficit de un millón de viviendas, de 850 mil casas sin agua potable y de las 900 mil sin cloacas, el hombre se incorporó sobre el camastro y me espetó:

7 Un símbolo gráfico explicado al comienzo del libro invitaba aquí al lector o al grupo a dejar el texto de lado y hacer un alto para la reflexión personal o colectiva. (Nota de G.K).

8 José Félix Ribas es un barrio muy pobre, de ranchos, en lo alto de un cerro de Caracas.

-Todo esto que usted propone es muy bonito, pero a mí no me gusta el comunismo.

Y yo: ¿Y por qué no le gusta el comunismo?

Y él: Porque me quitan *lo mío*.

Yo: ¿Y qué es lo tuyo? ¿Tu mujer? ¿Los muchachos? ¿El rancho y ese camastro? Y él: Bueno, ahora no tengo nada, pero ¿y si le pego a éste?

Y me mostró el caballo número 2 de la segunda carrera del “5 y 6” de la semana siguiente⁹.

Toda una lección de sociología política, que no olvidaré¹⁰.

Y –agregaríamos nosotros– toda una lección práctica de ideología en acción.

En nuestra práctica inicial dijimos que la ideología es un conjunto de creencias y valores sociales –esto es, colectivas, masivamente compartidas– que está como “detrás” de todo mensaje y que lo articula y lo estructura.

Vimos que todo mensaje se inscribe en universo de significación. Pues bien: en la emisión de los mismos –y también en su recepción– ese conjunto de creencias y valores que denominamos “ideología” es el que opera –en forma no necesariamente consciente– llevando a validar una determinada significación y descartando –ignorando o rechazando– las otras posibles contenidas en ese universo. Por ejemplo, las dos canciones analizadas en aquella primera práctica –“Ayer volé” y “La vida continúa”¹¹– se inscriben en el universo “amor de pareja” y, a partir de la ideología, de la visión que los autores tienen del mundo y de la vida –o de la que suponen que tiene el público al que dirigen su mensaje– representa el amor de pareja como evasión, como opuesto

9 El “5 y 6” es un juego de apuestas a las carreras de caballos, sumamente popular en Venezuela. Se llama así porque para ganar el premio máximo hay que acertar los caballos ganadores de las seis carreras en disputa y, si nadie lo logra, hay premios menores para quienes acierten cinco de los seis. Obviamente, las posibilidades de ganar son remotísimas.

10 Héctor Mujica: *Experiencias de un candidato*. Caracas, ed. del autor, 1980, pgs. 19-20. El subrayado en el original.

11 Dos canciones populares “románticas” argentinas de los años 70, la primera de Juan Eduardo y la segunda de Oscar Anderle y Sandro. (Nota de G.K.)

a la vida y a la realidad. Para Mujica, lo que poseía aquel hombre, su realidad, “lo suyo” eran la mujer, los niños y el rancho miserable –sin agua ni saneamiento-, el camastro. Para el hombre, lo suyo, la posesión que defendía y que no quería dejarse quitar, era la ilusión de ganar el juego de apuestas y hacerse rico.

La ideología, tal como la entendemos y la hemos manejado a lo largo de nuestras prácticas, es una estructuración del pensamiento (una “gramática del pensamiento” la llamó, con feliz metáfora, Eliseo Verón); una estructura básica inconsciente, internalizada en cada sujeto, que organiza sus opciones, sus relaciones y sus actitudes; una visión, una concepción del mundo. Ella comparte elementos políticos, culturales, estéticos, conductuales, existenciales, morales; y comporta sobre todo valores: qué privilegiar, por qué luchar, para qué vivir; qué es lo importante, qué es lo secundario en la vida; qué es lo bueno, qué es lo malo. El candidato proponía luchar por el derecho a una vivienda para decente para todos mientras para su interlocutor el valor era el montón de dinero que soñaba con ganar para su disfrute personal y exclusivo.

Como bien observa *Ciro Marcondes Filho*¹², este conjunto de valores y actitudes al que llamamos ideología no se realiza ni expresa sólo ni fundamentalmente al política, en la práctica de la lucha por el poder, sino que está presente también en el obrar cotidiano, en las formas de expresarse, en el comportamiento social; y por ahí se entronca con el ámbito de la cultura. En nuestra sociedad actual, los grandes agentes culturales son los medios masivos: de ahí la importancia de analizarlos crítica e ideológicamente. El sistema capitalista ha puesto la ideología no tanto en la esfera del razonamiento y del conocimiento: ella se expresa y articula sobre todo en la ilusión, en el sueño y en la fantasía de las masas, en lo imaginario y en lo simbólico; y ya hemos visto que ése el mundo que manejan los productos culturales en estos medios

12 Cfr. *Ciro Marcondes Filho: Quem manipula que? Poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil*. Petrópolis, Edit. Vozes, 1986, pgs. 9-13 y 31-55. (Citas trad. del portugués por M.K.). Cfr. también del mismo autor *Ideologia: o que todo cidadão precisa saber...* São Paulo, Global Editora, 2ª. edic., 1986. En el desarrollo de este capítulo incorporamos varias certeras observaciones de este autor brasileño.

que fabrican y difunden.

Es desde esta concepción cómo hemos ido descubriendo a lo largo de nuestras prácticas la ideología del consumo en los anuncios de la publicidad comercial, la ideología de la propiedad privada en “Bonanza”, la del autoritarismo en “Harry el Sucio”¹³: penetrando en los símbolos con los que cada uno de estos mensajes encubre y sugiere a la vez su visión del mundo, sus valores, su propuesta de interpretación de la sociedad, el código de comportamiento y pautas que el espectador ha de adoptar en su obrar y pensar cotidianos.

¿Fuente o canal?

Ahora bien: ¿cuál es el papel de los medios¹⁴ en ese proceso ideológico? Recordemos lo que opinaba el grupo al comienzo del curso, antes de iniciar el proceso:

- Los medios *imponen* ideas, hábitos, conductas.
- Anestesian al pueblo, *moldean* una mentalidad conformista, acrítica, pasiva.

Ahora, después de las prácticas y lo que hemos ido descubriendo en ellas, ¿seguiríamos expresando lo mismo y de la misma manera?¹⁵

Esas fórmulas según las cuales los medios “imponen”, “moldean”, responden a la imagen más corriente y difundida entre aquellos que los cuestionan: la imagen más corriente y difundida entre

13 Bonanza era una serie televisiva estadounidense de gran éxito en los 60 y 70. Transcurría en el Oeste norteamericano, en torno a la familia Cartwright y su finca “La Ponderosa”. Harry el Sucio (1971) fue el primer largometraje de una serie protagonizada por Clint Eastwood, en que éste protagonizaba a un policía que se salteaba la legalidad para combatir a los delincuentes (lo de “sucio” aludía a sus métodos). (Nota de G.K.)

14 Cuando hablan del papel de los medios, los estudiosos del tema se están refiriendo, obviamente, no a todos los medios sino a los grandes medios masivos de la industria cultural controlados por la clase dominante. Y, dentro de ellos, a los mensajes que predominan en los mismos, aquellos más vistos por el público y que suscitan un consumo masivo. En este sentido utilizamos aquí el término. Cuando, por abreviar, decimos “medios”, léase, pues, mensajes masivos (o emisores) predominantes.

15 Nuevamente aquí un símbolo gráfico invitaba a la reflexión. (Nota de G.K.)

aquellos que los cuestionan: la imagen de la imposición ideológica. En esa concepción, los medios son percibidos como generadores de ideología, como productores de contenidos ideológicos; y casi como los únicos culpables de la conformación ideológica y cultural de nuestras sociedades. Bastaría suprimirlos para que los valores sociales cambiaran sustancialmente recobrando su supuesta pureza original y el pueblo recuperar su primigenia conciencia crítica.

Consecuentemente, los medios aparecen investidos de una cierta omnipotencia: las masas son vistas como meras víctimas pasivas e inertes, a las que los medios, mediante una hábil operación manipuladora, impondrían a su arbitrio y contra su voluntad las representaciones que ellos elaboraran y determinan; como objetos sumisos que hacen y piensan lo que la comunicación dominante les ordena hacer y pensar. El receptor tan sólo cumple la función mecánica de mero depositario pasivo de unos contenidos ideológicos que le son inoculados subrepticamente (“subliminalmente” dirá el documento de Puebla¹⁶) sin que él lo advierta, en una especie de hipnosis (la imagen de la “anestesia”).

En cuanto queremos aplicar esta visión a la realidad, ella empieza a presentar fisuras. En primer lugar, esa alegada pasividad del receptor no encaja bien en el cuadro de unas mayorías a la que a diario vemos no sólo consumiendo masivamente telenovelas, revistas ilustradas, canciones de moda, sino consumiéndolas con placer, con entusiasmo. La popularidad de los medios masivos y de sus ídolos es algo tangible, que no podemos dejar de ver. Ese invocado “pueblo-víctima” no solamente mira televisión sino que vive y vibra con lo que ve en ella. En las casas de nuestros vecinos –y acaso en las nuestras- no se pierde un capítulo de la telenovela del momento; la hora de “Topacio” o “Isaura”¹⁷ es sagrada. Y esa respuesta del público a la oferta de los

16 Cfr. documento de Puebla (III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano), pag. 224, pgf1066. Caracas, Edic. Trípode, 1979.

17 La esclava Isaura fue una popular telenovela lanzada en Brasil en 1976 y luego en español en el resto de América Latina. Topacio fue una exitosa telenovela venezolana emitida a partir de 1984. Ambas han tenido remakes más recientes. (Nota de G.K.)

medios es voluntaria y espontánea; nada parece tener de “impuesta”, de resignada e inerte “pasividad”. Tenemos que comenzar a admitir que el papel del receptor es bastante más activo del que le atribuíamos. Si por “imponer” entendíamos obligar a alguien a aceptar valores e ideas contra su voluntad, forzar a hacer y pensar lo que no se quiere, “lavado de cerebros”, es menester ahora reconocer que esa imposición se da de una forma mucho más sutil y seductora.

No se puede hacer un buen trabajo de formación crítica del público usuario teniendo sólo en cuenta los mensajes que los medios emiten y sin analizar también lo que sucede con ese público y el papel que él desempeña.

Expresiones más o menos estereotipadas que solemos usar para explicar el papel de los medios, tales como “imposición ideológica”, “dominación”. “manipulación”, nos exigen una revisión, no porque ellas sean totalmente inexactas sino porque no dan cuenta de la totalidad del fenómenos ni de la relación real que se establece entre el emisor y sus receptores.

Podemos ahora retomar nuestra pregunta sobre el papel de los medios en relación con la ideología de las masas. Existe ciertamente un proceso ideológico; pero ¿cómo se genera? ¿Y cómo se articula?

Si revisamos todo lo que hemos venido viendo en nuestras prácticas acerca de la ideología dominante, percibimos que ésta no se encuentra sólo en los mensajes que difunden los medios; que ella permea todo el conjunto de la sociedad. La familia, la escuela, cierto tipo de religión, son eficientes reproductores ideológicos. Los símbolos que la expresan están presentes en todo el universos cultural que nos rodea. En la práctica cotidiana, en las conversaciones, en la ropa, en los gestos, podemos verla reproduciéndose y retroalimentándose en forma no consciente. La hemos encontrado en cuentos infantiles clásicos¹⁸ obviamente muy anteriores a la invención de los medios electrónicos

18 Los cuentos analizados eran Caperucita Roja y Los tres cerditos. También se hacían referencias a La Cenicienta. (Nota de G.K.)

masivos; y hemos podido comprobar que la mayor parte de las telenovelas que hoy consumen con fruición millones de espectadores no hacen sino repetir con ligeras variantes el mito de la “La Cenicienta”, la fantasía del ascenso social individual obrado mágicamente. El hombre del barrio José Félix Ribas, el soñados del “5 y 6”, no necesitó ir a buscarla en los medios.

El lenguaje, el idioma que todos hablamos y por el cual nos expresamos y entendemos, está impregnado de improntas ideológicas. (¿Por qué “villano” –en su origen simplemente habitante de una villa, hombre de clase modesta- se ha transformado en sinónimo de malvado, indigno, ruin? ¿Y por qué “nobleza” –pertenencia a la clase aristocrática- en equivalente a generosidad, altruismo, elevación de sentimiento?) Todos, aun aquellos que la cuestionamos, somos en alguna medida –a veces involuntariamente, otras no tanto- vehículos portadores y reproductores de la ideología hegemónica. Toda nuestra sociedad está estructurada sobre la diferenciación social de los individuos, sobre la posibilidad de “subir”, de “llegar arriba”, de tener y “ser” más que los demás; desde la negación de la igualdad. La ideología, pues, entrama todo el tejido social; emana de las mismas reglas de juego del sistema económico y social en el que estamos inmersos, basado en la obtención del lucro y en la libre competencia.

Obvio resulta, entonces, que los medios no son productores sino vehiculizadores y difusores de esa ideología internalizada en el conjunto social; unidades de reproducción simbólica de los valores que componen la ideología dominante. En otras palabras: no son fuente sino canal. Así como, al decir de Mattelart, la clase dominante no inventa los mitos sino que los administra, los medios no inventan la ideología: la reproducen, la difunden.

En la medida en que lo imaginario, la fantasía, la apariencia, la ilusión del ascenso social, el culto al dinero-fetiché juegan un papel tan central en la ideología de las sociedades en que vivimos, esa función simbólica de los medios los convierte, si no en creadores e impositores de procesos ideológicos como se sostuvo erróneamente, sí en difusores

privilegiados; en reforzadores e incentivadores de esos procesos.

De ahí el interés y la utilidad de practicar la lectura crítica de los mensajes que transmiten los medios masivos. Hacer lectura crítica no es descubrir la ideología que éstos inventan o imponen; es penetrar en la ideología dominante tal como ella se halla introyectada en todo el sistema de relaciones sociales y al interior de cada uno de nosotros mismos.

2. Ideología y público

¿Qué tipo de relación se establece entonces entre los medios y las masas populares? Tras lo expuesto. ¿cabe seguir describiendo esa relación en términos de imposición y dominación? La realidad cotidiana desmiente esas imágenes compulsivas y lleva a construir otras más acordes con ella. Así, para García Canclini, lo que realmente se da es “una *alianza*, en la que hegemónicos y subalternos pactan prestaciones recíprocas (...) Los oprimidos, advirtiendo que el servicio de los medios masivos no es enteramente ilusorio, prestan su consenso, dan cierta legitimidad a la hegemonía. Al tratarse de hegemonía y no de dominación, el vínculo entre las clases se apoya menos en la violencia [esto es, en la imposición] que en el contrato”¹⁹. Alianza, consenso, pacto: estas figuras se revelan más próximas y fieles a la realidad que a diario podemos comprobar. Las masas populares escuchan radio y ven televisión porque les agrada hacerlo. Y no hay bases sólidas para afirmar que la programación que estos medios les ofrecen les es impuesta: si los programas son vistos y escuchados hay que presumir que, de alguna manera y en alguna medida, responden a las necesidades sentidas y a las preferencias de sus destinatarios.

La industria cultural sabe escrutar las necesidades y los gustos de los consumidores, atenderlos en alguna forma y adaptarse a ellas;

19 Néstor García Canclini. Citado en el artículo “La actitud crítica, un reto diario”, en Red de Recursos de Comunicación Alternativa, Nº 4, La Paz, CIMCA, junio 1987, pg. 1. El subrayado y el paréntesis son míos.

divide a la masa receptora en segmentos (mujeres, jóvenes, hombres; clase media alta, clase media baja, clase popular) y ofrece a cada uno un producto capaz de seducirlo. La relación no es, entonces de victimario / víctima sino de complicidad, de acuerdo, de un tácito contrato en el que cada uno pone algo y obtiene algo en cambio. Obviamente no se trata de un contrato entre iguales: el poder sigue siendo ejercido por la clase hegemónicas, que se reserva para sí el control y los beneficios; pero su hegemonía cuenta con el consentimiento voluntario de los subalternos.

Llegamos ahora nuevamente a nuestro problema central: el ideológicos. Estos productos culturales, como hemos comprobado a lo largo de todo el curso, no sólo tienen componentes emocionales y estéticos: están anclados en valores, vehiculan una ideología. La interpretación tradicional nos presentaba el proceso en términos de dominación y de imposición ideológica: los medios estarían imponiendo a los oprimidos valores contrarios a lo que ellos por sí mismos sustentan; infiltrándoles en forma subrepticia y aviesa modos de pensar y comportarse distintos y opuestos a aquellos que históricamente los caracterizaban.

La teoría de la apropiación

En reacción a aquella primera visión de imposición y pasividad del receptor, ha surgido en los últimos años una nueva corriente de interpretación según la cual los receptores, al ser activos en la recepción de los mensajes, se “apropian” de ellos; es decir, les dan una interpretación autónoma, adaptada a su realidad, a sus pautas culturales, a sus intereses de clase; les construyen un nuevo significado: los “resignifican”, los “resemantizan”; los decodifican desde un código propio, “asimétrico” al del emisor²⁰.

20 Aunque Mario no lo aclara da la impresión que su discusión aquí es con posturas como las sustentadas por Jesús Martín-Barbero. O tal vez más con los usos que de sus textos se hicieron en muchas partes. En todo caso me consta que Mario miraba críticamente el trabajo de los “culturalistas” latinoamericanos quienes, a su juicio, incurrieran frecuentemente en actitudes populista. Y no porque negara la importancia de la dimensión cultural: al contrario, hay varios trabajos suyos de los 80 girando en torno a este tema. Por ejemplo: Cultura popular y movimiento popular, ponencia en Coloquio sobre Cultura Popular, Ateneo de Caracas, noviembre 1982 (CESAP, mimeo, Caracas). (Nota de G.K. Sobre estos debates cfr. también

Así por ejemplo, las mujeres de los sectores populares ven –y ven con gusto, con intenso entusiasmo, con entrega– telenovelas impregnadas de ideología individualista y burguesa, pero éstas no influirían ideológicamente sobre ellas porque, al tiempo que las viven emocionalmente, se “apropiarían” del mensaje atribuyéndole un nuevo significado y despojándolo así de sus adherencias ideológicas. Verían la telenovela pero otra telenovela, la que ellos quieren, necesitan y les conviene ver. Y esta operación de “resignificación” la harían en forma automática y espontánea, casi instintiva, sin necesidad de que ella pase por análisis crítico alguno, gracias a ese filtro o tamiz del que, por su origen de clase, se hallan dotadas (el “código asimétrico”) que les permite gozar de la ficción narrativa y entregarse plenamente a ella sin que se produzca sin embargo la fecundación ideológica.

Como se puede apreciar, parecería haberse ido de un extremo a otro: de afirmar la omnipotencia de los medios a negarles poder e influencia algunos; de la visión de un espectador totalmente pasivo y sometido a la de otro tan libre y autónomo, tan inmune al poder de los medios que no ve lo que éstos le muestran sino lo que a él le conviene ver; de una relación de “dominación” e “imposición” por parte del medio a otra de libre “apropiación” por parte del preceptor popular.

Una visión crítica

Sin embargo, si se las examina bien, ambas teorías interpretación -la de la imposición y esta nueva de la apropiación- aunque llegan a conclusiones opuestas, parten de un mismo supuesto básico: el de que los medios son productores de ideología, crean ideología. Para una, logran imponerla; para otra, fracasan, ya que su propuesta ideológica es resemantizada, sustituida por otra. Pero en cualquiera de los dos casos, se supone que los medios tienen una ideología y la masa popular que

los consume con adhesión, otra totalmente diferente y antagónica. En virtud de este denominador común a ambas teorías podemos discutir la segunda con los mismos argumentos que ya hemos adelantado al cuestionar la primera.

Hemos visto, en efecto, que los medios no son per se creadores de ideología sino difusores y reforzadores de la ideología dominante ya internalizada por todo el conjunto social. Esa ideología, pues, está en los mensajes que los medios emiten y está también –al menos en alguna medida– en el público que los consume. Los medios no necesitan “imponerla”: ya la encuentran asumida por sus espectadores.

Ello no equivale a atribuirle al público una actitud mecánica y pasiva. Antes bien, como lo hemos apuntado a todo lo largo del curso, el preceptor vive –y vive intensamente– lo que ve en la pantalla. Cada individuo, cada grupo social, realiza desde su propia imaginación, desde su propia fantasía, y también desde sus propias vivencias, desde sus propias pautas culturales, una cierta reelaboración activa de los mensajes; hace su propia traducción personal. Pero la hace *desde las mismas coordenadas ideológicas* que los medios vehiculan; desde la misma escala de valores; desde las mismas claves ideológicas en las que él también se encuentra inmerso.

De otro modo no podría explicarse –ni por la teoría de la imposición ni tampoco por la de la apropiación– el fenómeno evidente del alto poder de convocatoria de los medios; el hecho de que los mensajes que éstos ofrecen son masivamente consumidos con adhesión y goce por las clases subalternas. Desde el momento en que tal fenómeno se da –lo cual es indudable– él confirma la existencia de un “código ideológico” común al emisor y al preceptor, sin el cual tales mensajes serían rechazados o al me no cumplirían la función que éste último le asigna de depararle placer y disfrute.

Se puede concebir, claro está –y de hecho existe–, un tipo de espectador autónomo, “independiente”, que vea de vez en cuando uno u otro programa por entretenerse, por pasar el rato, sin compartir su ideología; pero no parece verosímil el que alguien pueda ver

religiosamente día a día durante años “su” telenovela (o varias por día), su *show*, su serial, con entrega e intenso goce, pendiente de su trama o de la retórica de su animador, sin u a cierta aceptación de los valores sobre los cuales estos programas están contruidos.

Recuérdese el ejemplo del afiche electoral peruano analizado en nuestra primera práctica²¹: el votante que no llevara internalizada en alguna medida la ideología chauvinista, de nacionalismo fanático y agresivo a la que el mensaje apelaba, no habría respondido positivamente al candidato que empleaba tal recurso; por el contrario, lo habría rechazado en forma categórica. Difícilmente podría concebirse a un televidente constante y entusiasta de un programa de las características de “La Cenicienta Sensacional”²² –el que por cierto alcanzó una impresionante audiencia popular– que no tuviera internalizado el modelo social y los valores sobre los cuales éste estaba construido; ni un espectador que gozara intensamente con filmes como *Rambo*, *Rocky* o *Harry el Sucio* y que no se perdiera capítulo de *Misión Imposible* o *Los Magníficos* y que no tuviera una cierta inclinación por la ideología autoritaria. Análogo razonamiento lleva a Marcondes a concluir que “si la televisión presenta programas ideológicamente tendenciosos y éstos tienen receptividad y audiencia, ello no es nada impuesto sino perfectamente absorbido –y por qué no, deseado– por ese público (...) Si los medios logran sustentar su ideología es porque ella resulta aceptable a la masa; ésta está dispuesta a ‘comprarla’. De no ser así, *no habría comunicación*”²³.

21 El afiche de referencia fue utilizado por Belaúnde Terry en la campaña electoral de 1980, en la que resultó electo presidente. En el afiche aparecía Belaúnde con su esposa y una bandera peruana al fondo. Su principal rival, Armando Villanueva, estaba casado con una chilena, mientras la mujer de Belaúnde era peruana. El tema había sido agitado profusamente en su campaña, aprovechando la vieja enemistad entre chilenos y peruanos tras la guerra en que Chile se quedó con parte del territorio peruano en el siglo XIX. (Nota de G.K.)

22 Un programa de televisión venezolano en que una chica humilde era transformada ante cámaras, con ropas y adornos de lujo, y se realizaba una fiesta en la que bailaba con un galán de televisión elegido por ella. (Nota de G.K.) 22 Marcondes Filho, op. cit. El subrayado es mío.

23 Marcondes Filho, op. cit. El subrayado es mío.

La actividad del preceptor ciertamente existe, pues. De parte de los subalternos se da un movimiento, una respuesta activa y voluntaria. Pero no en oposición al proceso ideológico –como con ingenuo optimismo parece idealizar la teoría de la “apropiación”– sino, por el contrario, como parte de ese proceso. Es precisamente esa actividad del preceptor la que le da su fuerza. La visión de la telenovela estimulará y activará la propia fantasía de su telespectadora, su propia imaginación, su reelaboración simbólica: para eso precisamente está hecha: la industria cultural opera como una fábrica de sueños. Pero ya hemos visto que es precisamente allí, en el campo de lo imaginario, donde la ideología del capitalismo ha construido su mejor reducto y donde ella se aloja con más fuerza. La ideología no es una adherencia ni un agregado separable: es el sustento mismo de esa fantasía, el que le da su lógica interna. No se sueña con cienientas-princesas si no se lleva asumido como aspiración y como expectativa el mito del ascenso social individual alcanzado por vías más o menos mágicas.

Para que los medios del sistema cumplan su papel de reforzadores de la dominación ideológica, tiene que darse –y de hecho se da– una cooperación activa, una complicidad del destinatario por la cual éste asimila, incorpora y hace suyo el discurso hegemónico. La ideología dominante no penetra por mero reflejo ni por coacción sino que supone una cierta internalización en la que el propio subalterno participa activamente. El preceptor no es una víctima pasiva de los medios como tampoco es el dueño de sus mensajes de los que libremente se “apropia”: es su cómplice, su asociado. No hay violación de las conciencias sino seducción; y seducción en cierto grado deseada y consentida.

De ahí que, frente a una falsa disyuntiva entre una supuesta imposición y otra supuesta apropiación o “resemantización” que neutralizaría y anularía a la primera, la respuesta que propone el método de Lectura Crítica no sea la una ni la otra sino el reconocimiento de un cierto consenso emisor / receptor, identificados ambos con en alguna medida con una codificación ideológica. común, sin la cual, como bien observa Marcondes, no podría darse la comunicación

De ahí también que, en nuestra concepción, el desarrollo de la potencialidad crítica del receptor deba pasar necesariamente por la captación de ese código ideológico compartido subyacente en el imaginario simbólico cotidiano; por un proceso de análisis que supera la mera espontaneidad y remita a la confrontación conscientemente asumida con otros valores sociales también presentes –así sea de modo latente- en el receptor; a la develación de la confrontación y el conflicto.

3. Los medios y su poder

¿Cuánto poder?

Nos habíamos preguntado por la magnitud del poder de los medios: ¿son todopoderosos? Si el lector ha seguido nuestra reflexión hasta aquí, de ella surge claramente que estamos bien lejos de atribuirles ni reconocerles un poder absoluto. (Por otra parte, si así no fuera, no valdría la pena hacer educación para los medios, ni con el método de Lectura Crítica ni con ningún otro: estaríamos vencidos de antemano).

¿En qué nos basamos para no aceptar ese poder omnímodo que algunos les adjudican? No ciertamente en la trillada invocación de algunos casos concretos que demuestran que los medios no siempre tienen éxito en sus intentos por imponer una idea, una opinión, una interpretación de los hechos, un determinado candidato político. Ese socorrido argumento nos parece débil y refutable. No vale la pena enfrascarse en una estéril contabilización de éxitos y fracasos que siempre termina en un virtual empate. En efecto, se han dado casos en que los medios no han tenidos tanta influencia inmediata, a corto plazo; pero mucho más importante –aunque sea más difícil de medir- es su efecto indirecto, global, a más largo plazo. Su acción más efectiva es la que producen por acumulación, por sedimentación en las conciencias.

Si no creemos en el poder absoluto de los medios no es, pues, por esos aparentes fracasos momentáneos sino porque, como hemos dicho, su hegemonía les viene del consenso social que les confiere el público

al consumirlos y cesaría si ese consenso se erosionase. No es *totalmente* falso el argumento con que se defienden los dueños de los medios cuando alegan que la dan al público lo que éste quiere y que por la tanto es él quien determina la programación.

Ahora bien, negar su omnipotencia no significa dejar de reconocerles poder e influencia en la conformación de significaciones sociales y de modelos de vida y de comportamiento, impacto cultural, fuerte gravitación en la configuración de la conciencia colectiva. Aquí debemos volver sobre ese verbo *reforzar* que hemos empleado en nuestro análisis y precisar su verdadero alcance.

Cuando se postula –como también nosotros lo hemos hecho en las páginas precedentes- que la función de los medios en el proceso ideológico no consiste en imponer, generar ni producir por sí mismos valores sino en reforzar los ya existentes en todo el entramado social, ello es realmente así; pero a condición de darle al vocablo “reforzar” su verdadero significado: *hacer más fuerte, conferir fuerzas nueva*. Esto es, no sólo reafirmar lo que ya se piensa y se siente, sino potenciarlo, dinamizarlo, activarlo.

Puesto que nadie es una sola cosa, como en cada individuo se da –así sea en forma latente- la contradicción entre su ideología y la realidad que vive y enfrenta, entre su conciencia oprimida y la opresión real que sufre, al afianzar una tendencia los medios potencian la fuerza de ésta y, en esa misma medida, ahogan y bloquean la que podría oponérsele. Para expresarlo en el lenguaje de nuestras prácticas de Lectura Crítica: al reafirmar permanentemente una interpretación, una determinada visión del mundo y de la vida, unos determinados valores, los mensajes emitidos por los medios llevan a descartar otros posibles. Ocultan el conflicto, enmascaran la contradicción. Y en esa función se ha demostrado altamente eficaces. Cuando reducen el universo de significación “propiedad, latifundio” al significado de “premio al mérito y al esfuerzo” (casos de “Los tres cerditos”, “Bonanza”), es mucho más difícil que aflore a la conciencia el significado “injusticia”.

En segundo lugar, al estar en pugna con otros opuestos, para subsistir y perpetuarse los valores necesitan ser constantemente alimentados. Y los medios –no sólo a través de los mensajes publicitarios que difunden sino en toda su programación-, al tiempo que como reproductores y reforzadores, operan como activos *alimentadores* de los valores de la ideología dominante. Los proveen de símbolos, de personajes simpáticos y queribles con los que ellos pueden identificarse emocionalmente. Expresan la ideología en símbolos siempre renovados y cambiantes; y así la incentivan, la estimulan, la vitalizan.

Cada día, al volver de la fábrica, el trabajador recibe su cuota de sueños, la ilusión del ascenso social, los modelos que les proponen aspiraciones y conductas. Es verdad que esos valores ya están en él, que los medios no se los imponen; que el culto a la propiedad privada como valor sacralizado existe sin necesidad de Ben Cartwright²⁴, su sonrisa, sus paternales gestos bondadosos, su blanco sombrero de alas anchas, sus ojos mansos contemplando las verdes y plácidas praderas de “La Ponderosa”; pero no es menos verdad que Ben y su Ponderosa “linda como una muchacha”²⁵ contribuyen a nutrir emocionalmente ese valor con más fuerza que cualquier discurso racional.

El imaginario de las masas populares –el lugar de la proyección simbólica de sus aspiraciones y deseos- no es de por sí reaccionario. Como hemos visto al analizar el mecanismo de la motivación en publicidad²⁶, soñar con una vida mejor es en sí mismo legítimo y humano. Pero se puede dirigir ese sueño a la fantasía de ganar el “5 y 6” y poder comprarse un Mercedes Benz para uso exclusivo o proyectarlo a la aspiración de una sociedad justa y solidaria. Y no es necesario decir que uno u otro sueño llevarán a tomas de posición, a actitudes y acciones muy diferentes. Los medios contribuyen eficazmente a alimentar el uno

24 El padre de la familia protagonista de Bonanza (Nota de G.K.)

25 La expresión figura en el capítulo de Bonanza que se analizaba en el libro (“La caja de bronce”). (Nota de G.K.)

26 Hace referencia a uno de los capítulos anteriores del libro. El lector puede referirse también a la ya mencionada Lectura crítica de la publicidad (op. cit.). (Nota de G.K.)

y por esa vía a bloquear el surgimiento del otro. Responden ciertamente al imaginario popular (y de ahí su éxito y el consenso de que gozan); pero para desviarlo y domesticarlo, para direccionarlo en sentido opuesto a la liberación. Se sitúan en la zona más regresiva, más conformista de los deseos de sus destinatarios. Trabajan con las aspiraciones humanas para fijarlas y perpetuarlas en una salida falsa e ilusoria.

¿Dónde radica su poder?

No es posible emprender la formación del sentido crítico del público sin tratar de comprenderlo, sin plantearse las razones que lo llevan a consumir productos de la industria cultural; las causas por las cuales los medios –y particularmente la televisión– ejercen sobre él un innegable poder de seducción. No basta analizar qué transmiten los medios y qué efecto producen: es preciso preguntarse también por qué gustan, por qué atraen (e incluso por qué *nos* gustan y *nos* atraen).

La ausencia de respuestas a estas preguntas de obviedad sólo aparente deja la impresión de que los medios masivos constituyen un mero resultado fortuito de los avances tecnológicos que posibilitaron su invención y su industrialización; y supone un grado inconmensurable de estolidez en ese público que los consume con adicción. Es preciso comprender que si los medios se han implantado con tal fuerza en nuestra sociedad y son masivamente consumido el por “algo”; porque en alguna medida responden a necesidades sentidas de la gente (aunque den a las mismas respuestas tergiversadas y falseadas). Procuremos, entonces, develar ese *algo*.

Si nos preguntamos a nosotros mismos por qué vemos televisión, ¿qué responderíamos?²⁷

Si hacemos esta pregunta a cualquier televidente, lo más probable es que nos responda que la ve:

27 Nuevamente se invitaba aquí al lector o al grupo a hacer un alto para la reflexión (Nota de G.K.)

1. para informarse (sin ser conscientes de que la TV más bien lo des-informa);
2. para sentirse en el mundo, compartiendo, “participando”, “viendo lo mismo que ven los otros”;
3. y, sobre todo, para distraerse, para entretenerse²⁸.

La primera y segunda respuesta tal vez varíen, no sean unánimes. La tercera aparecerá siempre²⁹. La búsqueda de placer parece perfilarse, pues, como una motivación central. Pero es preciso ahondar en la naturaleza y las características de ese placer que los receptores demandan a la televisión y buscan en ella.

1. *El placer-necesidad.* La necesidad de entretenimiento, de distracción, de expansión, de momentos placenteros que quiebren la rutina cotidiana, existe desde muy antiguo en el ser humano. Por más lejos que nos remontemos en la historia, siempre la encontraremos: en los juegos, en las fiestas, en las ferias populares de la Edad Media, en el circo romano y aún más atrás. Esta comprobación podría llevarnos a ver en al actual popularidad universal de la televisión un hecho “normal”, sin nada de sorprendente ni de alarmante; la mera satisfacción – tecnologizada y en serie- de esa sempiterna búsqueda humana: al fin y al cabo el hombre necesitó y buscó siempre espacios para el placer.

Sin embargo, la observación de la realidad nos enfrenta a hechos no tan fáciles de explicar por esos antecedentes. Hoy, una joven pareja de la clase popular se casa y el televisor está en el primer lugar de su lista de “necesidades básicas”, por encima de cualesquiera otros enseres

28 Más tarde Mario profundizaría en otras motivaciones para ver televisión, incluidas lo que llamó “las zonas grises de la recepción”, como aquellas en las que el televisor sólo está encendido como compañía, aún cuando no se lo mire. Cfr. Mario Kaplún: “Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas” en Guillermo Orozco (coord.) *Miradas latinoamericanas a la televisión*, Universidad Iberoamericana, México 1996. (Nota de G.K.)

29 Por otra parte, la televisión latinoamericana dedica a los espacios de entretenimiento el 70% de su tiempo total de programación; en tanto adjudica a la información una cuota cinco veces menor: indicador –no concluyente pero tampoco desdeñable- de las demandas y apetencias del público.

materialmente mucho más necesarios³⁰. Siendo para los sectores desposeídos un bien desmesuradamente caro, no se deja de comprarlo, aun a costa de sacrificios inauditos; y se le destina el sitio preferencial en la vivienda. Se daña el televisor y se produce una verdadera tragedia familiar: sin él “no se puede vivir”. Preciso es convenir que tales hechos, a diario comprobables, ya no encajan bien en la categoría de “placer” tal como la han vivido las generaciones pasadas, como algo accesorio –aunque grato y deseado– en sus existencias, sino que sitúan a la televisión como una necesidad imprescindible de la vida moderna. Si aun cabe referirla al placer, habrá que decir que éste ha adquirido en nuestro tiempo un desmesurado peso social. ¿A qué atribuirlo, cómo explicarlo?

Estamos inmersos en una civilización enferma, en la que nadie es realmente feliz (ni aun aquellos más rodeados de privilegios materiales); en sociedades generadoras de un permanente estado colectivo de stress en que los individuos de todos los estratos sociales están sometidos a constantes e intensas tensiones. La ansiedad, la frustración, la angustia, la incomunicación, la inseguridad endémica que genera un sistema centrado en la competencia de cada individuo con los otros, la monótona rutina de un vivir sin alicientes, la sensación del sin-sentido de la vida, son rasgos predominantes de la existencia de las mayorías. En ese marco, el entretenimiento que ofrece al alcance de la mano la televisión desempeña una necesaria función distensora y ansiolítica; y ello explica –aunque no legitime– su enorme poder de atracción social: es el sedante, el “valium electrónico” del hombre de esta civilización neurotizada. Como explica asimismo el consumo de mensajes mediocres pero superficiales y ligeros, emitidos por añadidura en clave ideológica menos removedora e inquietante.

Eso es lo que todos –en dosis más grandes o pequeñas– le pedimos a la televisión y necesitamos imperiosamente de ella: algo liviano y

30 En 1980 el 73% de los hogares urbanos de Brasil tenía televisor en tanto sólo el 42% había comprado una heladera (cfr. C.E. Lins Da Silva, “Comunicação transnacional e cultura brasileira”, en revista Dia-logos de la Comunicación N° 17, Lima FELAFACS, julio 1987, pg. 41).

superficial que nos alivie las tensiones cotidianas, que nos *descargue* (expresión espontánea de una televidente³¹), que nos brinde una vía de huida y de escape así sea momentánea, que nos llene el vacío existencia, que nos haga reír y emocionarnos sin pensar. Cuando el “placer” se transforma en tal grado de necesidad, es porque el resto de la vida se ha convertido en demasía en dis-placer.

Habíamos dicho que los medios no se imponen sino que descansan en un consenso; pero ahora debemos añadir que ese consenso, puesto que emana de una necesidad, no es enteramente libre sino que está socialmente condicionado. No tanto por la televisión misma sino por el sistema todo en que ella se inscribe. La misma civilización que originó el stress inventa el valium e impone la necesidad de acudir a él; la misma que origina las tensiones crea el paliativo del entretenimiento televisivo y la imperiosa necesidad de consumirlo.

2. *La atracción psicológica.* A esa cualidad básica del espectáculo televisivo, se suma (y no nos extenderemos sobre ella, no porque sea menos relevante sino porque ya la hemos analizado en nuestras prácticas, amén ser la más conocida y tratada en casi todos los textos) su función de alimentadora de la fantasía. El entretenimiento televisivo se inscribe predominantemente en la dimensión de lo imaginario. Así, desencadena procesos psicológicos de proyección, de identificación, de transferencia, mediante los cuales descargar momentáneamente frustraciones e insatisfacciones y hallar una compensación y una ilusoria salida a la monotonía y la agresividad del vivir cotidiano.

3. *La ideología necesaria.* Sorprenderá tal vez encontrar la ideología que impregna los mensajes televisivos mencionada como otra de las explicaciones de su seducción y de su éxito. Es que ya no es tan seguro que ésta sea, como solía vérsela, un ingrediente no percibido ni deseado que el mensaje infiltraría de contrabando, “subliminalmente” y que las masas absorberían inadvertidamente mientras degustan la

31 En el ya mencionado artículo Ni impuesta ni amada: las tierras incógnitas de la recepción televisiva, Mario recuerda también la frecuente expresión “desenchufarse” con el que suele aludirse al tema. (Nota de G.K.)

trama de la telenovela o la serial. Existen, sin lugar a dudas, en muchos productos culturales operaciones de manipulación de las conciencias. Pero, en la mayoría de los casos, *la ideología es funcional al mensaje*; es condición de su eficacia y en forma parte necesaria de ese “placer” de ver televisión.

El preceptor busca “entretenerse”, salir de sí, se pone ante el aparato en una voluntaria actitud de no pensar, de no analizar; y, por lo tanto, de no tener que revisar nada de sus valores más conformistas. Cuanto menos cuestionador sea el programa en su tratamiento y en la solución que dé al conflicto planteado, más acorde estará con su necesidad de “distraerse”. Mensajes críticos perturbarían su placer.

Acaso esté dispuesto a asimilar una dosis de realidad crítica; pero, en todo caso, una dosis muy baja y que no llegue a inquietarlo ni a problematizarlo. La historia tiene que “terminar bien”; todo debe “arreglarse” para que él pueda irse a dormir tranquilo: “cosas tristes ya hay bastantes en la vida”. Baste preguntarnos qué sucedería con el intento de construir una telenovela una serial que no culminara con el clásico final feliz y en a que, como sucede en la realidad, los conflictos no se resolvieran todos favorablemente; que se cerrara dejando interrogantes, inquietudes, incertidumbres. Ese mínimo cambio, que la haría apenas un poco menos ideológica y la acercaría tan sólo un ápice más a la vida, determinaría la pérdida de atracción.

4. *El hábito*. Esta enumeración sería incompleta si no añadiéramos aún un cuarto y último factor. Retomando la explicación simplista del “placer”, tampoco aparece como enteramente “normal” el que muchos preceptores pasen cuatro o más horas diarias ante el televisor, como sucede en tantos hogares. Como cuota cotidiana de *placer* parece exagerada y excesiva: una sobredosis. Este frecuente fenómeno de sobreexposición introduce un cambio, no sólo cuantitativo sino también cualitativo en la relación del preceptor con el medio.

Puedesernos útil nuevamente aquí la analogía con los psicofármacos. Los médicos advierten que muchos de ellos crean hábito, dependencia. Una vez que se comienza a emplearlos se experimenta la irresistible

necesidad de seguir tomándolos siempre, en dosis cada vez más altas; y aquella droga a la que se acudió al principio como salida momentánea a un problema, se convierte en una nueva fuente de problemas.

Algo análogo parece suceder con esa masa de teleadictos: la televisión se les convierte en hábito, en adicción. Vencidos por la inercia, ya no pueden prescindir de dosis cada vez más altas de ella, aunque lo que les ofrezca sea las más de las veces ostensiblemente burdo y mediocre. El “valium electrónico” ha dejado de ser respuesta a necesidades externas a él y ha comenzado a operar por sí mismo.

Hemos reconstruido un camino -el camino de la teleaudiencia pero acaso también el de toda nuestra cultura de masas- que del placer nos llevó a la necesidad y aún de ésta al hábito y la adicción. Un desarrollo de la capacidad crítica de los usuarios supone la identificación consciente de sus necesidades y motivaciones para consumir los productos culturales masivos.

¿Cómo combatir ese poder?

Obviamente, la solución global para un problema tan complejo sobrepasa largamente los objetivos de este libro. El método en él desarrollado se propone y pretende formar usuarios críticos, dotándolos de instrumentos que lo ayuden a liberarse de la influencia de los medios; no se plantea la ilusoria meta de transformar a estos últimos ni tiene el poder para ello. La pregunta, pues, más bien debiera ser: ¿qué posibilidades tiene este instrumento que es la Lectura Crítica para combatir el poder de los medios *en el preceptor*, potenciando su actitud crítica ante ellos? Sin embargo, antes de abordarla, quisiéramos aportar algunos elementos respecto a ese problema global que, con razón, a todos nos inquieta y preocupa.

El cambio de los medios no sólo depende, como se suele creer, de que se tomen medidas políticas, económicas y legales para limitarlos y encauzarlos. Los medios no se modificarán sustancialmente mientras una sociedad enferma siga necesitando y pidiéndoles que cumplan esa función apaciguadora que ella les ha asignado.

No obstante, es posible combatir su influencia en personas y grupos sociales e ir así formando un público nuevo. Las fuerzas políticas de signo transformador y las organizaciones populares podrían jugar un papel importante y contribuir considerablemente en esa dirección si tomaran conciencia del predominante papel ideológico que juegan los medios en la sociedad; si se dieran cuenta de que esos mensajes aparentemente anodinos e inocentes que el pueblo consume masivamente “para entretenerse” son, para sus proyectos históricos y sus propuestas de cambio, enemigos embozados y poderosos; y que, por consiguiente, el enfrentarlos es una urgente tarea política.

Luego, sería preciso que empezaran a comprender que los medios no existen y atraen porque sí; que responden a reales necesidades de las masas, aunque den a las mismas falsas respuestas; que el pacer, la emoción el sueño, el amor, la comunicación, la alegría, la fantasía, son también necesidades humanas legítimas que deben ser atendidas; que no se puede combatir la fascinación de los medios con los sempiternos y aburridos actos políticos de denuncia ni con pesados y tristes manifiestos donde sólo se le promete al pueblo la satisfacción de las llamadas necesidades materiales básicas. “No sólo de pan vive el hombre”.

Hemos visto también que, si los medios han alcanzado tan alto poder de convocatoria, es porque la gente no sabe qué hacer con su tiempo libre y, siguiendo la vía del menor esfuerzo, lo llena con televisión. Es casi lo único que nuestra sociedad le ofrece. Por eso, otra arma eficaz para combatir la influencia de los medios es poner en juego recursos para estimular la creatividad de las personas, la cual, desde la escuela misma, nuestras sociedades adormecen y ahogan. Cuando el adulto y el niño descubren horizontes más anchos y abiertos, cosas más creativas y gratificantes en las que emplear su tiempo libre –sean actividades de proyección social o de desarrollo personal– los medios dejan de hacerse tan imprescindibles y pierden mucho de su poder de atracción.

Otro recurso efectivo, en fin, es el que hemos querido poner a disposición de los educadores populares con este libro: la formación crítica de los receptores. Empero, cabría preguntarse: ¿existen posibilidades reales de modificar la recepción y hacerla crítica? Hemos visto que ello supone y exige un proceso de cambio ideológico. Pues bien: ¿es tal cambio posible? ¿No es la ideología dominante algo tan fuerte e internalizado que resulta ilusorio pensar en su remoción.

Felizmente, no lo es. Así como hemos afirmado que los medios no están investidos de omnipotencia, aseveramos ahora que la ideología dominante es ciertamente fuerte pero no todopoderosa. Mientras sigamos inmersos en el sistema actual, nunca lograremos desterrarla del todo -ni en los demás ni en nosotros mismos-; han de seguir siempre quedando vestigios de ella; pero ciertamente es posible, mediante un proceso educativo, liberar a los individuos -si no a todo, a algunos, a muchos de ellos- de su influencia.

Y lo es por lo ya dicho: porque ninguna persona es una sola cosa; ni la liberación pura ni tampoco ideología pura. Por hegemónica que ella sea, la ideología dominante no está nunca sola en la conciencia del receptor ni es la dueña absoluta del terreno. Si es erróneo atribuirles a priori a las clases subalternas una conciencia crítica y emancipadora altamente desarrollada, no menos lo sería desconocer que en su seno se gestan actitudes de lucha y resistencia. “Junto a las fuerzas de dominación parapetadas en la ideología dominante, los subalternos viven también el conflicto, la rebeldía, la liberación”³². Los medios refuerzan y alimentan una zona de su conciencia, la más acrítica. Pero cuando la otra es estimulada e incentivada, ella también aflora.

Si, a través de una lectura crítica de los mensajes que a diario consumen, se logra develar la contradicción y el conflicto, contribuir a que los grupos populares tomen conciencia de lo que están aceptando y de lo que, consecuentemente, están descartando o negando, hay posibilidades ciertas de que su manera de recibir los medios

32 Marconde Filho, op. cit.

cambie sustancialmente. La lectura crítica lleva a la confrontación conscientemente asumida con otro código ideológico *también presente* en el preceptor. Ahí reside su potencialidad.

3. Ni impuesta ni amada: La recepción televisiva y sus tierras incógnitas³³

Mario Kaplún

Puesto que esta exploración se encamina a vincular los procesos de comunicación masiva con la vida cotidiana, no me ha parecido incongruente prologarla con dos tiras cómicas.

Crónica exacerbada del día-a-día doméstico, el comic opera como un lente gran angular para retratar la cotidianidad: riéndose de ella, nos la desnuda en la trampa de sus contradicciones.

El azar se ha divertido en juntar en ese mosaico incoherente que es la página de comics de un diario³⁴, dos tiras -una del argentino Fernando Sendra, otra del uruguayo Enrique Ardito («Kilo»)- publicadas el mismo día e incluso contiguas, que nos enfrentan a las dos caras de la relación televisión/televidentes.



33 Kaplún, M. (1996). Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas. *Miradas latinoamericanas a la televisión*, 46-55.

34 La República, Montevideo.

He ahí el rostro visible, ostensible, de la presencia de la TV en el imaginario cultural: la fuerza de su irrupción, su capacidad de proponer arquetipos referenciales, negada y denostada por el receptor en su discurso racional (“la TV estupidiza») pero a la vez anclada en su código valórico: el modelo de abogado es Perry Mason.

Estamos ante la otra faz, la menos explorada, la opaca: la de la televisión-somnífero, que hiperbólicamente promete un torrente de electrizantes emociones y sólo convoca al tedio y al hastío.



No es arbitrario el preguntarse: ¿esa pareja se habrá dormido a pesar suyo, vencida por las emanaciones soporíferas del programa, o se sienta noche a noche ante el televisor a sabiendas, justamente para eso: como un recurso cotidiano para conciliar mejor el sueño?

Estas dos facetas de la recepción televisiva -la ostensible y la sumergida, la brillante y la opaca- coexisten en el consumo social e incluso al interior de cada televidente. Este ensayo se propone escrutar la segunda de ellas. A contracorriente de un debate generalmente centrado en discutir los efectos de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana de los públicos, nuestra búsqueda transitará en la dirección inversa: la influencia de la vida cotidiana en la recepción de la TV. Esto es, la exploración de aquellas zonas en las que el consumo de imágenes televisivas no está determinado por su presunto poder de seducción sino por el diario vivir de los receptores y los condicionamientos que lo enmarcan.

La opción no desconocer o negar de la omnipotencia ciertamente -como implica en modo alguno la intención de los efectos del medio: si él no está dotado que se le atribuyó en días no lejanos, es bien lo ilustra la primera tira- poderoso constructor de los sistemas simbólicos colectivos. Lo que me propongo es complementar ese análisis -ya exhaustivamente abordado por muchos y muy connotados investigadores- con la visión de otras dimensiones menos sondeadas; sugerir que en esa construcción de imaginarios el medio cuenta con eficaces aliados, los que no derivan de su propia fuerza de fascinación sino del entorno social que circunda y envuelve el ritual receptivo. En otras palabras, que para comprender la relación que la gente establece con la TV, es preciso indagar qué le pasa a la gente durante las horas en que no mira TV.

De la alienación a la gratificación

Hay razones que justifican este abordaje más allá de su (opinable) interés científico.

Es corriente -aunque no necesariamente deseable- que el camino de las ciencias sociales se halle marcado por un cíclico juego de flujos y reflujos, de antinomias y virajes pendulares. Hasta la década de los setenta, el análisis de la televisión llevó la impronta de la corriente crítica, de cuño estructuralista. Fue exhaustivamente analizado y desmitificado el medio en sí mismo: sus estructuras económicas y políticas de poder, sus mensajes y sus metamensajes, la direccionalidad ideológica de sus manipulaciones. Pero una vasta región del problema quedó en sombras: la pregunta por las razones de su espectacular poder de penetración y de convocatoria no sólo no tuvo respuesta sino que se vio de hecho casi soslayada. Para explicar el masivo y universal consumo, se echó mano a imágenes robóticas, tales como alienación, imposición, anestesiamiento, hipnosis colectiva. El público era tan sólo sumiso objeto, víctima indefensa y pasiva, inmóvil del bombardeo icónico.

Como explicable reacción a esa visión mecanicista, advinieron los nuevos paradigmas hoy en auge, con su énfasis en la reivindicación del receptor, reconocido ahora como sujeto interactuante. De la lógica de la imposición se pasó a la lógica de la alianza. Si los mensajes televisivos logran convocar a diario tan multitudinarios y adictos auditorios -se afirma- es porque su recepción les resulta auténticamente gratificante; porque su oferta confluye con las apetencias y necesidades simbólicas de los conglomerados sociales.

Las nuevas tendencias prefieren partir de la gratificación que ofrecen los géneros populares, aun si hay alienación, ya que la definición de la popularidad no puede omitir esa adhesión emocional o pasional de los auditorios al espectáculo. [De ahí] la nueva legitimidad del espectáculo televisivo como tema de reflexión y de investigación³⁵.

Así, al cristalizarse sobre el eje de la nueva tesis gratificacionista, las discusiones en torno a la comunicación masiva han tomado un sesgo recurrente. Si alguna voz se aventura a alzarse para denunciar la desoladora mediocridad de la programación televisiva que padecemos los uruguayos, inmediatamente se verá inculpada de lesa elitismo y de desprecio por los gustos populares. El argumento predilecto para silenciarla, una vez desformalizado el debate y dejados de lado los academicismos, será siempre el mismo: “la gente no es tonta”. Ergo, si permanece adicta al medio es porque se ve reflejada en sus mensajes y, desde que éstos saben responder a sus expectativas y tejerse sobre la trama de su imaginario cultural, halla en ellos genuina fuente de goce.

La gente no busca los mensajes [televisivos] por una simple orientación hacia la manipulación ni por una generalizada estupidez. Lo hace porque ellos incluyen detalles gratificantes, formas en las que cada uno se reconoce, situaciones paradigmáticas que suelen parecerse a las propias³⁶.

35 Mattelart Armand y sujeto. *Día-logos* 1991. Michele - La recepción: el retorno de la Comunicación 30, Lima, junio.

36 Prieto Castillo Daniel - *Diagnóstico de la Comunicación*. Quito, CIESPAL, 1990.

De allí a suscribir la cómoda coartada invocada por los detentadores de los medios cuando se remiten al rating como fiel exponente de las preferencias populares y alegan que dan a las audiencias lo que éstas reclaman y esperan, media un paso peligrosamente corto. El paradigma que nació enunciado para dar cuenta de un fenómeno, ha terminado transitando -conscientemente o no- de la revaloración del receptor a la legitimación del emisor.

Pero, además, en el argumento esgrimido subyace otra intención descalificadora: la de impugnar al denunciante como elitesco enemigo del pueblo. ¿Cómo se atreve a tachar de mediocre y estulto un espectáculo al que las mayorías entregan de buen grado más de tres horas diarias de su vida?

Lo masivo es también mediación histórica de lo popular porque no sólo los contenidos y las expresiones populares sino también las expectativas y los sistemas de valoración, «el gusto popular», están siendo moldeados por lo masivo, de manera que, como ha dicho Dufrenne, «es en esa cultura en la que hoy las masas invierten deseo y extraen placer». Y ello mal que nos pese a los universitarios e intelectuales que enmascaramos nuestros gustos de clase tras de etiquetas políticas que nos permiten rechazar la cultura masiva en nombre de la alienación que ella produce, cuando en realidad ese rechazo es a la clase a la que «le gusta» esa cultura, a su experiencia vital otra [...] «vulgar» y escandalosa, a la que va dirigida³⁷.

Ante este recurso al terrorismo verbal, puede ser útil el intento de romper el círculo perverso introduciendo la hipótesis de que tal vez haya razones por las cuales gente que ciertamente no es tonta acepta consumir mensajes que sí lo son. El hecho de que la recepción no sea producto de una avasallante imposición. Como se tendió a pensar apocalípticamente en el pasado, acaso no signifique necesariamente que siempre sea bien amada por sus cotidianos practicantes.

37 Martin-Barbero Jesús - Retos a la investigación de la comunicación en América Latina. Comunicación y Cultura 9, México, 1983.

Seis motivos para la sospecha

Aun antes de emprender el intento de probanza de la conjetura, algunos hechos observables autorizan a poner bajo interrogantes la consistencia del paradigma gratificacionista y a sospechar que podría ser casi tan simplista y reductor como la tesis que se propuso rebatir.

Uno: la magnitud del consumo. Sabemos por estadísticas confiables que la recepción de TV por nuestra población se sitúa en los baremos mundiales: un promedio diario cercano a las tres horas y media. Por universal que sea esta mensura, ella debiera constituir algo más que un mero dato descriptivo. El terrícola de este tramo final del siglo XX es un ser que consagra 1200 horas anuales de su existencia al ritual televisivo. Sus hijos pasan ante la pequeña pantalla electrónica más tiempo que en la escuela. ¿Simples datos naturales, como la temperatura o la presión atmosférica, o, no por irreversibles, menos merecedores de un análisis?

No basta con registrar un índice de esa dimensión como si sólo fuera el espacio neutro y vacío en el que géneros y mensajes se disputan las preferencias de la audiencia, sin problematizarse previamente sobre su etiología. ¿Por qué el televisorado ha pasado a constituir para las masas una parte irrenunciable de su vida diaria con prescindencia de la mayor o menor calidad y valor de los productos simbólicos ofertados? Parece necesario desnaturalizar el estudio de la recepción, no limitándola a la indagación sobre los géneros y producciones que el público prefiere sino ahondado también en sus conductas habituales en el uso del medio.

Estudios recientes comienzan a evidenciar que las decisiones de encender y apagar el televisor no son actos puramente individuales, espontáneos y aislados de los sujetos receptores. Se observan comportamientos reiterados, sugeridores de la existencia de patrones colectivos de consumo, los que parecen estar dando la razón a Meyrowitz, para quien el sentarse a ver la tele es «parte de una forma sociocultural aprendida».

La recepción televisiva no podría explicarse, entonces, sólo en función del atractivo de los mensajes ofertados ni del contenido significativo de los mismos; tendría también un fuerte componente de hábito ritual adquirido (y, en consecuencia, social y situacionalmente condicionado). Es posible -la investigación empírica tendrá que confirmarlo que, para la mayor parte de los televidentes, la decisión (si cabe llamar así a una rutina cotidianamente reproducida) de ponerse a ver televisión preceda a la de seleccionar un determinado programa y sea más gravitante que la supuesta gratificación esperable del mismo.

En todo caso, aparece bastante inverosímil la presunción de que esas tres horas y media de recepción cotidiana puedan constituirse en una permanente y sostenida fuente de fruición. Los momentos auténticamente placenteros que ellas deparen cuya existencia no se pretende aquí desconocer ni negar compondrán una parcela (mayor o menor, pero siempre segmentaria) del conjunto recepcionado; pero nunca una explicación para la totalidad del rito diariamente reiterado.

Dos: el entretenimiento sobredimensionado. De ese diario consumo, el televidente consagra la dosis abrumadoramente mayor a los programas genéricamente comprendidos en la categoría del entretenimiento (seriales, telenovelas, películas, shows musicales, programas cómicos, concursos con premios, revistas de variedades, etc.)

La procura de esparcimiento, de alternativas lúdicas que quiebren la rutina cotidiana, reconoce ciertamente un profundo arraigo en la naturaleza humana. Sería lícito, entonces, ver - como lo sustentan no pocos analistas- en la presente popularidad del entretenimiento televisado, la mera satisfacción, por vehículos más modernos y tecnificados, de esa sempiterna expectativa, ubicable en las zonas más libres, espontáneas y abiertas del ser. Sin embargo, es de advertir que ésta jamás se dio en la historia en esas magnitudes de frecuencia (todos los días) y cantidad (varias horas diarias) ni con el grado de compulsión que hoy hacen del televisor un adminículo de cuyo servicio permanente no es posible prescindir ni privarse.

Lo cuantitativo -la dosis y frecuencia del «placer» procurado- introduce aquí una modificación cualitativa sustancial. Cuando el salir-de-sí absorbe día a día tal porción de la vida cotidiana y acepta y demanda una satisfacción programada y prefabricada, empieza a asemejarse demasiado a las otras rutinas y a instituirse en necesidad: lo opuesto al placer, si nos atenemos a las categorías freudianas.

La necesidad de distensión aparece más gravitante que la calidad del satisfactor al que se acude. ¿Distensión de qué tensiones? ¿Tensiones de qué génesis? El contexto situacional de cada usuario, la urdimbre en la que la recepción se entreteteje con su existir cotidiano extratelevisivo, comienza a perfilarse con su peso específico como factor condicionante de sus conductas y rutinas.

Tres: la calidad de la oferta. La interpretación gratificacionista queda sometida a su más dura prueba cuando se la confronta sin idealizaciones con la realidad de la programación que ofrece la televisión de nuestra comarca. Por conformistas y complacientes que pudieran ser los patrones selectivos de las audiencias en su procura de placer, cuesta ver en ese páramo desolador de programas-chatarra, repetitivos, mediocres y carentes de textura creativa -cuando no denigrantes de su inteligencia y de su dignidad-, cómo obtener de ellos a razón de más de tres horas por día el cúmulo de frutiva seducción que el paradigma les adjudica.

Cuatro: la fragmentación del espectáculo. Por añadidura, la recepción televisiva -particularmente en nuestro país- es un permanente y mortificante coitus interruptus. Cada pocos minutos, la trama ficcional se ve implacablemente interceptada por una dosis casi equivalente de anuncios publicitarios³⁸. Aun en el supuesto de un relato atrapante dotado de una fuerte identificación simbólica con las matrices culturales de los espectadores, tal grado de fragmentación no puede sino llevar a poner en duda el presunto carácter sostenida e intensamente placentero del acto receptor.

38 En un espacio de alto rating en uno de los canales comerciales de Montevideo, el programa propiamente dicho, cuya duración neta era de 42'21», sufrió seis sucesivos cortes que totalizaron 38 minutos de avisos. La publicidad ocupó, pues, más del 47% del espacio total (La República, Montevideo, 11/9/94).

Cinco: la recepción, actividad intermitente y discontinua.

Si una recepción frutiva presupone de parte del destinatario una atención concentrada e intensa al mensaje desplegado en la pantalla, vale preguntarse si se da esta condición durante la totalidad -o al menos durante la mayor parte- de la habitual relación doméstica con el medio.

Un analista venezolano -él mismo adscripto a los nuevos paradigmas- ha tenido el mérito de realizar una investigación de campo de la recepción hogareña compartiendo el ritual cotidiano con algunas familias y observando sus comportamientos. Atestigua:

La exposición a la televisión aparece asociada a las más diversas actividades que se realizan en el contexto de la cotidianidad y por tanto ésta es una actividad a la cual los miembros de la familia se dedican con concentración sólo en escasas ocasiones o por cortos periodos de tiempo³⁹.

Si la recepción televisiva es pasión y goce, lo es sólo por momentos. El resto del tiempo se le concede una atención discontinua; y por largos espacios se torna en presencia desapegada y distante, en un neutro telón de fondo exento de adhesiones emocionales.

Seis: una relación contradictoria y ambigua. La relación que los telespectadores establecen con el medio «no es unívoca ni transparente sino por el contrario compleja y contradictoria, e incluso no pocas veces conflictiva»⁴⁰.

Los (escasos) estudios de campo realizados hasta el presente en América Latina sobre motivaciones y actitudes de las teleaudiencias, convergen en esta misma conclusión⁴¹. Tan pronto se emprende el intento de explorarla, la recepción se revela como un espacio

39 Barrios Leoncio - Familia y televisión. Caracas, Monte Avila, 1993, cit. por BISBAL Marcelino en Comunicación 84, Caracas, 4° trimestre 1993.

40 Orozco Gomez Guillermo - Recepción televisiva. Tres aproximaciones y una razón para su estudio. Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales 2, México, Universidad Iberoamericana, 1991.

41 Cfr. Mattelart Michele y Piccini Mabel - La televisión en los sectores populares. Comunicación y Cultura 2, Buenos Aires, 1974; ver asimismo EDWARDS R. Paula, de cuya investigación (1985) se hablará más adelante. En ambos estudios, las respectivas autoras describen a sus encuestados «contradictorios y ambivalentes»: lúcidos y críticos en sus juicios sobre la TV pero a la vez consumidores asiduos del medio.

contradictorio y permeado por la ambigüedad, en la que ni aquellos que suponen un consumidor satisfecho y gratificado ni los que, por el contrario, lo imaginan descontento y fuertemente crítico encuentran nítida confirmación para sus presunciones.

Una encuesta de opinión realizada en junio de 1990, con amplios recaudos técnicos de confiabilidad, en el área metropolitana de Caracas -donde el porcentaje de televisores encendidos es, comparativamente, uno de los más elevados del continente- arrojó resultados altamente significativos: el 98% opinó que la televisión venezolana requiere cambios; y el 49% calificó su actual programación entre «mala» y «muy mala»⁴². No obstante, las mediciones fácticas de la audiencia caraqueña no parecen acusar el impacto de esos claros pronunciamientos colectivos y continúan registrando los mismos altos índices de sintonía.

Fragmentado entre su racionalidad y sus pulsiones, el televidente se queja, critica lúcidamente, execra la paupérrima televisión que se le brinda, pero no deja de seguir mirándola. Juego de paradojas que estaría reclamando una nueva lectura interpretativa: consumo no significa satisfacción; pero la insatisfacción no se traduce en abstención del consumo.

Parece imponerse la necesidad de apelar a un tercer eje de análisis que, desde los entramados del tejido social, descubra en esa misma contradicción su propia lógica interna.

Recepción y descodificación de significados

El paradigma gratificacionista reposa sobre un supuesto subyacente tan obvio que ni siquiera toma para sí el cuidado de explicitarlo: la premisa de que mirar televisión es siempre un acto significativo, consistente por tanto en recepcionar y descodificar significados. Es palmariamente evidente, en efecto, que, para extraer placer del

42 Rey José Ignacio – Los derechos del usuario y la comunicación. Comunicación 77/78, Caracas 1°-2° trimestres 1992.

mensaje, el receptor tiene necesariamente que prestarle atención y atribuirle una significación. Empero:

La presunta por la influencia, efectos o «lectura» dominante de la televisión se torna irrelevante -o improcedente- cuando uno se percata de que ésta se sostiene sobre una certeza cuestionable. Esto es, la certeza de que la recepción es una actividad inequívoca y homogénea: estar expuesto a la televisión es estar frente a la pantalla, estar frente a la pantalla es ver televisión, ver televisión es «descodificar» mensajes⁴³.

A caballo de esa «certeza cuestionable», la Semiótica se ha enseñoreado de los estudios de la recepción. Como lo reconocen dos de los propios sustentadores del paradigma, la exploración de las teleaudiencias se ha visto reducida a «un lugar de disputa por la significación»⁴⁴. Para cimentar la reivindicación del receptor, pareció necesario desentrañar, instrumentos semióticos mediante, las ocultas claves del poder de atracción atribuido al producto televisual. En esa operación reductora se corre el riesgo de soslayar la comprensión del fenómeno televisivo en su dimensión macrosocial, que rebasa largamente la significación de los géneros y programas integrantes de su módica oferta.

Se intentar sugerir en las páginas que siguen que existe un amplio consumo televisual no significativo o de un bajo nivel de significatividad; en otras palabras, que hay modos de recepción que no pasan por el placer gratificante ni por la intensa actividad simbólica del receptor.

Comprender la recepción

Desde el abordaje neocrítico que aquí se intenta esbozar, me limitaré a proponer dos pautas (obviamente no excluyentes de otras posibles) para el estudio de la recepción masiva. Un abordaje de esta naturaleza

43 Lozano Elizabeth - Del sujeto cautivo a los consumidores nomádicos. *Día-logos de la Comunicación* 30, Lima, junio 1991.

44 Fuenzalida V. y Hermsilla M.E. - *Visiones y ambiciones del televidente*. Santiago de Chile, CENECA, 1989.

implicaría: uno, el reconocimiento de la coexistencia de *diferentes modos de recepción*; y dos, una *contextualización* del uso del medio y del consumo de mensajes: esto es, la exploración de los condicionamientos sociales de la recepción.

El consumo de bienes simbólicos no se produce en el vacío. Los receptores son sujetos situados social y culturalmente, inscriptos en un contexto que no determina pero mediatiza y condiciona -en una medida que la investigación empírica está llamada a establecer- sus maneras de recibir.

Si, para comprender el fenómeno de la penetración masiva de la televisión hay que asumir que ésta atiende -y en medida ciertamente no desdeñable- a necesidades de las masas consumidoras, una perspectiva contextualizante lleva a discernir entre dos géneros de necesidades: aquellas que podrían ser catalogadas como inherentes a la ecología humana y otras que emergen como producto de la fractura de esa misma ecología social.

¿Cómo no reconocer, por ejemplo, en las crecientes condiciones de inseguridad urbana, impregnando las salidas nocturnas de una imagen de peligro y amenaza, o en las carencias del indigente transporte colectivo, factores de aislamiento que coadyuvan en el actual reordenamiento de los espacios culturales a favor de la reclusión domiciliaria ante el dispensador de imágenes y en contra de las otras opciones colectivas?

Las condiciones concretas de existencia -sean ellas ora satisfactorias y homeostáticas, ora conflictivas y tensionantes- que cada usuario lleva consigo cuando enciende el televisor, incidirán en su modo de relacionarse con el medio y en la conformación de sus rutinas receptoras.

Más operativo y revelador que el concepto de «lectura y descodificación de los mensajes» -sustentado en el supuesto de una actividad unívoca y homogénea- se nos aparece el de modos de uso de la televisión: ¿qué hace la gente con el televisor, para qué le sirve, qué funciones le asigna en su vida cotidiana?

Provisoriamente y como punto de partida a ser modificado o

ampliado mediante el aporte de mayores evidencias empíricas, he ensayado una tipología que reconoce tres modos básicos de recepción, coexistiendo y alternándose a lo largo del diario contacto con el medio: el **gratificante**, el **supletorio** y el **incidental o aleatorio**. Cada uno de ellos remite a un uso específico del aparato, responde a una diferente función del consumo icónico y puede expresarse en una distinta intensidad de recepción de la brillante a la incolora pasando por la opaca. O bien, en una escala cromática, se iría del rojo al blanco pasando por una ancha intermedia zona gris.

A falta de investigaciones sistemáticas, apelaré para caracterizarlas a la anécdota, al registro de casos, a los comportamientos y testimonios de los propios televidentes instalados en su hábitat cotidiano. Si fuera necesario salvaguardar el status académico del recurso, un premio Nobel de la epistemología de las ciencias duras de la talla de Prigogine nos depara escudo protector cuando sostiene que suceso, por casual y accidental que aparente ser, puede tener tanto o mayor peso científico y más contenido revelador que las leyes estadísticamente fundadas⁴⁵.

Acerca de la primera zona -vale decir, la de la recepción frutiva y significativa- no será necesario abundar por ser la más visible y la que arroja intensa luz propia; y, por ende, la más conocida y estudiada, al punto de habérsela hipertrofiado hasta cubrir con ella todo el espectro recepcional. Lo que nos importa aquí es justamente poner de manifiesto que este modo activo de recepción, concitador de una auténtica adhesión emocional, está lejos de ser el único real.

La parcela blanca

En el extremo opuesto de la gama se sitúa la sintonía incidental y aleatoria.

<< **FICHA 1. Zona blanca. Función del televisor: telón de fondo.**

45 Prigogine Ilya y Stengers Isabelle - La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Madrid, Alianza (2a. ed.) 1990.

J.T. Profesión, tenedor de libros. Divorciado. Vive solo. Ha hecho conectar su televisor al interruptor de la luz contiguo a la puerta de entrada de su apartamento. Así, cuando regresa a su casa, tan pronto enciende la primera luz, la televisión comienza a funcionar. Apenas le echa un vistazo de tanto en tanto; pero necesita tenerla siempre encendida. >>

Para J.T., como para muchos otros usuarios, el televisor, al margen de lo que emite y de la atención que se le dispensa, es, en la acertada expresión de Lozano, «un mueble que requiere estar prendido para existir».

<< **FICHA 2. Zona blanca. Uso del televisor: como somnífero.** S.R., comerciante jubilado. Después de almorzar, se arrellana en su sillón, activa el control remoto y enciende el televisor frente a él en cualquier canal al azar. No importa cuán estridente sea el programa sintonizado, a los pocos minutos se lo oye roncar plácidamente. Sólo un accidente puede echar a perder su siesta diaria: si a algún familiar comedido, entendiendo protegerle el sueño, se le ocurre apagar el televisor para acallar el ruido, inmediatamente se despierta, sobresaltado y contrariado. >>

<< **FICHA 3. Zona blanca. Función de la recepción: compañía vicaria.** T.A., viuda, de edad, todavía empleada (aún no se ha podido jubilar). En su cuarto -dormitorio y refugio personal a la vez- tiene constantemente encendido el televisor a bajo volumen, mientras ella se dedica a mil otras tareas y se limita a una mirada distraída y fugaz de vez en cuando sin que ésta conlleve una recepción real. Sin embargo, necesita que esté ahí, emitiendo reflejos y sonidos.

T.A. tiene dos hijas que viven con ella pero con las que «no se entiende». Explica que el televisor encendido «viene a ser como una compañía: la hace sentirse menos sola». >>

Si la recepción blanca se despoja de significado en cuanto tal, si es destello sin dirección, presencia sin contenido, como clave de una lectura contextualizada está, no obstante, preñada de significatividad. Devela ostracismos, frustraciones, incomunicaciones. Habla de la

incapacidad del ser humano contemporáneo para estar a solas consigo mismo, para gozar de su soledad y hasta para tolerarla; de ese «horror al vacío» que le lleva a equiparar silencio con tristeza y desolación e impone la necesidad de imágenes y sonidos poblando vicariamente el hábitat doméstico.

<< **FICHA 4. Zona blanca. Uso del televisor: dispensador de imágenes compensatorias; paliativo de la fealdad.** Con mi esposa vamos a visitar a J.A. y su compañera, que viven con sus tres hijos en un rancho de lata de un cantegril (asentamiento precario, villa-miseria). Nos consta que aprecian nuestra presencia y se alegran de la visita. Sin embargo, el viejo televisor en blanco y negro sigue encendido: le bajan el volumen pero no lo apagan aunque no lo atiendan. En la conversación, me entero de que lo tienen siempre funcionando, de la mañana a la noche.

Cuando salimos nuevamente del rancho y miro el cantegril-trinchera de basura y barro- empiezo a entenderlos. La miseria es, además de privación, fealdad oprimente y hostil; imagen de una vida sin futuro, de un callejón existencial sin salida. El televisor, proveyendo de imágenes «bonitas» de otros escenarios ideales, y por añadidura imágenes móviles y en perpetuo cambio, está cumpliendo ahí una función icónica compensatoria, de la misma naturaleza pero más necesaria aun que la que, en otros estratos sociales, lleva a poblar de cuadros las paredes. >>

En otras investigaciones, se comprobó que muchas mujeres de los sectores postergados que tienen vetustos televisores en blanco y negro, describen, sin embargo, las imágenes en brillantes colores.

<< **FICHA 5. Zona: fronteriza, de ambigua tipificación. Uso del televisor: como caleidoscopio.** D.H. es profesor de economía política. Por las tardes, suele sentarse frente al aparato y sintonizar programas de videoclips pero sin sonido. Me explica que abandonarse a esa lluvia de imágenes silentes en perpetuo cambio lo distiende y descansa; obra con efecto de relax.

Si el videoclip ya es por sí mismo, como género, una deliberada

renuncia a la significación, al suprimirle la música D. H. lo despoja de su única unidad articuladora. El sinsentido de lo icónico puto, convertido en mero ritmo visual, se instaura como intencionalidad. Le comento que estamos viviendo cada vez más inmersos en una cultura de imágenes y no de sentidos. Me da la razón, pero seguirá en su recepción caleidoscópica. >>

La recepción desapegada

Entre los extremos blanco y rojo del espectro se sitúa una amplia franja intermedia, opaca y gris, poblada por programas de entretenimiento recepcionados sin mayor entrega y a los que se concede una atención discontinua y dispersa. La relación de fuerzas imperante en el modo gratificante, aquí se invierte: pesa relativamente poco el atractivo del mensaje y gravitan en cambio las rutinas y los vacíos vitales. El televidente suele describir ese modo de recepción epidérmico y desapegado como una forma de «llenar el tiempo vacío» y explicarlo por la ausencia de otras alternativas intra o extratelevisivas: «no tener nada mejor que hacer» o «no encontrar a esa hora nada mejor que ver» (pero sin contemplar, no obstante, la opción de apagar el aparato).

<< **FICHA 6. Zona gris. Uso del televisor: poblador de horas vacías.** Con sus 92 años admirablemente llevados y vividos, mi amiga doña A. es un milagro de alegría, lucidez y vitalidad. Me cuenta por qué ha instalado el televisor en su dormitorio. «Usted sabe que siempre he sido una trasnochadora impenitente y una enamorada de la lectura. Toda mi vida me he quedado leyendo hasta la madrugada. A esta edad ya no puedo cambiar mis ritmos horarios y conseguir dormirme temprano; pero mi vista ya no me permite el placer de la lectura nocturna. Entonces prendo el televisor y miro cualquier pavada (sic) hasta que por fin el sueño llega».

Como tantos televidentes, doña A. es plenamente consciente de la

vacuidad y pobre calidad de esos productos simbólicos prefabricados con los que llena sus horas de vigilia. Los acepta como un sucedáneo. >>

Ese tosco barómetro mercadológico que es el rating registrará seguramente a cierta hora varios cientos de miles de televisores sintonizados; pero es incapaz de medir la intensidad de esa recepción. Sin embargo, ¿cuán vasta es esa zona gris? ¿Qué lugar ocupa en el tiempo total de recepción de cada espectador o de cada segmento de audiencia: es sólo ocasional y casual o, por el contrario, tanto o más dilatada que la gratificante?

Lipovetsky ha advertido con sagacidad la exacerbación de ese compulsivo consumo tapa-agujeros en el posmoderno síndrome del zapping; en la constitución de ese nuevo tipo de consumidor que, en la perpetua e infructuosa búsqueda de un programa que realmente lo gratifique, se pasa oprimiendo constantemente las teclas de su control remoto y se abandona

...al juego desapasionado de la manipulación gratuita, al placer de ver sin ver nada, a la hueca fascinación de ver desfilar imágenes vacías ante su vista. Al usuario del zapping [...] las emisiones le aburren pero no puede separarse de la pantalla [...] No consigue ningún placer por estar delante de la televisión pero al mismo tiempo es incapaz de desprenderse de ella. El zapping revela a un tiempo el poder de captación del medio y el tedio repetido de sus contenidos[...] Vivimos en una época en que dedicamos un tercio del tiempo libre a la televisión pero sin dejar de quejarnos de ella. El zapping -tragedia del deseo del teledicto permanentemente frustrado es la expresión de esta contradicción cultural⁴⁶.

A un primer nivel superficial, este tipo de consumo se explicaría por el hábito, por la rutina de ver cotidianamente unas horas de televisión con prescindencia de la calidad del producto recepcionado. En otra lectura más penetrante, se descubre en él el peso del entramado situacional que lo precede y lo enmarca.

La más penetrante investigación que conozco hasta la fecha

46 Lipovetsky Gilles - La era del vacío. Barcelona, Anagrama, 1987.

en torno a la recepción televisiva es la emprendida en 1985 por la chilena Paula Edwards con mujeres de una «población» (asentamiento precario) de Santiago⁴⁷. Su informe comienza caracterizando con rasgos muy precisos la condición de extrema pobreza en que vivían esas «pobladoras»; la situación de angustia originada por la represión y la inseguridad física y económica; y la desestabilizadora alteración de los roles familiares que se daba en sus hogares en aquel momento en el cual, como consecuencia de la política económica implacablemente neoliberal del gobierno de Pinochet, el 80% de los maridos habían quedado cesantes y se encontraban desempleados.

He tomado de Edwards los datos de tres elocuentes fichas.

<< **FICHA 7. Zona gris. Uso del televisor: como ansiolítico.** «Un número significativo de estas mujeres pobladoras declaró utilizar la televisión como un tranquilizante ‘para no tener que tomar pastillas para los nervios que hacen tan mal’ o ‘para no volverse loca con el encierro y la angustia’».

La televisión estaría así -comenta la analista «reestableciendo subsidiariamente el profundo desequilibrio que se está produciendo en la vida social. Sin duda, son muchas las críticas que se podrían hacer tanto al mecanismo como al tipo de equilibrio que se reestablece; pero en muchos casos no es aventurado afirmar que lo que hay de por medio es un problema de sobrevivencia no sólo emocional sino también física». >>

Los uruguayos hemos acuñado un gráfico término popular para designar lo que hay de mini-terapia en ese consumo en gris.

<< **FICHA 8. Zona gris. Uso del televisor: como «desenchufe» (sic).** F.C. Frisando los cuarenta. Casado, dos hijos a los que apenas ve. Inteligente, culto, sensible, de pensamiento crítico. Intelectual multiuso: dos empleos, a los que aún hay que añadir clases de literatura en dos liceos privados, reseñas de libros para un semanario y algún rebusque más si le sale al paso. Relata: «Después de haber trabajado

47 Edwards R. Paula - La TV de la mujer pobladora. Incluido como capítulo independiente en Fuenzalida y Hermosilla (1989). op. cit.

catorce o quince horas continuas y corrido durante todo el día de un empleo a otro, llego a casa fundido, tenso. Me hundo en el sillón y pongo el telecalmante. Nada de periodísticos ni culturales. Quiero el programa más liviano; algo que no haga pensar. Una serial de balazos, lo que haya. Así me desenchufo, me olvido por un rato de los problemas. Después, a dormir por unas horas». >>

Paradójicamente, el término popular no pone el acento en el televisor que se enchufa sino en todo el resto del que se busca desligarse.

Por ese duro y exacerbado «resto» habrá que preguntarles a loa estudios psicosociales cuando convergen en señalar como rasgo saliente del pathos contemporáneo la agudización de los estrés, producto de las intensas y constantes tensiones a las que los individuos de todos los estratos nos vemos sometidos: la ansiedad, la frustración, el agobio que apareja un trabajo segmentado en parcelas de pluriempleo, la agresividad y violencia crecientes de los entornos urbanos, la inestabilidad del puesto laboral y la competitiva lucha por conservarlo, la angustia endémica generada por la pauperización en aumento; los desarraigos culturales, la degradación de los valores, el vaciamiento de los significados y de los proyectos. Esa cotidianidad en la que se inscribe el consumo de mensajes masivos -ese supuesto espacio propio de descanso placentero, de tiempo libre, de hogareña privacidad- es una cotidianidad acosada y agredida.

En esa misma población montevideana practicante del desenchufe icónico, una encuesta reciente reveló un 14.3% que acusa «algún tipo de trastorno psíquico relacionado con estados de ansiedad y depresión» y un 23% que admite «consumir regularmente psicofármacos»⁴⁸. Si el entretenimiento que la TV entrega a domicilio no es la impuesta anestesia colectiva de las metáforas apocalípticas de ayer, opera al menos como un ansiolítico individual, como el valium electrónico de una civilización cuya ecología social se ve profundamente remecida.

Cuando el sujeto receptor transita por la zona gris, depone o

48 Encuesta realizada en Montevideo por la Organización Mundial de la Salud (La República, 25/7/94).

suspende sus exigencias y su criticidad: éstas frustrarían la endeble cuota de distracción que espera obtener de productos hechos en serie, desechables, destinados al inmediato olvido. A los que, sin embargo, se les pone una condición para seleccionarlos: ser de fácil ingestión, superficiales y ligeros; estar contruidos en la clave menos removedora e inquietante de modo que no problematicen ni «hagan pensar».

En los dominios de la franja gris, lo ideológico ya no sería entonces -como lo suponía la corriente crítica- un contenido subrepticamente infiltrado en los mensajes por vía de sutiles operaciones manipulatorias. La hegemonía de la ideología conformista y *light* se nos aparece aquí más bien como requisito expreso, congruente y consentido del entretenimiento televisual predominante. La perturbadora realidad, con sus aristas cuestionadoras, es la intrusa excluida de la cita por tácito acuerdo entre ambos cómplices: el emisor y el receptor.

¿Evasión, entonces; escape, fuga de la realidad? Sin duda. Pero una huida que, en casos como el de las «pobladoras» de Santiago, llama más a la comprensión que a la incriminación cuando se penetra en la dureza de esa realidad de la que, así sea por un momento, están buscando evadirse: «un contexto -nos recuerda Edwards- de confinamiento, acoso, represión y pobreza».

Otras razones para el consumo de televisión expresadas por aquellas mujeres develan impensadas funciones, en las que el aparato se convierte en instrumento de estrategias de sobrevivencia.

<<**FICHA 9. Zona gris. Uso del medio: como profilaxis del alcoholismo masculino.** Las mujeres declaran que encienden el televisor «para que el marido se atonte ahí (sic) y no salga a tomar»>>

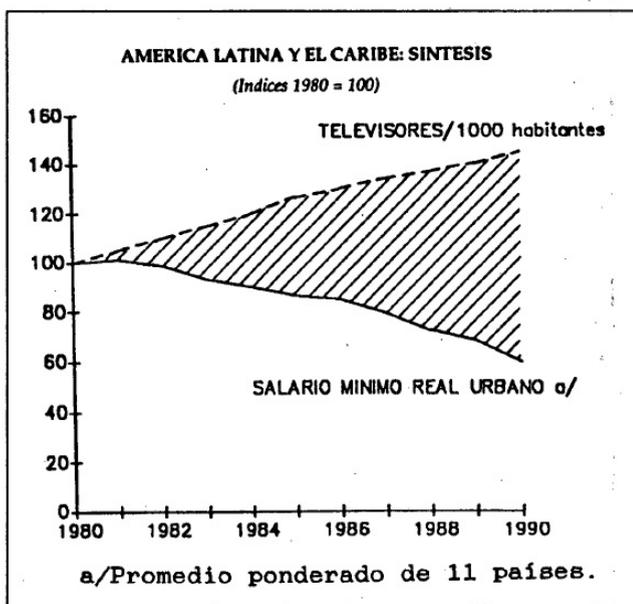
<<**FICHA 10. Zona gris. Uso del televisor: como preventivo del apetito de los hijos cuando no se tiene con qué satisfacerlo.** Para estas mujeres el tener el televisor funcionando «es una manera de mantener a los niños en la casa, no sólo para prevenir los riesgos de la calle sino para evitar la actividad física -con el consiguiente gasto de energías- y disminuir así el hambre». >>

«La indagación nos permitió detectar -recapitula la investigadora-

que la televisión está cumpliendo funciones no mensurables por ninguna encuesta de sintonía, insospechadas para el emisor y muy difíciles de juzgar en términos valóricos [...] **La circunstancia vital copa el significado de la comunicación televisiva**» (subrayado mío).

“Con todo adentro”

Es desde el espesor de esas «funciones no mensurables» que hay que leer la gráfica de la CEPAL que puede verse a continuación⁴⁹.



La curva inferior registra la contracción del salario real en América Latina en el decenio 1980-1990; la superior, el espectacular crecimiento del parque de televisores en ese mismo período. La simetría inversa de

49 Gráfica reproducida de CEPAL-UNESCO - Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Naciones Unidas, 1992, pg. 29.

ambas curvas es impactante.

Claro está que sería falaz el atribuir exclusivamente a los sectores deprimidos esa expansión, en la que obviamente también están incidiendo las masivas compras de aparatos por parte de las capas altas y medias; pero igualmente erróneo ignorar la participación en ella de los estratos socialmente postergados. Los bloques de antenas espesándose en los cinturones de miseria de todas las urbes latinoamericanas bien la atestiguan. Y aun podría invocarse otro indicio significativo: en Brasil, país de bajos ingresos per cápita y pronunciada desigualdad en su distribución, ya en 1980 la Cámara de Anunciantes clasificaba a la tercera parte de la audiencia televisiva como periférica y residual a los efectos de la inversión publicitaria («no compradores») en razón de que, si bien poseía y veía TV, su bajísimo poder adquisitivo le vedaba el acceso a los productos publicitados⁵⁰.

La comparación de las dos curvas de la gráfica puede dar lugar a una genuina indignación: están retratando un sistema que ofrece más circo cuanto menos pan.

Otra lectura -en ningún modo excluyente de la anterior- llevaría a reconocer en ese par de líneas de fuga otra racionalidad sustentadora.

<<**FICHA 11.** Siendo el Brasil, como es de sobra sabido, un país de clima caliente, donde la conservación de los alimentos constituye una necesidad imprescindible, ya es un dato clásico entre los investigadores el de que los hogares brasileños equipados con televisor casi duplican a los que poseen heladera eléctrica. Imbuido de su propia lógica valórica, un sociólogo preguntó a una favelada de Sao Paulo cómo explicaba que en su precaria vivienda tuviera televisor pero no la indispensable heladera. La respuesta:

«La heladera, doctor, hay que tener con qué llenarla; en cambio el televisor ya viene con todo adentro»>>>

Es, en palabras salidas de la experiencia de vida, la racionalidad

50 LINS DA SILVA C.E. - Comunicação transnacional e cultura brasileira. Dia-logos de la Comunicación 17, Lima, junio 1987.

irracional revelada por la gráfica: la necesidad de símbolos evasores es directamente proporcional a la privación material, con toda su secuela de exclusión cultural, inseguridad y angustia.

En un reciente ensayo, en cuyo título juega con las palabras medios y miedos, Jesús Martín-Barbero, uno de los más conspicuos mentores del paradigma de la gratificación, empieza a mirar y comprender el consumo televisivo desde esta otra perspectiva: «Si la televisión atrae -escribe- es en buena medida porque la calle expulsa»⁵¹. En ese consumo enclaustrado en el pequeño reducto de lo privado y lo hogareño, por encima de las supuestas virtudes del medio está jugando la compulsión del miedo. El autor, afincado en Colombia, tiene cómo saberlo y experimentarlo.

Pero no son sólo las inseguridades y amenazas que acechan afuera.

<<**FICHA 12.** Testimonio de una adolescente: «Con mis padres nunca se puede hablar. Quiero discutir un problema con ellos pero siempre están de espaldas a mí, enfrascados en su maldita televisión, mirando cualquier cosa».

Uso del televisor: dilatorio de conflictos personales irresueltos. En el contexto de una institución familiar en profunda crisis, el desenchufe no busca sólo la desconexión con el entorno sino también con los seres más próximos cuando su presencia perturba e interpela.>>

Círculo vicioso, en fin -y el adjetivo resulta en este caso particularmente pertinente-: así como esta civilización estresada y estresante inventó los psicofármacos y determinó la necesidad de acudir a ellos, ese mismo sistema responsable de las tensiones y presiones cotidianas crea el paliativo del entretenimiento prefabricado a domicilio y el hábito ritual de su consumo. La televisión-entretenimiento, la televisión escape y vacío viene así a resultar funcional al modelo de sociedad que la instituyó.

* * *

51 Martín-Barbero Jesús - Comunicación y ciudad: entre medios y miedos. Comunicación 82, Caracas, 2º trimestre 1993.

<<**FICHA EPILOGO.** Tramo final de una entrevista del autor a Michele y Armand Mattelart⁵². Al comienzo del diálogo, Michele había enfatizado la importancia clave de reconocer «el placer que experimentan las capas populares cuando reciben los géneros de la cultura de masas». Ya al término de la entrevista quise volver sobre el punto.

Michèle, tú te referiste reiteradamente al “paradigma del placer”. ¿Para ustedes es una certeza que la relación que el televidente establece con el medio se ha de expresar bajo la categoría de «placer»? ¿O es de otra naturaleza?

Michèle (se queda un momento pensativa. Luego:) Puede ser... el placer de la miseria.

¿A ver?

Michèle: El placer... Es un punto difícil ...un tema de interrogación ... El placer que procura la televisión... Oh, me parece que voy a salir muy malparada de esta pregunta... ¿De veras tienes que planteármela?

No, no es imprescindible, claro. Pero es un tema de sospecha, ¿no te parece?

Michèle: Es la noción misma de placer la que habría que discutir. El placer de consumir televisión... Es un placer. Pero un placer miserable. Es lo que dice Pasolini: «sí, es un placer, pero ¿de qué clase de placer se trata?»

Armand: Digamos, por lo menos, que no es ciertamente el placer al que aspiraba Brecht cuando hablaba del placer de transformar el mundo.

Michèle: Oh, no, es más bien el placer de conservarlo tal cual. El placer de olvidar por un momento la miseria.>>

52 KAPLÚN Mario - Los Mattelart hoy: entre la ruptura (entrevista). Dia-logos de la comunicación 21, Lima, julio 1988.

4. Pedagogía y tecnología: El (superable) desencuentro de dos lógicas⁵³

Mario Kaplún

Universidad de la República Montevideo, Uruguay

Ponencia presentada al Congreso Internacional “Educación, Medios Masivos y Transformaciones Culturales”, Buenos Aires, junio 8-10, 1994.

Esta exploración se propone identificar algunos criterios básicos que nuestros países latinoamericanos debieran adoptar para la introducción racional de innovaciones tecnológicas en sus sistemas de enseñanza; y, particularmente, para la implementación de sus programas de educación a distancia. No profesa, pues, una tecnofobia que se traduciría en el radical rechazo de tales innovaciones; mas tampoco esa acrítica tecnolatría propicia a abrirles las puertas de par en par sin pedirles cuenta de su pertinencia.

En la relación pedagogía/tecnología se ha estado viviendo hasta el presente una marcada bipolaridad. Si se intentase medir tal relación en valores de nivel de diálogo entre los dos actores, habría que describirla

53 También publicado en: Cañero, M., Marafioti, R. y Tagliabue, N. (1997). @tracción mediática. El fin de siglo en la educación y la cultura.

más bien como un diálogo... de sordos. Se han venido sustentando, en efecto, dos lógicas de abordaje al binomio. La una, hasta hoy hegemónica, parte de la existencia y el espectacular desarrollo de los medios tecnológicos y, desde ellos, postula su inmediata aplicación y su amplio aprovechamiento en la enseñanza; en tanto la otra -con menos poder de convocatoria- transita el camino inverso: parte de las exigencias del modelo educativo previamente definido y, desde allí, se pregunta por el posible uso funcional de los recursos puestos a disposición por la tecnología. Es inevitable que, desde esos dos enfrentados puntos de partida se llegue a resultados no sólo disímiles sino antagónicos. Asistimos, pues, a la coexistencia de dos racionalidades paralelas y desencontradas netamente instrumental la primera, prevalentemente metodológica la segunda.

Estrategias calificantes vs metas cuantitativas

Una ilustrativa expresión de ese divorcio puede hallarse en un ámbito de singular representatividad: el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, acuerdo adoptado con fuerza de «pacto social» por todos los estados de la Región al más alto nivel de decisión y, por ende, sustentador de un modelo pedagógico avalado por el más amplio y explícito consenso oficial.

En la IV Reunión Intergubernamental del Proyecto (Quito, abril de 1991), los ministros de Educación de todos los gobiernos del subcontinente habían convenido en la necesidad de trascender las metas puramente cuantitativas de los planes educativos nacionales y encaminarse resueltamente a elevar el nivel de calidad de la educación ofrecida. No basta reconocieron- con lograr la universalización de la enseñanza medida en cifras -número de establecimientos, tasas de escolaridad, población atendida- para alcanzar una educación realmente democrática y equitativa. Por importantes que sean esos indicadores numéricos, no son suficientes para asegurar por si solos «una educación pertinente que compatibilice crecimiento económico,

equidad social y democratización política». La consigna de «educación para todos» sólo se hace realidad cuando se traduce en una buena educación para todos; en una educación eficiente y digna de ese nombre.

Así, en el umbral de la última década del siglo, los gobiernos admitieron «el agotamiento estructural de unos modelos tradicionales de enseñanza divorciados de las exigencias y demandas de la sociedad»; y la urgencia de impulsar nuevas estrategias educativas, encaminadas a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje pertinentes para el desempeño de las personas en los diferentes ámbitos sociales. Tal opción conduce a introducir en los diseños curriculares «una nueva lógica educativa» y delinear modalidades pedagógicas orientadas a “asegurar un acceso universal a los códigos de la modernidad” y a “formar individuos creativos y solidarios” capaces de:

- comunicarse (tanto en forma oral como por escrito);
- identificar problemas, buscar información pertinente y optar con racionalidad entre alternativas; y de
- trabajar en equipo.

Tales serían, pues, para el Proyecto Principal las necesidades de aprendizaje planteadas por la sociedad en su presente etapa de desarrollo productivo: creatividad, solidaridad, capacidad para la resolución de problemas -en otras palabras, capacidad de pensar-, competencia comunicativa -esto es, posibilidad de expresar el pensamiento- y aptitud para vincularse con los demás y trabajar grupalmente.

Desde esas premisas, la V Reunión (Santiago de Chile, junio 1993) pasó a concretar estas nuevas políticas y estrategias en un conjunto de directivas pedagógicas y metodológicas. El documento (Unesco, 1993) comienza con una fuerte crítica al tradicional modelo frontal de enseñanza “en el que el maestro habla y los alumnos escuchan pasivamente” y convoca a superar aquella práctica pasiva y memorística de clases expositivas.

En oposición a ese obsoleto patrón, se afirma la necesidad de formar “individuos autónomos” por la vía de incentivar una mayor participación y un mayor protagonismo de los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje, lo que conduce al trabajo en pequeños grupos, las discusiones grupales y el estudio compartido y organizado en equipos.

Otro objetivo relevante de la nueva estrategia es el de formar personas capaces de comunicarse fluidamente: “el manejo de los códigos básicos de la modernidad puede ser entendido cómo (...) las competencias requeridas (...) para la comunicación tanto verbal como escrita”.

En tercer lugar, esa demandada participación protagónica de los educandos conlleva otros requerimientos: uno, el del respeto y la reafirmación de su identidad cultural; otro, el del rescate de sus conocimientos previos -esto es, la valoración y la incorporación al aprendizaje de las nociones y vivencias que los alumnos ya traen como producto de sus cotidianas experiencias de vida-; un tercero, la apertura de la escuela al contexto local, es decir, la inmersión de la enseñanza en el contorno inmediato de los educandos.

Las nuevas estrategias implican a sí mismo “compensar la desigualdad de oportunidades” desarrollando “modelos personalizados” de enseñanza capaces de brindar apoyo y atención especial a los alumnos que lo requieren. Superar, pues, la cómoda y consagrada pero ineficiente enseñanza dirigida a homogéneos alumnos “promedio”, la que, al soslayar la heterogeneidad de niveles de los educandos, margina y excluye a los sectores de menor capital cultural previo, generando los altos índices de fracaso escolar que hoy arrastran los sistemas tradicionales.

Trátase, en fin, de una propuesta que convoca a una reversión metodológica: la de “desplazar el acento tradicionalmente puesto en los procesos de enseñanza por un nuevo énfasis en los procesos de aprendizaje”. Adhiere así al enfoque predominante en la pedagogía contemporánea, en el que deja de adquirir gravitación el volumen de contenidos que se entrega (máxime habida cuenta de la rápida

obsolescencia a la que estos contenidos están destinados en esta era de vertiginosos cambios cognitivos) y ocupa en cambio un papel decisivo el modo en que son entregados; vale decir, la dimensión metodológica del quehacer educativo. Se propicia una revitalización metodológica de la educación (Fernández Enguita, 1988).

Ahora bien -y llega el momento de registrar los desencuentros-; en lo que concierne a la introducción de innovaciones tecnológicas en la educación, el documento la considera en un único conciso párrafo:

Los procesos de integración regional y la internacionalización de los sistemas de comunicación social exigen utilizar de manera coordinada los satélites de comunicación para la educación; esto permite esperar un desarrollo de los sistemas de Educación a Distancia y superar las antiguas dificultades para usar programas con audiencias más amplias.

Se advertirá el hiato producido en el discurso. Casi se está tentado a pensar que este pasaje ha sido escrito por otras manos; o, si por las mismas, emitido -para usar un símil tomado de la tecnología electrónica- desde otra “onda”. Las meras potencialidades cuantitativas -dilatación de la cobertura, “audiencias más amplias”- son argüidas como razón decisoria para *exigir* -tal el verbo empleado- el uso de la tecnología satelital y la expansión de una educación a distancia masivamente distribuida por satélites. Con todo el respeto que merece el valioso documento en su conjunto, el analista no puede menos que preguntarse con perplejidad cómo se refleja en el párrafo citado, por ejemplo, la resuelta opción del proyecto por ese “nuevo modelo educativo” que, en lugar de contentarse solo con cantidad de educandos atendidos, erige como objetivo central el de “mejorar los niveles globales de calidad de los aprendizajes”; cómo explicar que se propicie y hasta se exija la introducción de nuevas tecnologías de educación masiva sin ponerles condiciones de ingreso, sin examinar previamente su grado de maleabilidad para adecuarse a una matriz que convoca a la participación protagónica de los alumnos, el trabajo en pequeños grupos, el desarrollo de la competencia comunicativa, la inserción

en el contexto local, la incorporación del conocimiento previo de los estudiantes, la afirmación de las distintas identidades y diversidades culturales, el reconocimiento de la heterogeneidad de los educandos. En esa sobreexposición de discursos paralelos, en ese desencuentro de ópticas, mientras a la enseñanza presencial se le demanda una educación personalizada, a la hecha a distancia se le acepta sin reservas otra altamente masificada.

La sensación de contraste se hace aún más fuerte cuando se integra en la indagación otra instancia inmediatamente posterior. Al mes de esta V Reunión celebrada en el marco de la Unesco, los mismos ministros de educación volvían a encontrarse en una Conferencia Iberoamericana cuyas finalidades eran “analizar la problemática de las relaciones entre educación y trabajo y los desafíos de la Educación a Distancia” (Salvador de Bahía, Brasil, julio 1993); y, al término de las deliberaciones, suscribían una declaración (OEI-Unesco, 1993) en la que toda referencia al modelo pedagógico refrendado treinta días antes queda omitida para legitimar en cambio metas exclusivamente cuantitativas y tecnológicas. A lo largo del breve documento puede leerse sucesivamente: “Multiplicar las ofertas educativas para todas las personas (...) Ampliar las oportunidades de acceso a la educación y a la formación (...) Ampliar significativamente las ofertas de educación básica profesional y técnica (...) Capacitar en gran escala”.

Esa acción multiplicadora ha de ser catalizada por el recurso a la tecnología. En el transcurso de la Declaración, la propuesta va siendo plasmada en una sucesión de recomendaciones que deben haber encendido el entusiasmo de los fabricantes e importadores de equipos y despertado en ellos expectativas de óptimas ventas:

“Potenciar las modalidades de enseñanza abierta y a distancia con la utilización conjunta de los materiales educativos y de los avances tecnológicos de la telecomunicación y la informática” (...) “Fomentar la aplicación de las tecnologías educativas en las escuelas e instituciones de formación” (...) “Tener en cuenta las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, [posibilidades que eran]

insospechadas en la enseñanza tradicional” [La declaración no explícita cuáles son esas “posibilidades didácticas insospechadas” ni precisa con qué modelo pedagógico se corresponden] (...) “Aprovechar el gran potencial educativo de los medios de comunicación masivos” (...) “Iniciar un proceso de diseño, elaboración, experimentación, evaluación y utilización conjunta de medios multimedia integrados (televisión educativa, utilización del satélite, medio impreso combinados con los de imágenes, fonográficos, informáticos, telemáticos, etc.) y de exploración innovadora de los medios de telecomunicación”.

En vano se buscarán en el documento precisiones sobre la concepción pedagógica y metodológica embarcadora de la propuesta; algún interrogante o atisbo de duda sobre la textura pedagógica que esa educación masiva y tecnológicamente mediatizada supone y conlleva; un solo intento de cotejo o articulación entre esa “capacitación en gran escala” y el modelo cualitativo aprobado apenas semanas antes. Todo se enuncia como si la masiva utilización de “medios multimedia integrados” fuera por sí misma a resolver las necesidades educativas de la población latinoamericana; como si los medios fueran los nuevos educadores omnímodos.

Vinos viejos en odres nuevos

Aunque a los ojos de un espectador desavisado este recurso a la mediación tecnológica pueda parecer innovador y propio de estos días visperales del siglo XXI, un vistazo a la historia reciente nos alerta de que está lejos de configurar una corriente tan inédita. Con la consagración de cada nuevo avance tecnológico (la universalización de la radio a mediados del siglo, la expansión de la televisión en la década de los 70), América Latina escuchó parecidos cantos de sirena, similares prognosis mesiánicas. Tal como hoy, los proyectos rotaban siempre sobre dos ejes: la multiplicación y la modernización. Un intento de caracterización de esa matriz masivo-instruccional incluiría los siguientes rasgos, más o menos constantes (aunque propios -bueno

será advertirlo para salir al paso de conclusiones apresuradas- de un determinado modelo educativo tecnológico, no necesariamente el único posible):

1. Énfasis en lo cuantitativo. La cuestión de la cobertura -ampliación de la población atendida- se antepone a todo otro requisito. La educación a distancia a través de medios masivos se presenta como respuesta a una situación de necesidades educacionales insatisfechas, en la cual es vista como prioritaria la habilitación de vehículos multiplicadores que permitan llegar simultáneamente a un alto número de usuarios y reducir los costos de distribución. Preocupación ciertamente compatible en cuanto propende a extender los servicios educativos con mayor equidad; pero una equidad que en los hechos termina no siendo tal desde el momento en que se omite la ponderación de la calidad pedagógica y la eficiencia de la enseñanza ofrecida.
2. Una estrategia basada en el aprovechamiento del potencial educativo atribuido a los medios tecnológicos de transmisión colectiva. Las modernas tecnologías en sí mismas son valoradas como el gran motor propulsor de la educación, como la solución óptima, casi con virtudes de panacea, a los déficit educacionales de la Región. Con tal óptica, los medios pasan a convertirse en fines. Se los adopta in totum, tal como ellos operan en sus funciones originarias, sin discutir las limitaciones derivadas de su uni direccionalidad -las que se dan como intrínsecas e inevitables- ni buscarles correctivos.
3. Una educación entendida como transmisión de contenidos. Programas marcadamente contenidísticos, acordes con una metodología que pone el acento en la enseñanza mucho más que en el aprendizaje.
4. En consonancia con la opción estratégica básicamente cuantitativa, programas y materiales educativos homogeneizados, uniformados para su producción en serie y su distribución ma-

siva, sin distinción de diferencias e identidades regionales ni de características socioculturales de los distintos sectores destinatarios. En cuanto esa enseñanza impartida masivamente es asimilada por sus planificadores a “una forma de comunicación masiva” (Keegan, 1986) ella “aplica los modos de trabajo industrial: mecanización, automatización, control y producción para la elaboración y distribución de los materiales del curso” (Kaye, 1988). Esta característica genera, consecuentemente, la refractariedad del sistema para incorporar a los mensajes educativos el contexto local y los conocimientos previos de los educandos.

5. Aplicación de una pedagogía de cuño conductista, funcional al modelo. Programas curriculares rígidamente estructurados, en los que están previamente fijados y determinados paso a paso los objetivos y contenidos de cada unidad, sin margen de flexibilidad para responder a las expectativas de los destinatarios, a las emergentes de su proceso de aprendizaje y a las dificultades de asimilación que pueden aflorar a lo largo de la aplicación del programa.
6. Aprendizaje concebido como un proceso individual, no integrado con prácticas sociales. Un modelo educativo, pues, en el que la individuación y la reclusión domiciliaria pasan a ser presupuestos intrínsecos, asumidos como tales por sus mentores teóricos: “La enseñanza a distancia sirve expresamente al estudiante individual en el estudio que éste realiza por sí mismo (Holmberg, 1985) uno de sus rasgos definitorios es “la enseñanza a los estudiantes como individuos y raramente en grupos” (Keegan, 1986) ya que “las ocasionales oportunidades de encuentros [del educando] con sus supervisores, con los maestros y con otros estudiantes (...) [constituyen] un recurso caro” (Kaye, 1988). No parece probable que esta modalidad de enseñanza individual favorezca la formación de personas “solidarias”, “capaces de vincularse con los demás” y de “trabajar en equipos” sustentada como objetivo prioritario por el Proyecto Principal.

7. Enseñanza entendida como transmisión unidireccional de información. El educando ocupa el lugar de un receptor silente al que no se dan oportunidades ni estímulos para comunicarse, puesto que se halla aislado y privado de interlocutores. “En la educación a distancia el alumno se comunica consigo mismo” (Sarramona, 1992). Disfuncionalidad del sistema, pues, para generar condiciones en las que el estudiante pueda ejercitar su auto expresión oral y escrita y desarrollar así su competencia comunicativa. Menos posibilidad aún de acceso a “una participación protagónica en el proceso de su propio aprendizaje”, estrategia planteada por el Proyecto Principal para incentivar la formación de “individuos autónomos”.

La referencia a un episodio podría ser útil aquí para ilustrar y a la vez corroborar este último rasgo comunicacional de la matriz. El mismo remite a la época en la que diseñe y experimenté un método de comunicación participativa e intergrupala al que denominé “Casete-Foro” (el cual, acotemos al pasar, se vale ciertamente de una tecnología -la admirablemente funcional tecnología del audiocasete- pero en cuya concepción y aplicación el componente determinante es el metodológico -foro- y no el tecnológico -casete-). Desde el punto de vista comunicacional, lo sustancial del método es que establece una comunicación “de ida y vuelta” en la que los grupos participantes no solo reciben, escuchan y discuten mensajes grabados, sino que a su vez graban, emiten y difunden sus propios mensajes (para una descripción del método, ver Kaplún 1990).

Pues bien: ya puesto en marcha el primer ensayo de aplicación del sistema, un investigador de la Universidad de Cornell entabló correspondencia conmigo y tuvo la deferencia de enviarme tres exhaustivos estudios suyos en los que había inventariado la aplicación del magnetófono de casete para fines educativos en todo el mundo. Ante los tres voluminosos documentos, me preparé a un saludable baño de humildad: seguramente iba a comprobar que yo no había inventado la

pólvora, puesto que “mi” método -o algo muy semejante a él- ya había sido creado por otros educadores mucho antes.

Sorprendentemente, los esperados predecesores no se presentaron a la cita. En todas aquellas múltiples aplicaciones prolijamente catalogadas por el especialista estadounidense, el aparatito era empleado sólo como difusor de mensajes, como diseminador de información, a modo de mini transmisor portátil, sin desprenderse por lo tanto -como bien observaba el recopilador- del modelo unidireccional tradicional de los medios masivos: un emisor que habla y un destinatario limitado a recibir el mensaje -o a lo sumo, a comentarlo y discutirlo- pero al que no le es dado intervenir en la comunicación.

A tal punto era así, que en las aplicaciones registradas por el estudioso se utilizaron toca-casetes, aparatos lectores que sólo reproducen pero no pueden grabar (opción para la que no cabe invocar justificativos de orden económico, ya que la diferencia de costo entre ambas variantes es insignificante). Los planificadores de esas acciones no daban valor a la característica más sobresaliente del instrumento desde la perspectiva educativa: su capacidad de registrar la voz de los destinatarios, permitiéndoles así convertirse en interlocutores y expresarse a su vez.

En definitiva, se lo utilizaba como medio de información y no como medio de comunicación. La que “servía” era la tecla *play* del aparato, accionando la cual los destinatarios podían reproducir y escuchar los mensajes enviados por los maestros-emisores. La tecla *record*, que hubiera posibilitado la participación y la autoexpresión de los receptores y su constitución en nuevos emisores, era en cambio tan prescindible que directamente se la eliminaba. Y ello -nótese bien- no a causa de limitaciones impuestas por la tecnología empleada, ya que precisamente la del magnetófono de casete es bidireccional, sino porque detrás de la opción tecnológica subyacía una determinada aunque no explícita tendencia pedagógica de corte transmisor.

Enunciados los rasgos del modelo tecnologizado, sería necesario examinar su balance. Aun situándose en la perspectiva *cuantitativista* de

sus propulsores, cabría indagar, tras tres décadas de experimentación de múltiples programas realizados a costa de elevadísimas inversiones, en qué medida se han podido registrar los previstos resultados multiplicadores. En dos estudios anteriores he podido documentar con cifras pormenorizadas que ni sus metas de amplia cobertura ni sus seguridades de abatir costos *per cápita* se han visto ratificadas en los hechos (Kaplún 1983, 1992). Permanece vigente, entonces, la advertencia formulada por los expertos de la UNESCO:

“Sería muy conveniente efectuar evaluaciones que permitan apreciar la eficiencia real de los programas [a través de medios de comunicación social] en marcha en términos de su cobertura y de sus resultados educativos y, consecuentemente, de su relación costo-beneficio, [puesto que] la utilización de estos medios no implica por sí misma que un sistema educacional se modernice, que la calidad de la educación mejore y que los costos unitarios disminuyan”. (Unesco, 1979)

En lo que concierne a la alegada modernización, sería del caso disipar -como lo propone la recomendación citada- un pertinaz equívoco en torno al real alcance del término; precisar qué es lo que se está entendiendo modernizar: si la maquinaria o la concepción educativa global. No basta para modernizar la educación el despliegue de aparatos y recursos cuando éstos sirven de soporte a unos productos didácticos casi siempre expositivos y cerrados sobre sí mismos, sin resquicios para la elaboración personal, la reflexión crítica, la discusión y la participación de los educandos. Creyendo “utilizar y aprovechar” los medios, lo que está haciendo logia educativa ha hecho, en realidad, es someterse a la lógica de éstos: adoptar sumisamente su estructura unidireccional sin buscarle alternativas. Así, lo que adujo ser un avance “modernizador” vino a traducirse, evaluado con indicadores pedagógicos, en un estancamiento e incluso en un retroceso: aunque ahora más entretenida y atractiva al revestirse con el ropaje de imágenes y colores, la vieja matriz de la enseñanza frontal siguió empuñando la batuta y dirigiendo el concierto.

Hacia una nueva concertación

¿Es posible superar el desencuentro entre pedagogía y tecnología y establecer entre ambas más fecundas y armónicas relaciones? En esta parte final de nuestra exploración, trazaremos algunos lineamientos que apuntan en esa deseable dirección.

Previamente, para allanar el camino, creemos útil comenzar removiendo la dicotomía que hasta hoy se empeña en confundir los términos del problema: esa visión maniquea que opone una enseñanza presencial idealizada a otra distancia demonizada. No es por ahí por donde pasa la separación de aguas. Ni la modalidad presencial es por sí sola garantía de una educación grupal, participativa y dialógica -baste recordar los fundados cuestionamientos que se le hacen al modelo “frontal” tradicional- ni la realizada a distancia y tecnológicamente mediatizada ha de ser necesariamente individuada e inhibidora del diálogo y la participación. Bienvenidas las innovaciones tecnológicas en tanto se pongan al servicio de un proyecto educativo democrático orientado a la satisfacción de las demandas de la sociedad, esto es, encaminado a formar para la creatividad y la solidaridad, para la comunicación y el trabajo en común.

Dos principios, a nuestro parecer, podrían constituir las bases del acuerdo. Uno: concebir a la educación como un proceso social y a la apropiación del conocimiento como producto inseparable de ese proceso social. Es posible, e incluso en algunos aspectos ventajosa, una modalidad de educación que prescinde de la presencia física del docente; pero métodos basados en el estudio solitario y en la comunicación del educando “consigo mismo” constituyen un sinsentido pedagógico. Recluyendo a los alumnos en la soledad y el mutismo, será posible acaso a lo más informarlos y entrenarlos; nunca formarlos para su desempeño eficiente en los distintos ámbitos de la sociedad. La capacidad de vincularse con los demás, el trabajo en equipo, la práctica de la discusión, el análisis crítico, la aptitud para identificar alternativas y optar entre ellas -exigencias hoy no solo planteadas

por la democracia política sino también por el desarrollo económico productivo a partir de los nuevos sistemas de organización del trabajo- no son lecciones que se enseñan y aprenden en soledad y reclusión sino prácticas que han de ejercitarse junto a otros permanentemente a lo largo del proceso formativo para que el educando las haga suyas y las incorpore a su personalidad. Son competencias que se cultivan, no nociones o informaciones que se memorizan; su autoaprendizaje supone un coaprendizaje.

Análogamente, la competencia comunicativa -esto es, la aptitud para expresarse y comunicarse, reconocida hoy como requisito fundacional de todo desarrollo humano- sólo puede adquirirse en el marco de una educación centrada en el intercambio social. Nos apropiamos del conocimiento en la medida en que lo expresamos y lo comunicamos; más sin interlocutores no hay comunicación posible. El admirable monólogo interior de Hamlet pronunciado en voz alta para nadie es sólo una hermosa ficción escénica. Detrás del príncipe danés está Shakespeare pugnando por comunicarse; y delante los espectadores partícipes.

Al examinarse la posibilidad de implantar una educación a distancia consonante con este postulado, se comprueba -no sin cierta sorpresa- que buena parte de los escollos para implementarla no proviene, como suele creerse, de la tecnología en sí misma sino de los criterios para seleccionarla y aplicarla, tributarios de una opción pedagógica preexistente. Así, por ejemplo, no existe ningún limitante tecnológico insalvable para diseñar una educación a distancia de modalidad grupal. Como en el ya citado ejemplo del empleo convencional del aparato de audiocasete, en el que no se daba el menor obstáculo técnico para establecer una comunicación de doble vía sino una reducción metodológica que la desechaba, ningún condicionamiento tecnológico obliga a organizar un programa a distancia exclusivamente individual ni impide la introducción de prácticas grupales programadas.

Ya han sido diseñados y experimentados métodos de educación a distancia -tales como el que Perraton denomina *holístico* (Perraton,

1984) y otros autores sociocríticos- basados en grupos de aprendizaje; y en América Latina, como también en el continente africano, se han desarrollado y siguen desarrollándose con muy buenos resultados programas alternativos a distancia estructurados sobre la base de estos grupos. Así como existen tecnologías para la educación a distancia individual, hay también otras disponibles para la modalidad grupal; y en muchos casos la misma tecnología -a lo sumo con pequeñas adaptaciones- pueden servir indistintamente para cualquiera de las dos modalidades.

Más aún, para este aprendizaje compartido la tecnología no solo no se revela como un condicionante sino que puede enriquecerlo y potenciarlo al posibilitar la comunicación de alcance intergrupal. Así como un grupo de aprendizaje es mucho más que la suma de sus miembros, una red intergrupal posee un potencial educativo mucho mayor que la suma de los grupos que la integran. Un medio tecnológico de comunicación puede establecer ese diálogo entre grupos físicamente distantes, ensanchando la rueda de interlocutores, generando un enriquecedor intercambio de conocimientos y experiencias y activando a la vez el desarrollo de la competencia comunicativa de sus integrantes.

Las que han faltado, pues, hasta ahora y han ahondado el desencuentro entre las dos dimensiones no son acaso tanto las condiciones técnicas requeridas sino la visión pedagógica y la voluntad de cambio. Siempre es más fácil y más cómodo instalarse en la inercia y reproducir el esquema unilineal para el que los medios parecen estar hechos que buscarles creativamente esa “segunda cara” que reclamaba Bretch (1927-32).

Para plasmar esa dimensión social de la educación -y aquí anunciamos el segundo principio- **se necesitan medios de comunicación y no simplemente de información.** Medios de doble y múltiple flujo a través de los cuales la comunicación deje de ser transmisión/recepción de una sola vía y asuma en cambio su real acepción de diálogo, de intercambio, de poner-en-común; medios que, en lugar de emisores y receptores, de locutores y oyentes, instauren

interlocutores, emi-recs habilitados para ejercer alternativamente las dos funciones: la escucha y el habla (Cloutier, 1973).

La concreción de este requerimiento aparece hoy mucho más viable que en las décadas precedentes. Si se mira bien, la matriz convencional a la que sigue apegada a la tecnología es ya, en términos estrictamente técnicos, un sobrepasado anacronismo. La tecnología actual, por una parte, ha dejado atrás la época de los grandes medios masivos con sus mensajes homogeneizados y uniformes y ha entrado en la etapa de canales múltiples con audiencias segmentadas y diversificadas (*targets*), haciendo posibles programas de educación a distancia capaces de atender a la diversidad de culturas de la Región e incorporar los distintos contextos locales. Por la otra, sus actuales desarrollos, de los cuales es notorio exponente la telemática, apuntan a la comunicación bi y multidireccional, en la que los usuarios no solo pueden recibir mensajes sino también auto generarlos.

El desencuentro puede zanjarse, pues, si se asume que los criterios que deben orientar la inserción de nuevas tecnologías en los sistemas de educación no son determinables a partir de las potencialidades tecnológicas per se sino que deben supeditarse a la consecución de los objetivos sociales y educativos previamente definidos. Se reclama una racionalidad tecnológica subordinada a los dictados de la racionalidad pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Brecht, B. (1973). Teoría de la Radio (Radiotheorie). En: *El compromiso en la literatura y el arte*. Península.
- Cloutier, J. (1973). *La communication audio-scripto-visuelle*. Presses Universitaires.
- Fernández Enguita, M. (1988). Tecnología y sociedad: la ideología de la racionalidad técnica, la organización del trabajo y la educación. En: *Educação e Realidade, XIII*, 1 Porto Alegre.

- Holmberg, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectiva*. Kapelusz.
- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. Unesco/Orealc.
- Kaplún, M. (1990). *Comunicación entre grupos. El método del Casete-Foro*. Humanitas.
- Kaplún, M. (1992). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. Unesco/Orealc.
- Kaye, A. (1988). La enseñanza a distancia: situación actual. *Perspectivas*, 65, Unesco.
- Keegan, D. (1986). *The Foundations of Distance Education*. Cross Helm.
- OEI-UNESCO. (1993). *Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Declaración de El Salvador*. Radio y Educación de Adultos, 24, ECCA.
- Perraton, H. (1984). *Training Teachers at a Distance*. Commonwealth Secretariat.
- Sarramona, J. (1992). El estado actual de la Comunicación Educativa y de lo alternativo. *Alternativas*, VI, 8, Tandil, C.P.E.
- UNESCO. (1979). *Proyecto Principal de Educación. Documento de la I Reunión Intergubernamental* (México). Unesco/Orealc.
- UNESCO. (1993). *Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo*. PROMEDLAC V. Separata Boletín 31 del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco/Orealc.

5. Democracia y comunicación popular⁵⁴

Entrevista a: Mario Kaplún

El proceso de la comunicación es una práctica compleja en la que se encuentran involucradas la educación popular y la democracia. Uno de los estudiosos más serios de esta problemática en América Latina, Mario Kaplún, pasó un corto tiempo en el CELATS o Acción Crítica y aprovechó la ocasión para rescatar las interesantes reflexiones que presentamos a nuestros lectores.

Entrevistador: ¿Qué relaciones se establecen entre los procesos de comunicación y de educación? ¿Puede hablarse de una educación popular a través de la relación de esos dos conceptos?

Mario Kaplún: Yo creo que la pregunta está bien planteada y casi se responde por su propia formulación, porque tú me hablas de procesos de comunicación, y es donde me gustaría poner el acento. Creo que en las relaciones entre educación y comunicación algo de lo que ha interferido captar la dimensión de esa relación, es que tenemos una deformación creada por los propios medios de comunicación, que nos lleva enseguida a traducir comunicación por medio de comunicación.

Es muy corriente que el educador popular, por respetuoso que sea de las bases pedagógicas de su trabajo, tienda enseguida a decir que incorpora comunicación cuando incorpora en su trabajo, bien sea un

54 Revista Acción Crítica, # 18. diciembre 1985. Lima - Perú Publicación del Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social.

periódico popular, bien sea un programa de radio, bien sea un audio visual; dice que ahí está haciendo comunicación y que antes no hacía comunicación, y ahí viene el equívoco, porque la comunicación es un componente de los procesos educativos y tiene varias dimensiones: está la dimensión de los medios, pero hay otras, también en los procesos interpersonales entra y tienen una poderosa influencia los elementos de comunicación, diría más, hasta esa cosa que nos puede parecer que tiene que ver muy poco con lo social como es la comunicación intrapersonal, o sea la del individuo consigo mismo, también tiene una gran importancia en las procesos educativos populares, porque un proceso educativo popular en la medida en que significa una transformación de la persona, también pone en juego esa relación del individuo con su propia conciencia, con su conciencia en crecimiento. Otra dimensión muy importante que no se percibe generalmente, es que toda organización popular desencadena procesos de comunicación con cualquiera de sus acciones, es decir que al actuar emitimos mensajes, y esos mensajes son percibidos por los destinatarios; no es necesario que emitamos un mensaje explícitamente para que haya un mensaje; en el modo de actuar de una organización la gente lee una propuesta, la gente lee un estilo de trabajo, y eso también es comunicativo.

¿Qué vendría a ser entonces comunicación, solamente el proceso de transmisión de un mensaje para el receptor, o implica también que el receptor responde y manifiesta su reacción al mensaje?

Aún más que eso. Para mí, hay comunicación, cuando hay intercambio. Cuando hay interacción; en tanto mantengamos esas categorías de un emisor y un receptor, que a lo sumo, recoge una reacción, todavía no estamos hablando de comunicación, estamos hablando a lo sumo, de información. Realmente se da la comunicación cuando los dos interlocutores interactúan uno sobre el otro, intercambian recíprocamente.

¿Porque esto supone, un tipo de educación?

Claro, comprende el diálogo entre los dos: por eso me parece que la palabra interlocutores dice mucho cuando la analizamos etimológicamente, es bien interesante la diferencia entre el locutor, que es muy típico de los medios de comunicación, y el interlocutor. Nosotros planteamos una educación hecha en diálogo, y por eso creemos que la comunicación se imbrica directamente en esos procesos dialógicos, tanto que sean hechos en forma interpersonal, o que sean hechos a distancia. No sé si con esto te parece que ya nos acercamos a una respuesta de la primera pregunta.

¿En qué medida se puede hablar de una comunicación popular distinta, como categoría, de otras formas de la comunicación?

Bueno, eso es un tema muy polémico, y hay muchísimas tendencias y posturas sobre eso, pero siempre que ponemos el adjetivo popular podemos tender a una descripción, al reconocimiento de una situación social dada, o podemos estar aludiendo a un proyecto histórico, y nuestra propuesta, nuestra manera de entender la comunicación popular, es mucho más la segunda que la primera; nosotros no decimos que ya exista instalada una comunicación popular, decimos que hay que construir una comunicación popular, como hay que construir una educación popular, y en definitiva que hay que construir un poder popular.

¿Qué elementos centrales tendría para su definición esta noción que usas de comunicación popular?

Ante todo, diríamos que nosotros damos todo su valor a la comunicación popular inscribiéndola en un triángulo, en el que aparecen tres lados, uno es la educación, otro es la comunicación y el otro muy central, es la organización. No vemos muy efectivas las propuestas educativas, ni las propuestas comunicativas, que no se relacionen con un contexto organizativo; al contrario, creemos que ese contexto organizativo es el que genera las necesidades educativas y el que genera las necesidades

de comunicación; vemos a la comunicación como un apoyo, como un instrumento de buen sentido de los procesos organizativos populares, que son los que lo llevan al crecimiento en su capacidad de peso social.

¿Cuál sería la relación que existe entre la dinámica de la comunicación participativa y el proceso mismo de educarse en una base popular?

Si aceptamos por un momento siquiera esa reducción, que cuestionamos, pero para empezar, a ver ejemplos; si aceptamos por un momento esa reducción que todo lo reduce a medios de comunicación, nosotros vemos, ante todo, que lo más importante es capacitar a los grupos populares y a las organizaciones populares para que puedan convertirse ellos en emisores de mensajes, o sea, no nos importa tanto, no le damos tanto valor a seguir manejando medios, nosotros, los educadores, los comunicadores, sino que crezca la capacidad comunicativa de organización popular. Y cuando esos procesos se dan, y nosotros estamos muy insertados en ellos, crece simultáneamente su capacidad de análisis, su capacidad de síntesis, su capacidad de relacionarse, eso es algo muy importante, hay algo muy central en la relación entre comunicación y capacidad de relación; esas son algunas de las cosas por la que creemos que ese tipo de procesos, al margen del alcance que el medio pueda tener, se' convierten en escuelas prácticas de participación.

La participación como un ejercicio real, ¿qué relación puede tener con el poder?

Esa relación pasa por el triángulo del que hablábamos hace un rato, tiene relación en cuanto es un proceso organizativo; creo que una participación desgajada de ese objetivo organizativo, por lo tanto desgajada de un proyecto político, de un proyecto histórico, puede ser bastante poco significativa; empieza a adquirir significación en la medida que se inscribe en esos procesos organizativos, a allí es donde

cobra su fuerza. Por otro lado, creo que, esto me parece interesante señalarlo; la participación puede ser vista como un medio para otra cosa, pero también es un fin de la otra cosa, porque la sociedad que estamos tratando de construir justamente tiene como meta lograr una participación plena de los sujetos sociales. Y en ese sentido, las experiencias de comunicación participativa también son... como decirlo... instancias en que se empieza a ejercer el poder, instancias en que se aprende cómo se ejerce el poder; la comunicación es un poder, la información es un poder en una sociedad, y en la medida que los sectores populares aprenden a manejar esos medios y a controlarlos, y a ser autónomos en su manejo, aprendizaje; nada fácil por otra parte; están adquiriendo una capacidad de ejercer la participación, una capacidad real de ejercer la participación, y eso lo podemos comprobar en los procesos que estamos haciendo con grupos populares, en los que capacitamos para el uso de los medios.

En ese sentido la comunicación hace parte, o tiene inherente una noción de democracia en su propia definición.

Claro, poderosamente: yo creo que son dos términos casi intercambiables. Lo que sí me preocupa en estos momentos, es que como toda palabra noble, corre el peligro de devaluarse y de adquirir tal grado de imprecisión, que termina por decir muy poco, y hoy en día, quién no habla de participación; pero, creo que es bueno rescatar algo muy inherente a la participación; mira, la comunicación que estamos proponiendo no se puede ver como un absoluto, sino como una meta a alcanzar, a la que se va llegando por pasos graduales; diríamos que logramos una comunicación plena cuando ya no tenemos un emisor de un lado y un receptor del otro, sino decíamos, dos emirecs, si queremos usar una palabra más técnica, es una palabra que me gusta mucho, que la acuñó un canadiense, (Cloutier), quién dice que todo hombre es y debe ser un emirec, o sea, emisor y receptor, y que cuando hay emirecs en diálogo, se da la comunicación plena; esto se va logrando a través

de un proceso. Con la participación también, paralelamente se da un proceso semejante, y creo que se llega al pleno de la participación, al desiderato de la participación, en la medida que participación se convierte en capacidad y posibilidad de tomar decisiones, entonces, podríamos establecer perfectamente, si te parece, ese paralelo. En comunicación se trata de un proceso que culmina con la capacidad de auto generar mensajes, y en lo que tiene que ver con la participación, es un proceso que culmina con la capacidad real de intervenir en la toma de decisiones; y cuando no hay toma de decisión, es todavía algo que va en camino de la participación, pero que no llega a ser real participación; y muchas veces estas cosas se manipulan y se le llama comunicación a convertir al otro simplemente en receptor, que recibe un mensaje y se está dando el nombre de participación al simple hecho de que la gente ejecuta determinadas acciones que el educador o el promotor previamente decidió, y decimos, que la gente participó porque asistió y porque hizo determinadas cosas siguiendo instrucciones previamente determinadas; bueno, eso es casi una caricatura de participación. La participación, me parece, tiene que contener como meta central el crecimiento de poder, y el crecimiento de poder se manifiesta en la medida en que el grupo adquiere la capacidad y la posibilidad de decidir sobre los pasos que va a dar.

Este es un cuestionamiento frontal a lo que la educación oficial ha denominado educación formal e imparte masivamente con costos altísimos, para esos países, a la población.

Claro; ciertamente que lo es.

Y ¿qué posibilidad hay de contar con los medios de comunicación de masas para un proceso de este tipo?

Bueno; mira, esto es un problema político que le está planteando; ¿no es cierto? porque respuestas teóricas podría darte muy bellas. Para empezar desde un punto de vista puramente teórico, cada vez es más

posible para los medios de comunicación, ser de doble vía; la tecnología ha suministrado en los últimos años una cantidad de recursos que ya no hacen tan justificable que los medios se mantengan en una posición vertical, si quisieran, podrían ser mucho más participativos y democráticos de lo que son; los recursos tecnológicos están a su alcance, pero el problema de los medios masivos es un problema político esencialmente, en poder de quién están y para que objetivos están; podrían cumplir funciones educativas reales, pero dentro de otras coordenadas y manejados con otros criterios y al servicio de otros intereses.

La relación entre el comunicador y la base en un proceso de comunicación participativa, ¿qué elementos tiene de particular para asegurar que este proceso corra su dinámica?

Bueno; es una pregunta que me parece muy interesante de plantear, que hasta yo me atrevería a hacer un paralelo que los lectores de esta revista, en cuanto trabajadores sociales, creo que se reconocerían. Preguntas de esta naturaleza, hoy en día, nos llevan a redefinir nuestros roles, el rol de muchos profesionales; entiendo porque en estos días que he convivido con el CELATS, he visto que así es, que el Trabajador Social en este momento se está preguntando por la redefinición de su rol, por la reformulación de su profesión, habla de un proyecto profesional alternativo, habla de... ¿Qué otro elemento habla?, déjame recordar.

La reconceptualización de la profesión.

Una reconceptualización, cómo se inserta en ese nuevo proyecto alternativo, cómo se identifica a partir de ese proyecto alternativo, entonces dentro de estas preguntas está...

El problema de su identidad profesional.

Ahí está. Yo diría que en este momento eso es común a muchas profesiones, y al comunicador y al educador también le está pasando;

yo creo que en un buen sentido, estamos muchos profesionales viviendo una sana crisis de identidad, teniendo que rehacernos frente a un nuevo desafío, frente a una nueva concepción que nosotros mismos hemos promovido, pero que nos desafía, nos interpela, nos dice ¿y ahora qué, cuál es tu papel, qué haces, te eliminas, te suicidas, ya no tienes más sentido? Bueno; a largo plazo yo diría que nuestro papel se está manifestando transitorio, para un momento de transición social, pero que para el futuro más allá de ese momento, es imposible hoy en día visualizar respuestas; pero para este momento, yo creo que no se trata de negarnos, sino de reubicarnos; por ejemplo: el comunicador clásico se ve como un emisor de mensajes, papel que legítima diciendo que es el intermediario de una sociedad, pero esa intermediación se convierte muchas veces, demasiadas veces, en mediación y en manipulación. El nuevo papel que parecería tocarle al comunicador en los procesos populares ya no sería el de emisor de mensajes; por lo menos, en ningún caso de emisor exclusivo de mensajes; sino más bien el de facilitador y organizador de la comunicación popular, de los mensajes emitidos por el pueblo; y el papel es válido, el papel es necesario. La comunicación puramente espontánea no da resultados políticos y organizativos: entonces, que haya una intervención pedagógica que ordene pedagógicamente los mensajes emitidos y los devuelva al pueblo reordenados pedagógicamente, por ahora al menos, se ve como necesario e importante; y que además, al recoger y devolver problematice esos mensajes, que desencadenen procesos de interpelación y procesos de crecimiento de los sectores populares; esto ya no es el mismo papel de antes, ya no es el de emisor, es el de organizador, el de facilitador, el de capacitador, el de estimulador de la comunicación colectiva.

¿En qué medida la comunicación así entendida puede ser también un instrumento y hasta un método en marcos de trabajadores sociales que tienen que enfrentar como su ámbito específico de ejercicio profesional a las micro dinámicas sociales en los sectores populares?

Mira; la comunicación yo creo que es una rica fuente de instrumental para el trabajo social, estoy convencido de eso, la práctica me ha convencido de eso; y te podría poner ejemplos muy sencillos, si tú quieres, muy elementales; ¿qué es lo más característico de un buen comunicador? y digo de un buen comunicador, porque también aquí hay que establecer y reconocer que no todo comunicador, por el sólo hecho de ostentar ese título, tiene esa cualidad; pero, ¿cuál es la característica básica de un buen comunicador?, en tanto la mayoría de las personas cuando entablan una relación están pensando exclusivamente en el contenido de el que quieren comunicar y les preocupa qué van a decir; el comunicador es alguien que está pensando no sólo en qué va a decir, sino en a quién se lo está diciendo, esa cosa tan sencilla caracteriza y determina toda la cualidad y capacidad comunicante; la preocupación por el destinatario, la necesidad de entrar en la misma onda de pensamiento, de nivel cultural, de percepción de un destinatario. Esta cualidad, es una cualidad que todo trabajador social necesita desarrollar si verdaderamente quiere involucrarse en procesos de educación popular; toma a veces, formas muy elementales; yo me quedo por ahora en esos procesos elementales, porque los otros serían más complicados, más sutiles de analizar: pero cuántas veces nos encontramos con un trabajador social; tenga o no ese título, no estoy refiriéndome a una profesión específica sino alguien que ejerce el trabajo social; que por ejemplo llega a un barrio y explica muy detenidamente a la población del barrio la importancia de la higiene, pero no se preocupó primero de preguntar si en el barrio hay agua, y entonces, ese mensaje que a él le parece muy válido está creando más que todo, un sentimiento de culpa y de frustración en pobladores que no tienen acceso a los recursos

necesarios para la higiene; los dietistas que explican cómo es una alimentación balanceada a una población que no se está preguntando cómo comer mejor, sino cómo comer. Estas cosas así a gruesas, son errores que los profesionales muchas veces hemos cometido y creo que la comunicación es un buen instrumento para revisar nuestra manera de insertarnos en los procesos de educación popular a partir de una realidad que la comunicación nos obliga permanentemente a profundizar, a investigar, a tener en cuenta cuando nos relacionamos y nos comunicamos.

Incluso bajo esta concepción; haciendo una última pregunta, un último alcance; bajo esta concepción de la comunicación, el propio proceso comunicativo es generador de un aprendizaje para el comunicador, puede llevarlo a corregir esos errores, ¿qué experiencias hay en eso...?

Claro,... no sé cómo decirle en términos, qué tipo de experiencias me estás sugiriendo...

¿...o sea, qué reflexiones hay, en eso, qué cosa se piensa: es así; así ocurre realmente; los comunicadores, incluso los trabajadores sociales, otros profesionales al entrar en contacto con mi sector popular determinado, modifican su enfoque y terminan adecuándolo por haber incorporado una noción de comunicación que supone la presencia como sujeto de muchos pobladores?

Muchas veces yo creo que sí; si son sensibles, si son flexibles, ciertamente van a adquirir esa capacidad de modificar; pero aquí me permito introducir un elemento metodológicamente muy clave. Otra de las formas equivocadas en que vemos lo que tiene que ver con comunicación en los procesos educativos, es que como lo vemos siempre desde el punto de vista de medios, solemos inmediatamente hacer un traslado al que nos ha acostumbrado demasiado la así llamada tecnología educativa; y es que, introducir elementos de comunicación

es introducir elementos; por así decir, prefabricados, que primero producimos y después llevarnos a los sectores populares: entonces de allí vienen los famosos paquetes educativos que ya están todos hechos. Yo diría que una clave metodológica de una comunicación educativa; entendida en este contexto; es la flexibilidad programática, si ya vamos con un programa totalmente estructurado, nunca vamos a poder generar procesos comunicativos, porque el mensaje ya está cristalizado de antemano, ya está totalmente estructurado, y no da lugar a la respuesta, no da lugar a la reacción, no da lugar a la expresión de aquellos con quienes tratamos de comunicarnos; en realidad, lo que hacemos es poner en marcha un aparatito que ya dispara un mensaje totalmente estructurado. Entonces, esta cuestión de la comunicación participativa nos lleva completamente a otro planteo: comunicarnos no es repetir una lección grabada comunicarnos es escuchar al otro.

¿Cuál sería para ti la virtud principal del comunicador?

La virtud esencial de un comunicador, no es tanto el saber hablar, el saber emitir, sino que empieza por saber escuchar; no es que termine allí; pero empieza por saber escuchar. De ahí puede desarrollar su papel problematizador.

¿Y a raíz de qué se habla de un papel problematizador del comunicador?

Mira, yo creo que es muy importante para responder a esa pregunta, ubicar una tendencia de la educación popular o dos tendencias de la educación popular, que creo que ambas son como extremos llamados a resultados fallidos; uno es una educación en que el que va a hacerla se considera depositario de todo el saber, el que sí tiene todo claro, el que sí es lúcido, y va a concientizar a aquellos que carecen de esas luces; ello es un extremo, o sea la concepción autoritaria de la educación de la comunicación. Pero está también el otro extremo: igualmente generador de experiencias fallidas; que es el del espontaneísmo, en el

cual, por el contrario, se está por supuesto que el pueblo ya tiene todo claro, que el pueblo ya es el sujeto histórico de su proceso transformador, y no el llamado a ser el sujeto histórico de su proceso transformador y desconoce un hecho muy real que es la presencia en el dominado de la ideología dominante. Esto es un problema real que lo vivimos en todos los procesos comunicativos y saberlo resolver es condición necesaria del éxito.

6. La Voz de Mario Kaplún

En este apartado rescatamos la voz de Mario Kaplún a través de varios códigos QR que enlazan con breves fragmentos de una ponencia desarrollada en el “1º Festival de Radioapasionados y Televisonarios”⁵⁵ del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación Para América Latina, CIESPAL, en Quito, Ecuador, en el año 1995.

Kaplún se preocupaba por el nivel de calidad de los productos comunicativos y educativos, ya que no se trata de producir un programa más, sino de que sea una producción rigurosa tanto en lo técnico como en lo artístico. Mario destacaba el desafío profesional de las personas dedicadas a la comunicación popular y a la educación.



En los siguientes códigos QR, Mario aborda el tema de lo participativo en términos de cantidad y calidad. También reflexiona sobre otras posibles formas operativas e intermediadas de participación.

55 La conferencia completa está disponible en: <https://bit.ly/43z60oX>



Cerramos este apartado con la voz de Mario Kaplún recordándonos que la principal calidad de un comunicador es saber escuchar y, también, la importancia que tiene poner el alma en lo que hacemos por encima de cualquier otra cosa.



7. Mario Kaplún. Sus aportaciones a la educomunicación.

Enrique Martínez-Salanova
emsalanova@gmail.com

Mario Kaplún fue un comunicador que no se limitaba a producir y difundir, sino a educar, a promover el pensamiento crítico. Su compromiso con una comunicación liberadora lo llevó a escribir manuales y a dar infinidad de cursos en los que se podía aprender a ejercer el derecho a la comunicación sin intermediarios. Lo hacía desde la perspectiva de quienes están precisamente al margen del pensamiento académico que a veces, por muy evolucionado y adelantado que sea, deja atrás las necesidades reales de la población. Su reflexión-praxis, basada en gran medida en las ideas de Paulo Freire, le hizo crear un método sencillo y de bajo costo para convertir en comunicadores a grupos de adultos que hasta entonces no habían tenido acceso a los medios de información, y menos a procesos de comunicación que pudieran fortalecer sus voces.

Su obra constituye un aporte fundamental a la hora de pensar la relación entre comunicación y educación, pues se refiere al concepto «comunicación» retomando sus dimensiones más primarias, *communis*, que implica intercambio, diálogo, reciprocidad.

Cómo conocí y me imbuí de la experiencia de Mario Kaplún

Estaba yo en Chile cuando conocí a Paulo Freire, y entré de lleno en los procesos comunicativos necesarios para encauzar y modificar mis formas de enseñar. Pensábamos ya que la verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos y sentimientos, como explicaría Mario Kaplún más tarde. Utilizaba yo en mis clases, desde siempre, el dibujo, la fotografía, el periódico y el cine, que me sirvió mejor para entender en profundidad a Freire y más tarde a profundizar en las teorías de Kaplún. Desde la antropología, analizaba en la realidad de las comunidades marginales, el efecto que la comunicación, el trasvase de conocimientos y los cambios culturales producían en personas y modos de actuar colectivos.

No me fue difícil, al contrario, entrar en el movimiento que supusieron las ideas de Freire, que luego se asumió e interpretó Mario Kaplún. Nuestros grupos de reflexión política ya actuaban con algunos de esos parámetros, que pasaron pronto a ser dinámica y técnica para quienes éramos educadores o profesores. Como explicaré después, ese movimiento latinoamericano cambió profundamente mi vida docente y profesional, la hizo más real y me incitó a difundir e investigar sobre ella. También me vi cercano a Kaplún por su sentido de lo publicitario, trabajé varias veces y varios años en publicidad, y me vi reflejado, identificado, en la crítica y autocrítica que Mario Kaplún hace a sus tareas publicitarias, que ejerció durante veinte años, «No reniego de esa experiencia: me hizo conocer la publicidad por dentro, haciéndola y viviéndola. Mi lectura crítica de la publicidad no es de segunda mano».

Comunicar es una aptitud, una capacidad. Pero es sobre todo una actitud. Supone ponernos en disposición de comunicar, cultivar en nosotros la voluntad de entrar en comunicación con nuestros interlocutores. Nuestro destinatario tiene sus intereses, sus preocupaciones, sus necesidades, sus expectativas. Está esperando que le hablemos de las cosas que le interesan a

él, no de las que nos interesan a nosotros. Y sólo si partimos de sus intereses, de sus percepciones, será posible entablar el diálogo con él. Tan importante como preguntarnos qué queremos nosotros decir, es preguntarnos qué esperan nuestros destinatarios escuchar. Y, a partir de ahí, buscar el punto de convergencia, de encuentro. La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando. La principal condición del buen comunicador es saber escuchar. (Kaplún, 1998)

El sentido de la realidad en Mario Kaplún

Tras conocer y colaborar con Paulo Freire, me embarqué, sin saberlo, en el mundo de la educomunicación, que aún no tenía nombre ni estructuras definidas. Me imbuí de las formas de actuar de Paulo Freire, era fundamental que quienes educábamos nos mezcláramos con las personas a educar, lo que exigía conocer sus problemas y necesidades. Años después, cuando andaba yo en Argentina, conocí a Mario Kaplún, de quien me llamó la atención su esfuerzo por entroncar la comunicación y sus teorías, con la realidad. Se alejaba así de las teorías comunicativas y educativas que nos llevaban a analizar más los efectos que el propio desarrollo de los procesos humanos. Estaba yo en aquellos años introduciéndome en la tecnología de la educación, desde las claves teóricas, planificación y proyectos hasta la utilización de los recursos y medios comunicativos necesarios, y en contacto con las ideas que en Latinoamérica iban cristalizando, que tuvieron en Mario Kaplún su exponente máximo, sus actividades en la radio y sus reflexiones, que le llevaron a establecer el término “educomunicación” que quedó a final de los años setenta de dominio general para identificar aquel movimiento.

Es para destacar también que, como la mayoría de quienes estábamos trabajando como educadores en América Latina, Mario Kaplún fue acercándose cada día más, tanto al constructivismo de Jean Piaget y a su visión del aprendizaje como un proceso autónomo de descubrimiento personal como a Lev Vygotsky, psicólogo y lingüista

ruso, que profundizó el concepto de aprendizaje como proceso social en tanto el sujeto aprende en la interacción con los otros. Tuvo mucha importancia para Mario Kaplún y para quienes estábamos en esos movimientos el psicopedagogo estadounidense Jerome Bruner, a quien estudié a fondo, y su idea de aprendizaje como proceso que se construye a través de la exploración y la praxis.

La comunicación participativa

Mario Kaplún había estudiado magisterio y, como comunicador mantuvo su idea de educar a través de los medios, trascendiendo la común idea de dedicar la comunicación exclusivamente a la producción y difusión de contenidos. Su ideal fue promover el pensamiento crítico, al igual que Paulo Freire, uno de sus inspiradores, que asumió la comunicación desde la educación como práctica liberadora, como explica en su texto «Una Pedagogía de la Comunicación» y en una gran parte de su actividad docente. La comunicación es un derecho que no necesita intermediarios o interlocutores, en el ámbito de la comunicación participativa.

Mario Kaplún conocía muy bien los escritos y experiencias de Célestin Freinet, que como maestro le sirvieron de inspiración pedagógica, el cuestionamiento de enseñanza memorística y mecánica, y su sustitución por una pedagogía que tomaba en cuenta la realidad socio-económica y cultural de quien aprendía. Freinet introdujo en las aulas la imprenta y otras habilidades y recursos, la producción de un periódico, que comprometía a sus alumnos con su propio aprendizaje, que generaba estrategias pedagógicas innovadoras, entusiasmaba a los alumnos, socializaba la información y el aprendizaje y comprometía a los alumnos con su propia realidad social. La radio en Kaplún, la imprenta y el periódico en Freinet, me ayudaron en mi tarea del periódico y el cine como instrumentos de educación crítica en el aula.

Receptores críticos

Cuestionaba Kaplún los modelos de comunicación en una sola dirección, y procuraba que emisores y receptores fueran parte de un mismo proceso de información, feed back y comunicación. Promovió la cercanía y accesibilidad de los medios de comunicación a la gente en general, y sobre todo a aquellas personas, grupos de adultos que no habían tenido la oportunidad de acercarse a los medios. Daba a las personas voz y presencia en los medios mediante programas de radioteatro, la televisión y espacios de comunicación no formal.

Proponía la formación de receptores críticos y autónomos, para lo que era imprescindible la educación para los medios es darle al receptor instrumentos para construir en él esa autonomía que nuestro pensamiento no tiene espontáneamente. Se necesita adquirirla como en cualquier proceso educativo. No es por lo tanto “dirigir la mirada”, es darle instrumentos para que él la gobierne, lo que me parece bastante diferente. Mi experiencia me ha dado pruebas sobradas de que quien hace algo, además de aprender el proceso necesario, adquiere la capacidad de evaluar el propio trabajo. Un paso posterior tiene para Kaplún, como objetivo fundamental, potenciar a los educandos como emisores.

La mayor fuerza que se trasladó de Freire a Kaplún fue la de asumir el papel de los comunicadores como eje central de los procesos de educomunicación, un papel activo y dinámico, no solo comunican sino que todos enseñan y todos aprenden. Los interrogantes y el cuestionarse es más importante que las respuestas dando así importancia al proceso comunicativo.

Para Kaplún, educar significa formar a las personas en su totalidad, transformarlos a partir de su realidad, de sus acciones comunicativas, en las que nadie predomina como emisor o receptor y en la que al mismo tiempo todos lo son, donde profesores y alumnos son emisores y receptores, ambos aprenden, ambos enseñan y ambos comunican. Lo importante es pensar, que es como se transforman las personas, que pasan de ser acríicas a ser críticas.

Su sentido de los instrumentos de la comunicación para educar

Para Mario Kaplún la comunicación debe ser algo más, mucho más, que un instrumento de transmisión de conocimientos o de información. La comunicación debía ser el centro de los procesos de aprendizaje, mejorarlos y darles sentido. Para ello es necesario conocer y manejar con soltura los instrumentos que hacen posible la comunicación y ser consciente de los principios, los usos, los fines de una buena comunicación o de un buen acto comunicativo que tenga la finalidad de educar.

En la radio, Mario Kaplún y su equipo, fueron influidos por las ideas y publicaciones de Paulo Freire, que dieron a sus programas de radio y televisión un giro importante, crear formas de trabajo distinto, que se basaba más en las preguntas que en las respuestas, que primaba los procesos transformadores más que los resultados o en los contenidos, formando grupos de trabajo en los que predominaba el diálogo y en los que cada participante era activo protagonista.

Para generar procesos educativos, es necesario que los comunicadores manejen los lenguajes de otros medios comunicativos, para lo cual es conveniente utilizar diversos y variados instrumentos y procesos, la radio, el radioteatro, el periódico... En esa dinámica educomunicativa, he utilizado prioritariamente el periódico, el dibujo de viñetas y el cine y, en ocasiones, la interpretación teatral.

Mis tareas con el cine y el periódico

La influencia de todo aquel movimiento latinoamericano, me llevó a sacar del olvido mi gran pasión y formación desde niño, el cine. Lo inicié en mis clases de antropología, en Chile, llevando cine a las aulas o filmando formas de ser y de comportamientos humanos, reivindicaciones y ficciones y experiencias actuales, que he llevado

siempre en mi mochila como profesor en todos los niveles del aprendizaje en los que me he movido. Más tarde, con más medios tecnológicos al alcance, pudimos desarrollar con más soltura y de forma mucho más barata, lo que al principio hacíamos con mucho esfuerzo. Es una pena, que la universalización y asequibilidad de las tecnologías hayan confundido a muchas personas, que ponen el énfasis más en los aparatos que en los procesos necesarios para el cambio educativo. Las ideas, como las de Freire, Kaplún, y otros, perduran, los instrumentos para difundirlas son pasajeros.

Al igual que Kaplún, en ese aspecto, durante mis décadas como profesor, he hecho con mis alumnos infinidad de periódicos. Conocer los procesos de elaboración de los medios permite acceder a la crítica de los mismos y a sus trasfondos ideológicos. Los he propiciado en todos los niveles del sistema, desde los más pequeños hasta la universidad y en grupos de personas adultas. Los hicimos a mano, a máquina, en ordenador, en papel y digitales, según avanzaban las nuevas tecnologías. Guardo decenas de esos periódicos, muestra del trabajo realizado, una actividad que proporciona a los alumnos la posibilidad de crítica hacia su propio trabajo, y con el conocimiento del medio, poder ejercer su actitud crítica hacia los medios de comunicación.

Referencias bibliográficas

- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Martínez-Salanova, E. (s.f.). *Mario Kaplún. Pedagogo de la educomunicación popular*. https://educomunicacion.es/figuraspedagogia/o_mario_kaplun.htm

8. Sobre Mario Kaplún

Miguel Vázquez Freire

Notas a partir de una anécdota escuchada en una conferencia

Tuve oportunidad de escuchar a Mario Kaplún en su intervención en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen *Pé de Imaxe*, celebrado en A Coruña en el año 1995. Lo que quedó especialmente marcado en mi memoria de esa conferencia fue algo que, en principio, cabría considerar secundario: el relato de una anécdota que el conferenciante no había incluido en el texto escrito previamente, según pude comprobar al releerlo en el archivo del Congreso. La anécdota es esta:

Un joven profesor fue enviado a dar un curso a un pueblo indígena distante de los núcleos urbanos uruguayos. El joven profesor, creyendo que de ese modo aplicaba los principios de una pedagogía respetuosa con la autonomía de los educandos, se presentó de este modo a su auditorio: “Yo no vengo a enseñarles nada, yo vengo a aprender de ustedes”. Entonces, de entre los indios se alzó uno, no de los más jóvenes, que le preguntó: “Dígame, señor, ¿a usted le pagan por venir a darnos estas clases?”. A lo que el profesor, algo descolocado, contestó: “Sí”. “Pues dígame a quien le paga que nos pague a nosotros.”

La anécdota me parece que refleja un aspecto importante, que debiera actuar en forma de advertencia contra cierta versión espontaneísta y condescendiente de lo que algunos interpretan como formas alternativas o avanzadas de educación. Yo la he tenido siempre presente en mi propia experiencia docente y, en el momento en que se me pide que diga qué influencia ha podido tener la concepción de la educomunicación de Mario Kaplún, ha sido lo primero que he querido señalar.

¿De qué manera interpreto el valor de esta anécdota y su conexión especial con la educomunicación? Creo que puedo decir que los referentes pedagógicos que Kaplún evocaba en su conferencia de 1995, y que están presentes en su obra y en su práctica como educomunicador, son también los míos: la psicología genético constructivista de Vygotski, Piaget y Bruner, la nueva pedagogía de Freinet y Paulo Freire y, en conexión con todos ellos, el desarrollo de la teoría del aprendizaje por descubrimiento. Ahora bien, al aplicar las ideas psicopedagógicas de estos autores y corrientes en el ámbito de la educomunicación, debemos señalar que su objetivo de ningún modo puede ser enseñar al alumnado el manejo de los medios, es decir, proporcionar el dominio técnico de una serie de aparatos; ni tampoco tan solo el análisis de los significados de los contenidos de los mensajes emitidos por esos medios. Citando al propio Mario Kaplún, de lo que se trata es de potenciar “un mecanismo de trabajo distinto en que los comunicadores son activos, todos enseñan y todos aprenden, basado más en preguntas que en respuestas, dando importancia principal al mismo proceso comunicativo”.

“Todos enseñan y todos aprenden”, he ahí el factor que puede inducir al equívoco. Podría parecer que esta afirmación diluya definitivamente la escisión

profesor/a / el/la que sabe / el/la que enseña,

frente a

alumnado / los/las que ignoran / los/las que aprenden.

Y en cierto modo es así. El filósofo francés Jacques Rancière ha desarrollado esta idea bellamente en su ensayo *El maestro ignorante*

sobre el pedagogo decimonónico Jacotot. Aunque esto pueda parecer que nos aparta momentáneamente de las ideas de Kaplún (no me consta que haya llegado a tomar en cuenta la propuesta de Rancière) y de la educomunicación, permítaseme un breve excursus sobre la tesis de Rancière, a partir de Jacotot. Dicen estos (Rancière interpretando a Jacotot) que la condición *embrutecedora* de la educación moderna, la que se desarrolla a partir de la instauración de la enseñanza general obligatoria desde finales del siglo XIX en las sociedades industriales avanzadas (y que, por otra parte, sería en general aún más embrutecedora en la mayoría de las modalidades escolares precedentes), impone una dicotomía que hace imposible cualquier objetivo emancipador para la acción educadora. Una escuela *emancipadora* sería aquella que potencia la autonomía y, por consiguiente, la capacidad de desarrollo personal de los educandos. Pero en la medida en que el maestro se sitúa en la condición exclusiva de ser quien sabe, imponiendo a su alumnado la condición de ignorante, su emancipación se torna imposible. Esto es así porque, mediante esa dicotomía, la pedagogía implícita en la escuela tradicional actúa en tanto que dispositivo de división social que instaura la separación entre los poseedores del saber, los maestros, que no solo conocen en qué consiste ese “saber”, sino que disponen de los mecanismos para constituirlo, es decir, para hacer que algo forme parte de ese “saber”; y de otra parte los ignorantes, los desposeídos, que son situados en la consciencia de su ignorancia. La educación emancipadora, por el contrario, dirá Rancière, no se propone “hacer sabios” sino anular ese dispositivo de escisión, elevando el ánimo “de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano en el que se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores”.

Creo que la tesis de Rancière nos puede ilustrar sobre el equívoco en que cayó el joven maestro de la anécdota. No se trata de invertir la dicotomía tradicional *maestro sabio / alumnado ignorante* en una absurda nueva dicotomía *maestro ignorante / alumnado sabio*. Mas, se

me dirá, ¿acaso no habla el propio Rancière, desde el mismo título de su libro, del “maestro ignorante”? Lo hace, sí, pero para precisar que esa “ignorancia” es, ante todo, ignorancia de la condición de ignorante de su alumnado. Lo que el “maestro ignorante” ignora, porque no lo acepta y escapa de participar en ese designio embrutecedor que en la escuela tradicional marca al discente, es la ignorancia de su alumnado. Al contrario, lo que él va a propiciar con su acción educadora es hacer consciente al educando del valor de su inteligencia, comenzando por reconocerla él mismo. Es cierto también que esa renuncia a menospreciar la inteligencia del alumnado, por ese mismo movimiento, libera al maestro de la asunción de ser poseedor del dogma y, por lo tanto, de tener que saberlo “todo” y de no poder aceptar en ningún caso que también él puede errar.

¿Cómo debería operar todo esto en la práctica de un educador? Voy a aventurar algunas respuestas, retomando ciertas sugerencias de Mario Kaplún y conectándolas con experiencias propias, desarrolladas en mis prácticas en las clases de la vieja materia de Imagen y Sonido, Comunicación Audiovisual, Ética y Educación a la Ciudadanía. Naturalmente, cada una de estas materias condiciona, desde sus respectivos currículos, el enfoque educador, pues las primeras tienen una relación más directa con los objetivos de la Educación para los Medios o la alfabetización audiovisual, mientras que en las segundas el recurso a lo audiovisual podría pensarse que es más instrumental o de apoyo. Aunque aquí no voy a poder desarrollar esta cuestión (que nos llevaría al controvertido debate sobre si la integración de la EpM en el currículo general debe ser mediante asignaturas específicas o en forma transversal), sí afirmo mi coincidencia con la idea de Kaplún de que, en todo caso, la EpM no “es” una asignatura sino un “centro de interés”, al modo de Decroly o Freinet.

Los alumnos y las alumnas como investigadores de los medios

Uno de los objetivos reiterados de la EpM es la recepción crítica de los mensajes recibidos a través de los medios de masas. Pero, decía Mario Kaplún en la conferencia antes citada, la capacidad crítica no se forma enseñándola, sino que se aprende ejercitándola. Siguiendo esta idea, en mis clases procuraba estimular la formación de grupos de trabajo que desarrollaban modelos de análisis de contenidos dirigidos a identificar los valores que transmitían las películas y series de televisión que ellos veían. Tenía también claro que no era mi función discriminar entre valores “malos” o “negativos” frente a los “buenos” o “positivos”, sino permitir que fuesen ellos quienes, en diálogo con sus compañeros (y también conmigo, como un interlocutor más, no como detentor de “la verdad”), desarrollasen sus propios criterios axiológicos.

Ilustraré esto mediante una experiencia concreta desarrollada en clases de Educación para la Ciudadanía y Ética. Tomé como base el análisis de un fragmento del film *Margin Call* (J. C. Chandor, 2011), que reconstruye de forma ficticia la crisis de las hipotecas basura en un banco de inversiones estadounidense. El fragmento seleccionado recoge el momento en el que el jefe del departamento bancario de venta de acciones tiene que convencer a sus agentes de la necesidad imperiosa de vender las participaciones en hipotecas, aun siendo conscientes de que son “basura”, es decir, de que están engañando a los compradores; incluso, aun sabiendo que de ese modo van a provocar una catástrofe global que pondrá en riesgo todo el sistema financiero. Se trata, como se dice explícitamente en el film, de salvar ellos lo que puedan de sus propios beneficios “antes de que la música deje de sonar”. Es decir: que cada uno mire por sus intereses, aunque para ello tenga que engañar “a su propia madre”, como también se dice en el filme. El debate giró en torno a dos cuestiones, una de carácter general: ¿cuál es la conducta justa (éticamente correcta) a adoptar?; la otra, particular: ¿qué conducta adoptarías tú? Lo terrible, para un profesor de Ética y de Educación para la Ciudadanía, fue la extrema disonancia entre las respuestas a

las dos preguntas. Todos los alumnos y alumnas coincidieron en que lo correcto era negarse a vender bonos basuras; todos confesaron que ellos, igual que los vendedores del filme, también los venderían. Me parece evidente que en casos como este de nada vale que el profesor pretenda ejercer de supremo moralizador, recriminando al alumnado su incoherencia y erigiéndose él como árbitro de la perfecta conducta ciudadana. Solo queda, en mi opinión, prolongar el debate más allá de las paredes del aula, formulando nuevas preguntas y dejando que sean ellos y ellas quienes acaben construyendo sus respuestas.

Los alumnos y las alumnas como productores de los medios

Mario Kaplún insistió en varias ocasiones sobre la importancia de ir más allá de la simple consideración del ciudadano como receptor de los medios de masas, anticipando el concepto de *emirec*, que promovería Jean Cloutier. Trasladado al aula, esto implica ocuparse no solo de la “lectura” de los mensajes, sino de su “escritura”. En mis clases, todos los cursos de Comunicación Audiovisual concluían con la producción de un pequeño relato audiovisual por parte del alumnado. En este proceso de producción, al que generalmente dedicaba el último trimestre del curso, comprobé algo que también en su momento detectó el propio Kaplún: los adolescentes, cuando comienzan a crear sus propios documentos audiovisuales, tienden a reproducir los estereotipos de los relatos exitosos que ellos mismos consumen. También en esto, entendí que mi papel como profesor no podía ser rechazar sin más sus ideas sino confrontarlos, durante el proceso creativo, con otros modelos que les permitiesen distanciarse de los discursos dominantes. Y, por supuesto, respetar finalmente sus propias decisiones, sin pretender imponer mis propias concepciones estéticas o ideológicas.

Acudo de nuevo a una experiencia, en este caso de Comunicación Audiovisual, para ejemplificar este enfoque. En paralelo a mi clase, y por iniciativa mía, el centro contrató durante el curso 1997 – 98 a un técnico audiovisual (Antón Caeiro) que se encargó de desarrollar un taller de

videocreación en horario extraescolar. Esto me permitió liberar, por así decir, a mis clases del trabajo de producción y realización del habitual relato audiovisual. Eso sí, en las clases debatimos las ideas previas para la redacción del guion. Fue ahí donde me enfrenté al problema de los estereotipos: los chicos (el guion escogido fue obra de un equipo exclusivamente masculino) se empeñaron en hacer una historia de un asesinato masivo en las aulas de un centro escolar. Confieso que en este caso rocé la opción autoritaria de imponer mi voluntad contra el poder del estereotipo de cine violento en el imaginario adolescente. No lo hice, aunque sí me involucré en un duro debate sobre violencia y medios que, quiero pensar, algo pudo influir en el sesgo final que adoptó el guion definitivo. En todo caso, el resultado (en mi opinión, excelente) se debió exclusivamente al trabajo del propio alumnado en el taller con Antón Caeiro, sin ninguna intervención mía. Ese resultado fue un intenso corto que, con el título de *Exame ás 10*, todavía se puede ver en la web (por ejemplo, en auladelingua.wordpress.com) y en el que yo, interpretando al profesor que vigila un examen, soy la primera víctima en caer bajo el fuego del asesino que irrumpe en el aula donde se desarrolla el examen. Mi sorpresa (nadie me lo advirtió antes de la primera proyección) fue descubrir que, lo que inicialmente había nacido como una variante de matanza en serie, acabó siendo una inteligente crítica de la manipulación y sensacionalismo, por parte de los medios, de las noticias sobre crímenes. Por cierto, el corto *Exame ás 10* fue concebido y grabado antes del terrible suceso de la Escuela Secundaria de Columbine (20 de abril de 1999), que inspiró el documental *Bowling for Columbine* de Michael Moore (2002) y el film *Elephant* de Gus Van Sant (2003), pero fue estrenado poco después de que la noticia conmocionase al mundo. Lo inesperado es que, al anunciarse en la prensa local la proyección del corto y darse a conocer su contenido, todas las cadenas de televisión con presencia en Santiago de Compostela (donde se ubica el IES Eduardo Pondal en el que impartía mis clases) se presentaron a las puertas del instituto, queriendo entrevistar a los implicados en la creación del pequeño trabajo audiovisual y aventurando las más

increíbles (y, algunas, francamente desagradables) hipótesis sobre la extraña conexión entre la elección del tema por parte de un grupo de chicos en Galicia y la terrible decisión de dos adolescentes en Columbine (Colorado, USA). La cuestión de la manipulación mediática de la información, en cambio, no pareció interesarles lo más mínimo.

Cómo trabajar con el alumnado la dimensión ético – política de la Educomunicación?

Aseguraba Mario Kaplún, en la conferencia de 1995, que la Educación para los Medios no puede ser sino “crítica” y, en tanto que tal, “no es una actividad aséptica, tiene implicaciones políticas”. Y, más adelante, añadía: “Frente a la actual crisis de valores, la EPM debiera ser ética; poner énfasis en su núcleo axiológico”. El reto es, para un educador comprometido con los presupuestos metodológicos derivados del modelo pedagógico que venimos defendiendo (respeto a la autonomía y a la inteligencia de los educandos, renuncia a actuar como maestro “sabio” dogmático), cómo afrontar esa exigencia ético – política sin caer en el error de la prédica ideológica. A este respecto, yo podría evocar muchos ejemplos, pero me limitaré a señalar tres.

El primero guarda continuidad con la temática señalada en el anterior apartado, es decir, la representación de la violencia en las películas más populares entre los adolescentes. Una vez más, entendí que mi papel como profesor no debía consistir en construir yo un discurso crítico denunciando las implicaciones ético – políticas de la banalización de la violencia reducida a espectáculo divertido. Lo que hice fue buscar fragmentos filmicos que obligasen a mi alumnado a confrontar el modelo de representación banalizadora y espectacular, que ellos frecuentaban, con otro alternativo. Escogí, por una parte, la segunda secuencia del inicio de *Pulp Fiction* (Tarantino, 1995); por otra, la secuencia del paseo al lado del río un día de niebla de *La mirada de Ulises* (Angelopoulos, 1995). Son evidentemente dos tratamientos de la representación de la violencia antagónicos: en la primera, el

violentísimo asesinato de unos pequeños traficantes de droga por parte de los dos matones enviados por el capo que sospecha que le están robando, se muestra bajo una luz intensa, con toda clase de detalles, con un sadismo morboso que paradójicamente provoca carcajadas en la platea; en la segunda, la matanza de una familia de bosnios musulmanes por parte de los serbios que cercan la ciudad de Sarajevo solo es percibida por parte de los espectadores a través de las secas órdenes de los asesinos, los disparos y los gritos desgarradores de las víctimas, porque la niebla impide contemplar visualmente nada. El debate posterior al análisis comparativo de las dos secuencias dio lugar a estas conclusiones prácticamente unánimes: 1, la representación segunda fue considerada más “realista” que la primera, en el sentido de que lo que representaba podría haber ocurrido en la realidad, mientras que en el caso del film de Tarantino se veía como algo exagerado y paródico; 2, también la secuencia del film de Angelopoulos fue considerada más valiosa y lograda desde el punto de visto estético; 3, sin embargo, a la hora de acudir al cine, todos (alumnos y alumnas) reconocieron que optarían por ir a ver películas del estilo de *Pulp Fiction* con preferencia al tipo de cine que veían reflejado en la secuencia *La mirada de Ulises*. Supongo que alguien podría considerar decepcionante el resultado. Yo no lo creo. Pienso que sería iluso aspirar a que unas clases modifiquen drásticamente los hábitos de consumo del alumnado. En cambio, podemos considerar que estamos en el buen camino cuando el trabajo en el aula proporciona indicios de que comienza a desarrollar la capacidad para construir criterios valorativos propios.

El segundo ejemplo está tomado de clases de Ética, en las que introduje el análisis de la representación de las figuras femeninas en los videojuegos favoritos de mi alumnado. El videojuego seleccionado (por ellos mismos) fue una de las primeras versiones de *Grand Theft Auto* (GTA). Lo que les propuse es que analizaran qué tipo de figuras femeninas aparecían representadas y cuál era la función que desempeñaban en el juego. El resultado fue absolutamente impactante para mí, que hasta entonces lo ignoraba todo sobre este videojuego,

que aún hoy sigue siendo uno de los más vendidos. En primer lugar, el jugador no podía optar por elegir un avatar femenino (en realidad, según me dijeron mis alumnos analistas, solo se podía escoger ser repartidor de pizzas o mafioso; obviamente todos elegían lo segundo); en segundo lugar, solo aparecían dos tipos de representación femenina: prostitutas y ancianas; tercero, el juego permitía simular la compra de servicios sexuales de las prostitutas, lo cual suponía pérdida económica para el jugador pero ganancia en “vida” (obvio explicar aquí los criterios de evaluación de los dos tipos de puntuación, aunque sí diré que la “económica” acababa teniendo más peso en el juego en tanto que la “vida” no se reduzca a cero); en tercer lugar, la función de las ancianas en el juego se reducía a... ser atropelladas, acción que reportaba al jugador puntos adicionales (eventualmente, algún chico explicó que, matando a las prostitutas después de beneficiarse de la “vida” que el intercambio sexual proporcionaba, permitía al jugador recuperar el dinero invertido). Como dije al comienzo de este párrafo, el objetivo del análisis era detectar el lugar que ocupaban en el juego las figuras feministas y aquí la conclusión de nuevo fue unánime (en alumnos y alumnas): el juego era brutalmente machista. Pero lo que yo no esperaba era el grado de violencia no menos brutal que me iba a encontrar y aquí el debate ya no generó la misma unanimidad. La casi totalidad de los chicos, e incluso alguna chica aficionada al juego, aseguraban que todos ellos eran perfectamente conscientes de que se trataba de un simple juego y que, en consecuencia, nadie se lo tomaba en serio. A la pregunta “¿por qué os divierte jugar a matar ancianitas?”, contestaban que la gracia consistía en realizar acciones que en la realidad nunca harían. Y esto nos lleva al viejo debate en los estudios, con conclusiones a veces contradictorias, sobre los efectos del consumo de imágenes violentas en los mensajes audiovisuales, que no es este el lugar donde afrontarlo.

El tercer y último ejemplo permite ser aplicado por igual en clases de Comunicación Audiovisual como de Ética y Educación para la Ciudadanía, aunque yo lo experimenté en la última de estas materias. Excepcionalmente (el régimen horario no lo facilita) proyecté íntegro

un documental sobre la primera Guerra del Golfo (*Cabalgando sobre la tormenta*, Maggie O’Kane, Channel Four 1991). El documental desmontaba mediante una minuciosa investigación las mentiras que la embajada de Kuwait en Washington, en colaboración con agencias de inteligencia del gobierno de los Estados Unidos, había fabricado con el objeto de vencer la resistencia de la ciudadanía de este país a apoyar una intervención bélica para expulsar al ejército iraquí que había invadido Kuwait. A la pregunta formulada por el profesor (yo mismo) de cómo podemos discernir entre cuándo se dice la verdad y cuándo se miente en una guerra propagandística como la que el documental denunciaba, la respuesta del alumnado fue: “No podemos saberlo”. Insistí yo: en los casos que aquí se recogen (en especial el episodio de los bebés asesinados en las incubadoras y la supuesta enfermera que hizo la denuncia de este crimen en el Congreso de los Estados Unidos y que resultó ser la hija del embajador de Kuwait), ¿no es posible decidir dónde está la información veraz? La respuesta de nuevo fue: “No, porque quizás todo el documental es también un montaje”. Téngase presente que estas clases se desarrollaron años antes de que las *fake news* y la posverdad se convirtieran en conceptos populares. Ya por entonces, yo pude comprobar que mi alumnado había abandonado la confianza en disponer de un criterio objetivo mediante el cual discriminar entre mensajes verdaderos y mensajes falsos. Es decir, en aquel momento se estaban incubando ya las condiciones para la posterior irrupción, redes sociales mediante, de los “hechos alternativos”, las fabulaciones conspiranoicas, los negacionismos, la difusión masiva de imágenes manipuladas y, en fin, la reducción de la verdad a una cuestión de afinidad emocional. Mas también podría decir que este problema ya lo venía trabajando antes con mi alumnado, a partir de la invasión de los mensajes publicitarios, no solo en todos los espacios televisivos y radiofónicos, sino en prácticamente todos los espacios de la vida en común. Y habrá que seguir trabajándolo, pues este es, sin duda, uno de los retos esenciales de la Educomunicación.

Los alumnos y las alumnas como detectores de las nuevas tendencias en los medios

Decía Mario Kaplún en la conferencia que vengo citando, que el gran reto para la EpM del siglo XXI consistía en “educar no solo para lo hoy existente sino para lo desconocido”. Yo me he enfrentado con esta evidencia a lo largo de mi carrera docente. Piénsese en que cuando comencé a impartir clases de cine en Madrid, en el año 1972, aún no existía el vídeo y, por supuesto, ni siquiera en los filmes y novelas de ciencia ficción nadie anticipó lo que unas decenas después acabaría siendo internet y las redes sociales. Consciente de los vertiginosos cambios que la revolución digital promovía, a partir del 2000 pasé a entregar, al comienzo de mis clases, un cuestionario en el que les preguntaba sobre su uso de los medios. Por desgracia no he llegado a efectuar un vaciado de los resultados transversales, cosa que espero hacer alguna vez, pero tan solo la memoria de los resultados cambiantes que he podido percibir a lo largo de estos años arroja unos resultados significativos. Por ejemplo, al principio aún había chicos y chicas que reconocían leer revistas marcadas por un acusado sesgo sexista (de deportes, automóviles y eróticas, los primeros; del corazón y de moda, las segundas); en la última nadie leía ya revistas, y, muy pocos, cómics. Asistí a la generalización de la afición a los videojuegos entre ellos y a un inicio aún incipiente entre ellas. Comprobé la caída en la asistencia a las salas de cine junto a la persistencia de las horas dedicadas a la televisión (al menos, eso parecen indicar las respuestas de mi alumnado). Y, por supuesto, en los últimos años la aparición de las redes sociales. Como detalle final, en la última encuesta (curso 2018-2019) un alumno me hizo esta puntualización al formato binario adoptado (que me permitía discernir entre las respuestas de ellas y de ellos): “esto discrimina a los hermafroditas y a los asexuales”. No sé cuál era la intención del alumno (las respuestas son anónimas) aunque por el tono me hace pensar que podría tener un carácter más irónico que reivindicativo de la comunidad LGTBI. No importa. La conclusión final

es clara: siempre, de una forma u otra, se aprende del alumnado, con tal que el profesorado abandone la posición de “sabio” dogmático. Algo tan esencial para una buena Educomunicación como para cualquiera buena educación en general.

Miguel Vázquez Freire
Santiago, octubre 2022

Segunda parte

**Teoría y prácticas de la educomunicación
en América Latina**

9. La calle ancha de la comunicación latinoamericana⁵⁶

Gabriel Kaplún
gabriel.kaplun@fic.edu.uy
Universidad de la República (Uruguay)

Comunicación masiva: la práctica y la crítica

Recordar la historia personal de Mario puede ser útil para entender su praxis. Como conté más extensamente en otro lugar (Kaplún, G., 1998) Mario se recibió de maestro de escuela primaria, pero nunca llegó a ejercer como tal. Aprendió en cambio de muy joven el oficio radial, primero como asistente en producciones de radioteatro, en su Buenos Aires natal.

En 1942, con 19 años recién cumplidos, estrenó su primer guion, un programa de un ciclo sobre historia argentina que formaba parte de la llamada “Escuela del Aire”. Para aquella pionera experiencia de radio educativa este maestro sin aula había sido un hallazgo valioso, porque

56 Conferencia en el IX Coloquio Internacional sobre la Escuela Latinoamericana de la Comunicación (CE-LACOM), en la mesa redonda “El legado utópico y la praxis comunicacional de Mario Kaplún”. Cátedra UNESCO de Comunicación para el Desarrollo Regional – UMESP, Sao Paulo, mayo 2005. Publicado en *Educomidia: alavanca da cidadania*, J. Marques de Melo (org.) UMESP Sao Paulo 2006. También en inglés en *Anthology of Communication for Social change*, Alfonso Gumucio and Thomas Tufte (eds.), CFSC, New York. 2006, edición en español en 2008 (CFSC-Plural, La Paz).

los guionistas comerciales no tenían interés o no se adaptaban y los educadores no conocían el oficio radial (1992a)⁵⁷. El maestro no volvió a las aulas hasta mucho después, pero la comunicación educativa lo había ganado para siempre.

Según parece aquellos programas eran bastante retóricos y grandilocuentes⁵⁸ y Mario rescataba de esos días más bien el aprendizaje de un oficio: escribir dos guiones por semana, dirigir un equipo de actores y técnicos, salir al aire con un mínimo de ensayo, crear una ambientación sonora convincente con efectos artesanales... y todo directamente al aire, sin grabaciones.

Cuando a comienzos de los 50 emigra al Uruguay –que terminaría siendo su patria adoptiva- continúa haciendo radio pero incorpora un nuevo oficio: la publicidad. Llegó incluso a ser copropietario de una agencia y era lo que hoy llamaríamos un “creativo” muy creativo. Terminó detestando el mundo publicitario y siendo un crítico y analista profundo de sus mecanismos, pero lo conocía personalmente y desde adentro.

A partir de los 60 empieza a hacer televisión, con un formato que retomaba una experiencia juvenil que, de algún modo, lo acompañaría mucho tiempo. En efecto, el “Club del Libre Debate” que animara en su juventud estuvo en la base de “Sala audiencias”, su más recordado programa televisivo, en el que, con el formato de un juicio oral, se ponían en discusión todos los temas de la actualidad política y social. El mismo formato que, ficcionado pero simulando transmisiones en vivo, estaría después en la base de una sus más célebres series radiales, “Jurado N° 13” (1971-72) que, desde los años 70 hasta hoy, recorrió cientos de emisoras latinoamericanas y miles de grupos de base que lo utilizan como disparador para sus discusiones. (Algunas de sus series de esa época se tradujeron además al portugués, al quechua y al aymara).

57 En adelante las fechas entre paréntesis refieren a trabajos del propio Mario.

58 Esta y otras afirmaciones sin referencia a textos específicos provienen de notas manuscritas dejadas por Mario y de conversaciones personales y familiares. Espero el lector sepa disculpar, en mi caso, que no tenga otras “pruebas” que exhibir.

La génesis de esas series muestra de modo concreto lo que él mismo llamaría luego “prealimentación” (1985): un viaje por siete países latinoamericanos, recogiendo historias, esperanzas y sueños de gente de todas partes, están en la base de su producción. Porque abordar problemas complejos de la realidad social y política latinoamericana no podía hacerse sólo desde lecturas, estadísticas y referencias generales sino desde historias concretas que mostraran cómo son vividos, sufridos, temidos, eludidos, soñados o resueltos esos problemas por la gente de carne y hueso.

Aquellos programas unían entonces la crítica al goce del relato bien contado, razón y poesía, rigor y humor. Algo de lo mucho que había aprendido haciendo, en esa etapa y en las anteriores, quedó plasmado en un manual de radio (1978a) que sigue usándose hasta hoy en escuelas y universidades de todas partes.

Aquellas series radiales mostraban en la práctica algo que más tarde (1992b) teorizaría con claridad: más que pensar la comunicación educativa como un espacio específico hay que pensar el carácter educativo de toda comunicación. Más que una radioescuela o una telescuela, por ejemplo, hay que pensar en radios y canales educativos en un sentido amplio. Medios en que toda la programación se piense con sentido educativo, pero desde los formatos propios del medio y no desde el didactismo insoportable de tanta televisión o radio educativa.

Los 70 implican un giro histórico a nivel social y también en lo personal. Las dictaduras caen sobre el cono sur y lo llevan a emigrar nuevamente, esta vez a Venezuela. Pero ya antes que eso el comunicólogo estaba emergiendo dentro del comunicador, sin negarlo ni ahogarlo en retóricas académicas. “La comunicación de masas en América Latina” (1973), basado en un trabajo de investigación continental poco frecuente para la época, se inscribe en la corriente crítica que muestra las profundas desigualdades de acceso a la información y a la comunicación en el continente, la colonización cultural de los medios, etc. Se inscribe también en el movimiento que desembocaría en la reunión de Costa Rica en 1975 y más tarde en el informe McBride

(1980) y el llamado a un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación impulsado por la UNESCO.

Integrando esa corriente crítica – a la que lo unieron por otra parte vínculos personales estrechos⁵⁹-, percibió sin embargo, desde muy temprano, los límites de la crítica latinoamericana hacia la comunicación hegemónica, que no dejaba ver cómo los medios incorporaban la trama cultural de los receptores en sus mensajes. Junto a la lectura del Pato Donald en clave imperialista⁶⁰, veía también necesaria una comprensión profunda del receptor. Fuimos, con un grupo de amigos que no olvidaron nunca la experiencia, conejillos de indias de su método de lectura crítica de los medios de comunicación⁶¹.

Se trataba de un método activo y profundamente removedor, no sólo porque nos daba la posibilidad de develar el sustento ideológico de cada mensaje, sino por lo que nos permitía entender mucho de nosotros mismos y de nuestra relación con los medios. Así por ejemplo rechazaba la idea tan insistente –aún hoy- de que la publicidad crea falsas necesidades, planteando que más bien utiliza necesidades muy reales orientándolas hacia consumos que, generalmente, no las satisfacen. La publicidad suele entonces resultar reveladora de muchas de nuestras necesidades insatisfechas. Sin usar esa terminología estaba distinguiendo entre necesidades (antropológicas) y satisfactores (culturales) o bienes (coyunturales) (Max-Neef 1986). La continua apelación a la sexualidad, a la “identidad”, a la amistad o la naturaleza

59 Especialmente con gente como Armand Mattelart y Héctor Schmucler y Hugo Assman. Mario recordaba (1992a) como en un coloquio sobre Comunicación Popular que él mismo organizara en Montevideo en 1971 ellos comenzaron a idear el proyecto que desembocaría en la famosa revista “Comunicación y Cultura”.

60 Me refiero a trabajos cuyo representante más famoso fue el libro de Mattelart y Dorfman (1972).

61 Se trata de un libro, lamentablemente, nunca publicado, por complicadas razones editoriales, que incluyen el problema que, en aquella época, tenía el costo de un libro con diapositivas y casetes. Había sin embargo circulado una versión mimeográfica anterior (1982). Llegó a publicarse un capítulo como un set de materiales (1989a). Y, muy recientemente, he rescatado el capítulo de fundamentación teórica de ese libro para su publicación en Internet (2005) y próximamente en una compilación de textos pioneros de la comunicación latinoamericana. Una descripción sucinta de su método se encuentra en Hermosilla y Kaplún (1987).

hablan entonces de lo que nos falta tanto como de lo que, eventualmente, compraremos. Ese era precisamente el consejo que, como recordara Mario (1989), diera Dichter (1979), el padre de la publicidad moderna: “no importa tanto –e incluso puede no importan nada- lo que el producto tiene para vender sino los motivos inconscientes que el consumidor tiene para comprar”. El hecho de haber sido él mismo un publicitario exitoso hacía que supiera bien de qué estaba hablando.

El trabajo de base y el debate sobre lo cultural

Esta atención al receptor, que estaba ya presente en su trabajo de producción de mensajes de fuerte impacto en amplias audiencias, estaría también presente en sus trabajos de análisis y docencia posteriores. En los 80, por ejemplo, fue un temprano y activo promotor de los análisis de las culturas populares. Pero también fue crítico de las corrientes “culturalistas” que quisieron ver resistencia en el mero consumo e imaginaron un receptor activo capaz de resignificar cualquier mensaje⁶². Percibió con lucidez lo paralizante que podía resultar la mirada cultural si era jugada en clave populista, sacralizadora de cualquier signo proveniente del “pueblo”: *“no se capta lo más propio de la cultura del dominado si no se asume su ambigüedad, su ambivalencia; la coexistencia que en ella se da y ya detectó Gramsci de componentes ‘fossilizadores’ y desmovilizadores junto a otros dinámicos de resistencia y protesta, de cuestionamiento y lucha”* (1984).

Es interesante notar que en este mismo texto cita varias veces a Martín Barbero. A mi entender el distanciamiento intelectual que,

62 En el sentido que lo plantea Follari (2001:136) en su crítica a la corriente dominante de estudios culturales en América Latina, que termina por identificarse acriticamente con sus objetos de estudio: “si la televisión domina la cultura con aceptación pública, deberemos aceptarla; si el consumo es la marca de la época haremos su elogio como nueva forma de ciudadanía; si la cultura de masas navega en la indistinción, deberemos construir híbridos conceptuales”. La crítica de Follari se dirige principalmente a los trabajos de Néstor García Canclini a partir de los 90 y –tal vez más aún- de quienes partiendo de sus textos han construido muchos trabajos sobre diversos “objetos” de la cultura masiva popular: los centros comerciales, los medios, la música, etc.

posteriormente, tuvo con él, tiene que ver más con sus posturas concretas en diversos debates y, sobre todo, con el uso que del trabajo de Martín-Barbero empezó a generalizarse. Los debates de esta época hicieron que posturas como las de Mario quedaran englobadas –sin conocerlas realmente– en un ataque hacia lo que se consideraba un pensamiento marxista dogmático, un vanguardismo leninista que buscaba sustituir la “conciencia alienada manipulada por los medios” por la “conciencia revolucionaria”. Lejos estaba Mario por cierto de ese tipo de pensamiento.

Por su parte la desconfianza hacia los usos populistas de lo cultural no venía sólo ni tanto de una sana prevención frente a los movimientos pendulares intelectuales, que del infierno de los medios pasaban ahora al paraíso de las mediaciones⁶³. El origen de esa desconfianza, me parece, estaba sobre todo en su práctica como comunicador con grupos de base que, a partir de los años 70, es particularmente intensa.

En efecto, en los 70, todavía en Uruguay, crea su método de Casete Foro (1978b), una experiencia pionera en comunicación dialógica entre grupos, en aquel caso grupos de campesinos. Se trataba ya no sólo de ampliar audiencias para mensajes críticos sino de potenciar emisores, capaces de intervenir en procesos de comunicación desde la base, buscando generar *interlocutores* más que meros *locutores*, promoviendo el uso de la tecla record y no sólo de la tecla play de los grabadores a casete que se habían popularizado en aquella época. Para ello se enviaba, desde un equipo central, casetes grabados de un solo lado a todos los grupos, con informaciones y propuestas para el debate. Cada grupo grababa del otro lado sus propias informaciones, opiniones y propuestas. El equipo central escuchaba todos los casetes recibidos, seleccionaba fragmentos para compartir con los demás y elaboraba un nuevo programa para enviar a los grupos. En los 80 este método se desarrolla ampliamente en Venezuela, época en la que Mario trabaja activamente en el terreno de la educación y la comunicación popular.

63 He discutido más ampliamente esta cuestión en otra oportunidad (G. Kaplún, 2001a)

Allí lo rebautizarían “Foruco”, porque “nos forma, nos une y nos comunica”.

El Casete Foro ponía su acento en la posibilidad de revertir la unidireccionalidad comunicacional y recuperar el sentido dialógico de la comunicación, frente al paradigma dominante informacional y transmisor. Tanto que en la evaluación de la primera experiencia Mario se declaraba insatisfecho respecto a la participación de los agricultores involucrados, porque para él el indicador clave de esa participación no era ni su escucha atenta ni sus intervenciones puntuales, sino sobre todo la cantidad de temas de debate en aquel foro propuestos por ellos en relación a los lanzados desde la coordinación del programa. Sería interesante revisar con ese criterio la supuesta “interactividad” con que se diseñan muchos programas educativos que utilizan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, confundiendo esa interactividad con participación. Aquella experiencia del Casete Foro ha sido “superada” seguramente en el terreno tecnológico pero me parece que no en el pedagógico y comunicacional.

Esta obsesión por la recuperación de la palabra, por “potenciar emisores”, ya no lo abandonaría jamás. Venezuela fue un campo especialmente propicio para ello. A las decenas de cursos y talleres con grupos de base en todo el país se sumaron luego los Talleres Latinoamericanos de Comunicación Popular, por donde pasamos más de cien aprendices de comunicadores de todo el continente. De esa época es uno de sus libros más conocidos y reeditados, “El comunicador popular” (1985).

Allí plantea herramientas metodológicas muy concretas para construir mensajes y apoyar procesos de comunicación participativos y dialógicos. Y muestra cómo existe una íntima relación entre concepciones educativas y comunicacionales. A una educación tradicional (“bancaria” como la llamaba Freire) corresponde la comunicación transmisiva de los modelos clásicos mecanicistas⁶⁴.

64 Cfr. por ejemplo Shannon y Weaver (1962).

La alternativa conductista encuentra su correlato en los modelos de comunicación centrados en los efectos (Laswell 1979). Para la educación liberadora de Freire Mario propondrá un modelo dialógico de comunicación como horizonte utópico, rompiendo con la dicotomía emisores-receptores para construir “emirecs” (Cloutier 1973). Una propuesta tan utópica -y tan viva, necesaria y realizable- como la de Freire (1980, p. 63), cuando propone que nadie educa a nadie ni se educa solo, “los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”.

Pero para caminar hacia ese horizonte de la comunicación dialógica propone también caminos concretos y viables, centrados en la *prealimentación* más que en la *retroalimentación*. En efecto, partir del otro, sus preocupaciones y esperanzas, su contexto y su universo cultural, es la clave para que el diálogo sea posible.

No sorprende entonces que haya sido en este trabajo con grupos de base y movimientos sociales que surge para Mario la preocupación por lo cultural. La recuperación del pensamiento de Gramsci y los estudios culturales latinoamericanos eran sin duda herramientas útiles para pensar los desafíos que este trabajo implicaba. Pero el vínculo cotidiano con esos grupos y movimientos le impedía toda mitificación de “lo popular”, frecuente en muchos de los “culturalistas”. En el trabajo directo de base “lo popular” se mostraba en toda su ambigua complejidad de solidaridades e individualismo, de resistencia y pasividad, de rebeldía y fatalismo. Construido por múltiples mediaciones, sí, pero también por los medios. Esos medios que Mario venía leyendo de modo también complejo, lejos de todo simplismo, desde hacía tiempo, desde adentro y desde afuera.

Por eso tampoco se afilió a un alternativismo basista sostenido sólo en los micromedios comunitarios. Su larga experiencia con medios masivos, con mensajes de muy amplias audiencias, le permitía también ver la importancia de ambos aspectos -y de su articulación- para la construcción de alternativas de comunicación más democráticas. Ni dejó de ver que, junto a los productos comunicacionales era clave seguir

pensando en los procesos de comunicación en que éstos se enmarcan y que ayudan a generar (cfr. 1989b).

Junto e ello mantuvo también una atención permanente a los problemas de la recepción, que para él no eran nuevos. El trabajo que en los 70 había comenzado buscando una lectura crítica de los medios al alcance de todos, en los 90 seguía sorprendiéndonos con análisis agudos sobre el uso de los medios. Sugerente resulta el título de uno de sus últimos trabajos en este tema: “Ni impuesta ni amada: la recepción televisiva y sus tierras incógnitas” (1996). Allí muestra los muchos usos de la televisión que no sólo cuestionan las perimidas teorías de la aguja hipodérmica mediática, sino que tampoco encajan en las más modernas –o podmodernas- teorías de la recepción y las mediaciones. Y para los que no alcanza tampoco la lectura ideológica que él mismo propusiera. La televisión usada como ansiolítico o como compañía, por ejemplo, habla más de las soledades y ansiedades generalizadas en nuestras sociedades que del supuesto atractivo ejercido por los medios y sus mensajes.

La “vuelta” a la pedagogía

A mediados de los 80 la primavera democrática asoma en el cono sur y Mario retorna a Uruguay, de donde ya no saldrá sino para sus continuos viajes, ahora cada vez más respondiendo a invitaciones del mundo académico. Mundo en el que también se inserta en Uruguay, al contribuir decisivamente en la creación de la carrera universitaria de Comunicación.

Es interesante notar que el plan de estudios que contribuyó a diseñar sigue siendo una referencia en todas las discusiones actuales en mi Universidad, incluso cuando –y tal vez porque- posteriormente se lo abandonó. Aún con su larga historia de medios a cuestas -radio, televisión-, no se le ocurrió a él ni a sus colegas diseñar un plan con orientaciones “por medio” para la formación de grado, sino por áreas

profesionales. Algo que por esa época empezaron a hacer buena parte de las carreras de Comunicación en América Latina y en otros lugares.

Entre las orientaciones de aquel plan de estudios, junto a las clásicas del periodismo o la publicidad, figuraba una de comunicación educativa que, obviamente, él dirigió por un buen tiempo. Desde allí promovió un activo compromiso de la Universidad con las organizaciones sociales y de base y, ya en los 90, con el proceso de descentralización participativa impulsado por el gobierno de izquierda en Montevideo.

En estos años es que la preocupación por lo pedagógico retorna con más fuerza que nunca. Había contribuido con su práctica y su teoría a construir una comunicación educativa alejada de todo didactismo, capaz de incorporarse al uso cotidiano de los medios que hace el común de la gente. Ahora, volviendo a sus orígenes de maestro, se dedicó sobre todo a construir una educación comunicativa, capaz de entender la compleja relación entre aprendizaje y comunicación. “A la educación por la comunicación” (1992b) es, precisamente, el título de uno de sus libros más interesantes, aunque probablemente menos conocidos.

Su lectura de las corrientes constructivistas en clave de comunicación ilumina mucho de los problemas que lo venían obsesionando desde hacía tiempo. Más que preocuparse por comunicar para que otros aprendan hay que facilitar la expresión de esos otros, porque, afirma Mario, “conocer es comunicar” (1992b, p. 35), “se aprende al comunicar” (1995, p. 50). Por eso es tan importante pasar “del educando oyente al educando hablante” (1993). Lenguaje y pensamiento son dos caras de una misma moneda, recuerda con Vigotsky (1979). Y en tanto pensamos con palabras, posibilitar la palabra propia es ayudar a pensar, a construir conocimientos. Y esta construcción es personal pero también fuertemente social: se aprende principalmente en la interacción con los otros. Por ello es central generar ámbitos de interlocución, en que los educandos encuentren realmente con quién comunicarse, en vez de limitarse a producir palabras y textos que sólo son leídos por el educador y sólo sirven para verificar la asimilación de la palabra ajena.

Su obsesión por el aprendizaje se refleja incluso en la manera en que pensaba su propio trabajo: eligió para titular su “miniautobiografía” (1992a) “Mis (primeros) 50 años de aprendiz de comunicador”.

Esta mirada -desde el aprendizaje más que desde la enseñanza- le permitió analizar con agudeza las posibilidades y los límites de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y de sus usos en el terreno pedagógico. Mostrando por un lado las potencialidades dialógicas que éstas tenían, facilitando procesos de aprendizaje con otros, de construcción colectiva de conocimientos a partir de redes de personas que comparten saberes y piensan juntos. Pero mostrando también como las NTICs suelen ser utilizadas de modos no dialógicos, perfeccionando el modelo educativo bancario ahora en versión de cajero automático (1998). La alternativa pedagógica conductista se adapta bien a la NTICs, que estuvieron en su horizonte desde un comienzo. Pero lo hace apelando principalmente a la interactividad (con una máquina) y no a una verdadera interacción (entre personas), salvo para estimular primero y verificar después el cumplimiento de los efectos deseados por el “ingeniero educativo” que diseña las acciones de enseñanza –o más bien de instrucción-. En este sentido es que he dicho que eso que ha dado en llamarse e-learning suele ser una revolución pedagógica sin pedagogía (Kaplún, 2001b).

El ideal del estudiante aislado y conectado a una máquina niega en los hechos el carácter social del aprendizaje. La navegación solitaria en las autopistas de la información no puede remplazar el aprendizaje, que es esencialmente social. Claro que esto tampoco se da en una aula presencial en la que no hay diálogo, en la que no hay verdadera comunicación. El problema es, en ambos casos, pedagógico y comunicacional y no tecnológico, como ya lo venía planteando desde hacía años (cfr. 1983).

Sobre estos temas estaba escribiendo Mario cuando lo encontró la muerte. En sus últimos papeles se puede ver el hilo de un pensamiento vivo, capaz de seguir aprendiendo todo el tiempo y, por eso mismo, enseñar tanto. Pensando los problemas de su tiempo –como siempre

lo había hecho- con los pies en la tierra y la cabeza mirando hacia un horizonte socialmente más justo, políticamente más democrático, pedagógicamente más liberador, comunicacionalmente más dialógico. Porque, afirmaba, “definir qué entendemos por comunicación equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir” (1985, p. 67).

Hablar del “pensamiento utópico” de Mario puede ser entonces una justa descripción. Siempre y cuando no se olvide que su praxis buscaba dar pasos muy concretos hacia ese horizonte. Para ello contaba con muchas “horas de vuelo” en los medios de comunicación y en el trabajo con los movimientos sociales. Conocía bien los límites, entonces, pero también las necesidades y posibilidades. Tal vez ello explicaba algunas de las diferencias que tuvo con ciertas miradas desencantadas de los 90, que parecían estar “de vuelta” de todo... sin haber nunca ido. Miradas que miraban con escepticismo posmoderno un pensamiento como el de Mario –y el de muchos otros- que, aún en tiempos de globalización neoliberal seguían -y siguen- creyendo que otro mundo es posible.

A Mario le gustaba decir que:

“Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad” (1992a).

Su praxis fue entonces la de la construcción de alternativas que sirvieran para abrir la doble vía en la calle ancha de la comunicación. Para ensanchar esa calle de modo que muchos debates –y mucha gente- pudieran circular por ella. Peleando por un mundo en el que quepan todos los mundos, pero muy especialmente los mundos de los excluidos, de los olvidados de la tierra.

Referencias bibliograficas

- Cloutier, J. (1973). *La Communication Audio-scripto-visuelle à L'heure des Self-media*. Presse de l'Université de Montreal.
- Dichter, E. (1970). *Las motivaciones del consumidor*. Sudamericana.
- Dorfman, A. y Mattelart, A. (1972). *Para leer al Pato Donald*. Ed. Universitarias de Valparaíso.

- Follari, R. (2001). *Teorías débiles (Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*. Homo Sapiens.
- Freire, P. (1980). *Pedagogia do oprimido* (8ª ed.) Paz e Terra.
- Kaplún, G. (1998). Mario Kaplún: el viajero. En *Revista Chasqui* N° 64, CIESPAL.
- Kaplún, G. (2001a). Facultades de comunicación: entre la crítica y el mercado. Conferencia en *Primer Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación del Cono Sur*. FELAFACS – UNC.
- Kaplún, G. (2001b). El e-learning: ¿una revolución pedagógica sin pedagogía? Ponencia en *II Seminario Regional de ALAIC*.
- Kaplún, M. (1971-72). *Jurado* N° 13. Radioserie de 60 capítulos, Serpal.
- Kaplún, M. (1973). *La comunicación de masas en América Latina*. DEC.
- Kaplún, M. (1978a). *Producción de programas de radio: el guión, la realización*. CIESPAL.
- Kaplún, M. (1978b). *Casete-foro: un sistema de comunicación entre grupos*. IPRU.
- Kaplún, M. (1982). *Lectura Crítica. Un método para el desarrollo del sentido crítico de los usuarios de medios masivos*. Mimeo, CESAP.
- Kaplún, M. (1983). *Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.
- Kaplún, M. (1986). *Lectura crítica de la comunicación masiva*. Inédito.
- Kaplún, M. (1987). *La educación para los medios en la formación del comunicador social*. FCU.
- Kaplún, M. (1988). Comunicación, democratización y hegemonía en la perspectiva del 2000. En Roncagliolo, R. (ed.) (1988). *América Latina 2000: cinco enfoques sobre el futuro de las comunicaciones*. IPAL.
- Kaplún, M. (1989a). *Lectura crítica de la publicidad*. Ecos-UNESCO.
- Kaplún, M. (1989b). Video, comunicación y educación popular: derroteros para una búsqueda. En Valdeavellano, P. (ed.) (1989). *El video en la educación popular*. IPAL.
- Kaplún, M. (1992a). Mis (primeros) cincuenta años como aprendiz de comunicador. En *Boletín ALAIC* N° 7-8.
- Kaplún, M. (1992b). *A la educación por la comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante. En *Revista Diálogos de la Comunicación* N° 37, FELAFACS.
- Kaplún, M. (1996). Ni impuesta ni amada, la recepción televisiva y sus tierras incógnitas. En Guillermo Orozco (coord.) (1996). *Miradas latinoamericanas a la televisión*. Univ. Iberoamericana.
- Kaplún, M. (1998) Procesos educativos y canales de comunicación. En *Rev. Comunicação e Educação*. N° 14, Sao Paulo y en *Rev. Chasqui* N° 64.
- Kaplún, M. (2005) Para comprender la comunicación masiva. En *La iniciativa de la comunicación*. Disponible en: www.comminit.com/la
- Laswell, H.D. (1979). *Estructura y función de la comunicación en la sociedad*. En Moragas, M. *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gili.
- Max-Neef, M. et al. (1986). *Desarrollo a escala humana*. CEPUR.

- McBride, Sean (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e información en nuestro tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Shannon, C.E. y Weaver, W. (1962). *The mathematical theory of communication*. Univ. of Illinois Press.
- Vygotski, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.

10. Educomunicación para el cambio social: intervenir e interpretar contextos, trayectorias y legados

Raúl Fuentes Navarro

raul@iteso.mx

ITESO y Universidad de Guadalajara

1. Historizar la institucionalización de los campos de estudio de la comunicación

A propósito de la reciente celebración internacional del centenario del nacimiento de dos figuras centrales de los campos de la “Educomunicación” y de la “Comunicación para el Cambio Social” en América Latina: Paulo Freire (1921-1997) y Mario Kaplún (1923-1998), se propone en este ensayo un acercamiento reflexivo de corte histórico-estructural sobre los contextos, trayectorias y legados de estos y otros “fundadores” por parte de practicantes como el autor, incorporados posteriormente a esos campos. Para entender mejor las condiciones de esta relación múltiple entre aportes y reconocimientos, se formula la articulación metodológica entre el estudio de figuras individuales y el de las condiciones contextuales y los procesos socioculturales constitutivos del “campo”. Se trata de esta manera de contribuir

a un modelo hipotético dentro del estudio latinoamericano de la comunicación para el reconocimiento de otros centenarios próximos a cumplirse: los de Juan Díaz Bordenave (1926-2012), Antonio Pasquali (1929-2019), Luis Ramiro Beltrán (1930-2015) ... en relación con los factores centrales de constitución y configuración de futuro del campo.

Se ha vuelto relativamente común en las ciencias sociales, aunque no siempre con el rigor deseable, emplear el término “campo” para reconocer sistemas de relaciones sociales tendientes a la formación y desarrollo de colectividades más o menos formalmente institucionalizadas en las sociedades contemporáneas. Según Pierre Bourdieu, “pensar en términos de campo es pensar relacionamente”, es decir, es construir un instrumento conceptual y metodológico donde las nociones se definen sistémicamente como procesos, y no aisladas unas de otras:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una red, o configuración, de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están definidas objetivamente, en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial en la estructura de distribución de especies de poder (o capital) cuya posesión otorga el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu & Wacquant, 1992, pp. 96-97)

El rigor necesario para emplear el término “campo” como concepto científico, entonces, supone identificar “la lógica y la necesidad” que regulan específicamente un campo, y que son irreductibles a las de otros. El propio Bourdieu desarrolló estudios específicos del campo “intelectual y creativo” (1967 [1966]), del campo científico (1975), del campo de la producción cultural (1993 [1983]) o del campo universitario, “académico”, francés (1988 [1984]), entre otros. En esta sociología reflexiva y su *modus operandi*, desarrollados a lo largo de décadas (Bourdieu & Wacquant, 1992; Bourdieu, 2004 [2001]), se han basado algunos intentos de análisis del “campo de la comunicación”, de

recortes más o menos precisos de sus prácticas, o específicamente del “campo académico”, de su estudio e investigación, en escalas nacionales e internacionales, tanto aisladas como comparativas (Simonson & Park, 2016; Averbek-Lietz, 2021; Volk, 2021; Miike & Yin, 2022). Y aunque la sociología de la ciencia, en sus diversas y heterogéneas versiones, no ha universalizado la adopción de principios como los propuestos por Bourdieu para la investigación de las prácticas sociales, profesionales y académicas de la comunicación, en ocasiones ha podido aportar perspectivas analíticas que han contribuido a elaborar representaciones útiles de estos procesos, altamente complejos, y a hacerlo desde posiciones epistemológicas y praxeológicas críticas e inconformes con el *status quo*.

En general, cabe distinguir dos dimensiones principales en la organización de los estudios de la comunicación como especialidad científica: por una parte su organización *intelectual*, que abarca sus estructuras teóricas; sus disposiciones metodológicas; sus formas específicas de codificación; la incertidumbre de sus tareas; y sus normas y principios científicos. Por otra parte, su organización *social*, manifiesta en su institucionalización; la socialización y constitución de redes de actores; la competición y acumulación de méritos y status; la dependencia mutua en las tareas; y las normas y recompensas sociales. Estos diez procesos, así señalados por la investigadora suiza Sophia Charlotte Volk (2021, pp. 21-27), constituyen en su interacción situada el “campo” al mediar las relaciones de los agentes y su sentido en la práctica, que desde esta perspectiva requiere una atención especial para la explicación comparativa de distintos casos.

Años atrás, al estudiar específicamente la constitución del campo académico de la comunicación en México, el modelo heurístico con el que este autor emprendió el análisis sistemático de su estructuración (en este caso nueve procesos, correspondientes a tres escalas denominadas “individual”, “institucional” y “sociocultural”), definió procesos de constitución de los sujetos; de formación/conformación del *habitus*; y de profesionalización en la primera escala. De institucionalización

social; de institucionalización cognoscitiva; y de especialización de la producción científica, en la segunda. Y de autorreproducción del propio campo; de su legitimación social; y de asimilación/acomodación de su sentido y sus prácticas en la tercera y más amplia de las escalas (Fuentes, 1998, p. 73).

Sin salir de América Latina para ubicar análisis *internacionales* del desarrollo de este “campo”, es evidente la escasez de consensos amplios sobre los modelos para analizar el estudio académico de la comunicación en escalas *nacionales*, como los proyectos realizados en Brasil (Lopes, 2006; Romancini, 2006; Rüdiger, 2022), Argentina (Cicalese, 2008; Zarowsky & Justo, 2018; Strah, 2018) o Colombia (Martín-Barbero y Rey, 1999; Pereira, 2005) entre otros, lo que implica obviamente mayores dificultades para fundamentar estudios sobre el campo en la *macrorregión latinoamericana* en su conjunto (Fuentes, 1992; León, 2006; Moyano, 2016; Ramírez, 2017; Muñoz, 2021, Rocha, 2022), para plantear análisis comparativos intrarregionales (Fuentes, 2006; Brondani y Bustamante, 2010) o incluso para centrarse en *figuras* individuales y sus aportes (Gadotti y Torres, 2001; Maldonado, 1999; 2009; 2015; Zarowsky, 2011; 2017; Sánchez Narvarte, 2014; 2019). Aunque en varios de estos estudios se repiten algunas referencias teóricas, los enfoques siguen siendo básicamente divergentes. En todo caso, predomina la consideración, muchas veces no cuestionada ni discutida, de que el estudio de la comunicación consiste en el análisis, desde distintos ángulos, de los medios y procesos de difusión “masiva” (periodismo, publicidad, entretenimiento, ficción audiovisual, etc.) y/o la preparación profesional para intervenir en ellos.

Sería interesante determinar, ya entrada la tercera década del siglo XXI, la proporción en que estos sistemas y fenómenos socioculturales de la difusión “masiva” determinan la experiencia comunicativa de los diversos sectores sociales en el mundo contemporáneo, especialmente en sociedades tan heterogéneas y desiguales como las latinoamericanas. No hay duda de que permean las existencias de la mayoría, pero tampoco queda duda de si no son ya, si es que alguna vez

lo fueron, factores determinantes de las conductas o las creencias, pues su presencia, cada vez más generalizada y cada vez más diversificada, al ser más intensa es paradójicamente también más fragmentaria. El énfasis en “los medios” y no en “la comunicación”, no ha podido ser eliminado como un sesgo u obstáculo epistemológico del campo, a pesar de los argumentos expuestos desde los años setenta por insignes “fundadores” como Antonio Pasquali (1978) o Luis Ramiro Beltrán (1979). La historia de los estudios de la comunicación en América Latina refleja esta inconsistencia que, junto a otras, determina el “desarrollo desarticulado” y la “internacionalización desintegrada” de este campo académico (Fuentes, 2016; *MATRIZes*, 2023).

2. Las disyunciones históricas del campo de la comunicación en América Latina

En la introducción a la segunda edición de su antología sobre *La Investigación en Comunicación Social en América Latina 1970-2000*, que reproduce 35 textos “históricos” sobre el campo, el académico peruano Franz Portugal Bernedo propuso reconocer “dos rupturas epistemológicas”: una, a partir de 1973, “frente a la teoría de la comunicación norteamericana predominante” y otra, “el rompimiento con el reduccionismo comunicacionista del estudio centrado en los medios masivos de comunicación que se produce al fin del siglo pasado” (Portugal, 2000, p. 24). Si bien en el libro no hay una fundamentación ni un desarrollo sistemático de tales “rupturas”, que Portugal desarrolló y publicó años después (Portugal, 2015), otras historias más analíticas del campo contextualizan y precisan mejor tales procesos. Una de estas “otras historias” es la publicada por el académico estadounidense Emile G. McAnany (2012), bajo el sugerente título de *Salvando el Mundo. Una breve historia de la Comunicación para el Desarrollo y el Cambio Social*.

Desde la introducción, McAnany advierte que una parte del problema de este campo durante las cinco últimas décadas ha sido

la brecha entre la teoría y la práctica o aplicación. “El trabajo de teorización es muy adecuadamente dejado a la academia, y el trabajo de aplicación es realizado frecuentemente por personas con poca exposición o interés por la teoría”. La interacción entre teoría y práctica “es un proceso complejo” de influencia mutua entre distintas instancias, pues aunque algunas personas que han trabajado en la práctica “más tarde han reflexionado y encaminado su experiencia hacia la teoría, como el educador brasileño Paulo Freire”, la teoría afecta a la práctica mediante “las políticas de las agencias de financiamiento de proyectos que pueden reflejar las teorías de los académicos” (McAnany, 2012, p. 6). La vertiente de la comunicación para el desarrollo y el cambio social, en todas partes, pero especialmente en América Latina, ha sido muy relevante para la constitución del campo académico en sentido más amplio, y sus “brechas” una condición central, también apreciables en otras vertientes de desarrollo de aplicaciones profesionales del estudio de la comunicación, como el periodismo o la comunicación organizacional.

Como suele reconocerse muy ampliamente, McAnany afirma que Paulo Freire fue la “auténtica fuente” del pensamiento sobre la participación en la comunicación para el cambio social, y su aporte clave, el abandono del “paradigma dominante” de la transmisión o difusión de información, para enfatizar en su lugar el diálogo, en tanto que “la participación en la educación o la comunicación para el desarrollo es un *proceso* y no un producto” (McAnany, 2012, p. 91). En 1978, un seminario sobre la “comunicación participatoria” auspiciado por la UNESCO y realizado en la sede de CIESPAL en Quito, sirvió para *problematizar* colectivamente la definición de “participación” en los contextos de la comunicación para el desarrollo: para O’Sullivan y Kaplún (1980), había que definir el grado de la participación popular en los proyectos de desarrollo diferenciando los niveles de su involucramiento en tales procesos. Pero,

Dado que los autores están tratando en esta monografía primordialmente con la comunicación mediada, se apropian de un acercamiento que formaba parte del marco entonces en proceso de la comisión MacBride sobre el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación. Este acercamiento refería al grado en el que la gente podría involucrarse en la elaboración de mensajes mediáticos, en el proceso de decisiones sobre la programación general de contenidos de un canal mediático, y en la participación en el proceso de definición de políticas de comunicación de un sistema de medios masivos en los niveles local, regional y nacional. Claramente, esto llevaba a conclusiones utópicas porque en los proyectos mediáticos reales poca gente accede al nivel de definir el contenido de los medios. Sin embargo, este tipo de pensamiento inspiró los estudios de comunicación en América Latina en esa década. (McAnany, 2012, pp. 91-92)

McAnany, un asiduo participante durante décadas en proyectos de compromiso y promoción social, comunicación y educación popular en América Latina (Mattos, 2017), es implacable en su análisis retrospectivo: de los 24 proyectos participativos latinoamericanos que estudiaron O'Sullivan y Kaplún, "apenas la mitad sobrevivieron incluso por pocos años, algunos aplastados por la incompetencia en la planificación y la implementación, pero muchos suprimidos por los gobiernos, porque desafiaron sus estructuras de autoridad" (McAnany, 2012, p. 92). Muchos de los proyectos participativos desarrollados en las dos o tres décadas más recientes, en cambio, al emerger de la segunda "ruptura" formulada por Franz Portugal (2000, p. 24): la efectuada "con el reduccionismo comunicacionista del estudio centrado en los medios masivos de comunicación que se produce al fin del siglo pasado", han sido generadas y deben ser analizadas en referencia a otras condiciones contextuales generales. De hecho, Portugal enumeró más recientemente, con base en varios autores latinoamericanos destacados, varias "dimensiones de la ruptura epistemológica planteada": con las ciencias sociales norteamericanas; con una ciencia social descomprometida; con el enfoque mediológico de la investigación en comunicación; con el modelo cibernético lingüístico; y con las teorías de los efectos, difusión de innovaciones,

comunicación para el desarrollo, búsqueda de información, flujo de información en dos etapas, y con “el paradigma funcionalista de la comunicación” (Portugal, 2015, p. 114). Las “rupturas” e inconsistencias múltiples marcan, hasta la fecha, la institucionalización del campo de la comunicación, y no solo en América Latina, incluyendo las “etiquetas” empleadas para referir los conceptos centrales y los procesos sociales aludidos, así sean reduccionistas o imprecisas.

El centenario del nacimiento de Paulo Freire, en 2021, cuya obra ha sido citada en más de medio millón de referencias en portugués, inglés y español sobre todo⁶⁵, fue ocasión de muy variados análisis y homenajes, entre los que sobresalen los estudios críticos de la *vigencia actual* de sus aportes, además por supuesto de los muchos relatos de sus particulares condiciones de vida, tanto en Brasil como en el exilio, y sirven para articular mejor hipótesis históricas como las de Portugal. Dos revistas especializadas de la Universidade de São Paulo (*Comunicação & Educação*, 2021; *MATRIZES*, 2021), entre muchas otras publicaciones en el mundo, celebraron con números especiales la efeméride; De Lima (2021a) y Suzina & Tufte (2022), también entre muchos otros, aportaron libros ejemplares, individual en un caso y colectivo en el otro, sobre las contribuciones de Freire a la *libertad* y la *esperanza* en la contemporaneidad. Cabe destacar, en medio de la gran riqueza y variedad internacional de las colaboraciones referidas a la obra y el legado de Freire, la síntesis de lo que De Lima (2021b), considera su contribución central con respecto a la comunicación contemporánea:

La propuesta de una comunicación liberadora Freireana, que extiende un pensamiento y una praxis enfocados en la práctica de la libertad, continúa ofreciendo una perspectiva creativa y desafiante para el campo de los estudios de la comunicación, sobre todo como una referencia normativa y ética en las circunstancias históricas de esta tercera década del siglo XXI, dominada por la interactividad virtual posibilitada por la revolución digital y el Internet. (De Lima, 2021b, p. 47)

65 <https://bit.ly/3TbOBxz> consultado el 2/2/2024.

El reconocimiento a Freire como un referente fundacional de los estudios sobre la comunicación, y no solo sobre la educación, se ha sostenido en la región latinoamericana y fuera de ella durante varias décadas, a pesar de que en su vasta obra solo dedicó su atención explícita a la teorización de la comunicación en un libro: *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1969). El académico brasileño Venício A. de Lima, uno de sus intérpretes más acreditados, explica, no obstante, cómo es que “los conceptos de comunicación, educación y cultura están estrechamente asociados” en su obra, porque “la comunicación/educación liberadora implicaba superar la *cultura del silencio* en la que los oprimidos estaban inmersos” (De Lima, 2021b, p. 29). Así se ve reflejado en compendios como el editado por Valderrama (2000) o la que quizá sea la mayor y mejor recopilación de aportes a la *Comunicación para el Cambio Social*, la monumental antología editada por Gumucio y Tufte (2006), con versiones tanto en inglés como en español.

3. Parámetros de una educomunicación actualizada, liberadora e integrada

Una vez planteadas algunas de las más fundamentales *disyunciones* históricas del campo académico de la comunicación en América Latina, que no dejan de ser *recursos heurísticos* y como tales no tendrían que leerse como constantes empíricas o como oposiciones maniqueas, pueden analizarse con un poco de mayor detalle los espacios académicos y no académicos ocupados por lo que se ha llamado “comunicación educativa” o “educomunicación”, ese campo (o sub-campo) híbrido que hace más de dos décadas Roberto Aparici proponía reinventar:

Desde hace más de 50 años, grupos de educadores están desarrollando su actividad en diferentes lugares del planeta. Estas actividades han estado determinadas y condicionadas por su contexto. Y allí, donde fue difícil el ejercicio de una práctica comunicativa por

cuestiones políticas autoritarias de dictaduras como la española de Franco, la chilena de Pinochet, la argentina de Videla, de prácticas apartheid en países como Sudáfrica, estados policiales como Brasil, Uruguay o México o países que alardeaban de sus prácticas democráticas como los Estados Unidos, fueron lugares óptimos para desarrollar y poner en práctica los ideales de un ejercicio comunicativo basado en la práctica de la libertad. (Aparici, 2003, p. 23)

Aparici mismo insistió más recientemente, en otro de los libros colectivos que ha organizado y editado, en la concepción de una “Educomunicación digital emancipadora”, para superar una condición crudamente expresada: “si algo ha caracterizado a este campo de estudios en estos últimos años ha sido su falta de originalidad en el planteamiento de temas acorde a las cuestiones mediáticas y tecnológicas que tienen lugar en otros sectores” (Aparici, 2010, p. 21). La proverbial reducción de la educación a la escolaridad, y la de la comunicación a la difusión masiva de mensajes, así como la oposición entre los principios “emancipadores” y la “dominación” institucionalizada, son condiciones obviamente adversas a los principios sostenidos por la educomunicación, que “incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social”, según la definición elaborada por un grupo de “expertos latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile” a convocatoria de CENECA, UNICEF y UNESCO, que señalaron enseguida que “abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad” (VVAA, 1992, citado por Aparici, 2010, p. 9).

Entre los autores cuya influencia *práctica* y en algún sentido también teórico-metodológica, en esa multivalente intersección histórica educación-comunicación-cultura-cambio social en América Latina, algunos pueden distinguirse *individualmente*, aunque solo en función de su pertenencia o liderazgo de “vertientes”, un término empleado ejemplarmente por Efendy Maldonado (1999) para dar cuenta

de estas dimensiones individuales-sociales en la historia del campo. En otras palabras, la educomunicación latinoamericana no sería reconocible al margen de figuras como Mario Kaplún (1923-1998), Juan Díaz-Bordenave (1926-2012), Luis Ramiro Beltrán (1930-2015), Jorge Huergo (1957-2014) o María Aparecida Baccega (*-2020), entre los ya fallecidos, además de muchos otros, quienes afortunadamente siguen con vida. En el centenario de su nacimiento, Mario Kaplún recibió múltiples homenajes y reconocimientos, que más allá de las anécdotas y recuerdos, exponen su legado al campo que se esforzó en explicar, además de practicar, y que ha sido hábilmente contextualizado por su hijo Gabriel, un académico de alto nivel por sus propios méritos. En una conferencia pronunciada en 2005, y después varias veces republicada, afirmó con toda claridad y justeza que:

La acción y el pensamiento de Mario Kaplún siguen siendo hoy una fuente fermental para el debate y para la práctica de la comunicación latinoamericana. Recuperar su trayectoria y su pensamiento es recuperar una parte importante del debate comunicacional y pedagógico latinoamericano; es encontrar en él aspectos que mantienen plena vigencia, que son capaces de refrescar muchos de nuestros actuales debates y ayudarnos a encarar muchos de nuestros desafíos de hoy. A esta vigencia contribuye mucho, a mi entender, el modo en que Kaplún construyó teoría: *desde* la práctica y *en* la práctica. Su historia personal, la de un comunicador devenido en comunicólogo pero sin dejar de ser nunca un comunicador, explica parte de su originalidad. Su tardía, pero potente inserción e influencia en el campo académico, no lo alejaron nunca del trabajo concreto de base. Su trabajo crítico sobre la realidad comunicacional latinoamericana no lo alejó tampoco de su persistente labor de construcción de alternativas concretas para esa realidad. (G. Kaplún, 2016 [2005], p. 17)

El “trabajo crítico sobre la realidad comunicacional latinoamericana” y la “construcción de alternativas concretas para esa realidad” son formulaciones que, pareadas como las presenta Kaplún, pueden muy bien adoptarse para concretar las inversiones de energía puestas en tensión en los cambiantes “escenarios” estructurales de las

sociedades latinoamericanas, mediante proyectos de *educomunicación*, definidos a su vez de distintas maneras. La década de los años noventa del siglo XX, ante los resultados de las “batallas” confrontadas en lo que la UNESCO denominó *Un solo mundo, voces múltiples* (MacBride, 1980), manifestó cambios fundamentales en la lógica de constitución del campo de la comunicación en Latinoamérica, e introdujo desafíos que los agentes del liderazgo académico y político-social asumieron de distintas maneras. En el campo *académico*, sujeto a condiciones institucionales cada vez más exigentes y restrictivas, la articulación entre “trabajo crítico” (*interpretar*) y “construcción de alternativas” (*intervenir*) (Fuentes, 2023) se hizo cada vez más compleja y ambigua.

Autores de gran influencia en el reconocimiento y formulación de esa articulación entre “interpretar e intervenir” y entre la educación y la comunicación, como Francisco Gutiérrez (1973), Carlos Núñez (1985), Charles y Orozco (1990; 1992), Gutiérrez y Prieto (1991), Daniel Prieto Castillo (1996; 2006), Jorge A. Huergo (1997), María Teresa Quiroz (2001), Ismar de Oliveira Soares (2011), o Guillermo Orozco Gómez (2011; 2017), entre otros, enfrentaron las transiciones del campo en Latinoamérica, siguiendo los cambios conceptuales, políticos, tecnológicos y referenciales de la “globalización”, y evaluándolos críticamente. Mario Kaplún (1985; 1992; 1998a), autor de propuestas fundacionales *teorizando la práctica* de la “comunicación educativa”, como él prefería llamar a este campo, sintetizó su convicción de que “en toda opción por un determinado método de enseñanza/aprendizaje, subyace una opción por una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación”, de manera que hay que considerar a la comunicación “no como un mero instrumento mediático y tecnológico, sino ante todo como un componente pedagógico” (M. Kaplún, 1998b, p. 158). En un artículo basado en la conferencia pronunciada en São Paulo en mayo de 1998 y publicado en la revista *Comunicar* poco antes de su fallecimiento en noviembre, mediante una argumentación precisa y sobria, Kaplún llegó a la conclusión de que “lo que definirá en buena medida la concepción de ‘comunicación educativa’ por la que se opte en

los años venideros, será el valor que ésta le asigne a la formación de la competencia comunicativa de los educandos” (M. Kaplún, 1998b, p. 165).

Sería una exageración afirmar que la “conclusión” de Kaplún representó en su momento, y con mayor razón en las décadas siguientes, el núcleo conceptual de un proceso de *convergencia* intelectual, política o científica como la que algunos imaginábamos posible a fines del siglo XX (Fuentes, 2000, pp. 63-76), y que intentamos poner en práctica académica, en forma de una especialidad de estudio doctoral en la Universidad de Guadalajara. Veíamos tres ámbitos en que esa convergencia podría avanzar: uno, “el de los conceptos que sirven para delimitar aspectos de la realidad sociocultural vivida y orientar su entendimiento y apropiación”; otro, el ámbito de las instituciones, “el de las configuraciones que la sociedad impone a los individuos para estructurar sus acciones en el tiempo y el espacio”; y el tercer ámbito, quizá el más importante pero difícil de explicar al margen de los otros dos, “es el de las prácticas cotidianas, el de las acciones y las interacciones situadas, el de los proyectos que los sujetos impulsan y confrontan para constituir sus identidades y hacerlas prevalecer socialmente” (Fuentes, 2000, p. 64). De cualquier manera, la integración de la individualidad, la comunidad y la colectividad sociales, como factores históricos y como escalas analíticas, problemas teórico-metodológicos en permanente debate en las ciencias sociales, no puede tampoco *descontextualizarse* ni reducirse a principios abstractos o a casos concretos. El aporte de Mario Kaplún al campo de la comunicación educativa, al igual que el de otros “fundadores”, requiere seguir siendo analizado y apreciado en sus circunstancias, más allá de las polémicas y debates en que se involucró en vida o de los errores o limitaciones que se le quieran achacar, pues su reconocimiento es también una concreción de la dinámica histórica del *campo*, en tanto “lucha por el monopolio de la verdad”. Si “la formación de la competencia comunicativa de los educandos” sintetiza adecuadamente la clave del pensamiento fundacional y utópico de Kaplún y su herencia para el futuro, habrá que seguir probándolo, porque citando nuevamente la agudeza crítica de Gabriel,

Hablar del *pensamiento utópico* de Kaplún puede ser entonces una justa descripción. Siempre y cuando no se olvide que su praxis buscaba dar pasos muy concretos hacia ese horizonte. Para ello contaba con muchas *horas de vuelo* en los medios de comunicación y en el trabajo con los movimientos sociales. Conocía bien los límites, pero también las necesidades y posibilidades. Tal vez ello explicaba algunas de las diferencias que tuvo con ciertas miradas desencantadas de los noventa, que parecían estar *de vuelta* de todo... sin haber nunca ido. Miradas que miraban con escepticismo posmoderno un pensamiento como el de Kaplún -y el de muchos otros- que, aún en tiempos de globalización neoliberal seguían -y siguen- creyendo que otro mundo es posible. (G. Kaplún, 2016 [2005], pp. 26-27)

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (coord.). (2003). *Comunicación Educativa en la Sociedad de la Información*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Aparici, R. (coord.). (2010). *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Gedisa.
- Averbeck-Lietz, S. (2021). Challenges of Doing Historical Research in Communication Studies: On the Necessity to Write a Methodologically Informed History of the Methods of Communication Studies, *History of Media Studies* 1.
- Beltrán, L. R. (1979). *Farewell to Aristotle: Horizontal Communication*. International Commission for the Study of Communication Problems, Document 48. UNESCO.
- Bourdieu, P. (1967 [1966]). Campo intelectual y proyecto creador, en *Problemas del Estructuralismo*. Siglo XXI, 135-182.
- Bourdieu, P. (1975). La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et Sociétés* Vol VII No. 1, 91-118.
- Bourdieu, P. (1988 [1984]). *Homo Academicus*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1993 [1983]). *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Literature*. Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (2004 [2001]). *Science of Science and Reflexivity*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. and Wacquant L. J. D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. The University of Chicago Press.
- Brondani, L. y Bustamante, O. (2010). La institucionalización de los estudios de comunicación en Argentina y Chile en los niveles de pregrado y posgrado: evidencias y preguntas, *Global Media Journal México*, Vol. 8, Núm. 15, 123-139.
- Charles, M. y Orozco G. (1990). *Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios*. Trillas.

- Charles, M. y Orozco, G. (1992). *Educación para los medios. Una propuesta integral para maestros, padres y niños*. UNESCO.
- Cicalese, G. (2008). *Tensiones políticas y teóricas en la institucionalización de las Carreras de Comunicación en la Argentina*, Tesis de Doctorado en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- Comunicação & Educação (2021). Dossiê “100 anos de Paulo Freire”. *Revista do Departamento de Comunicações e Artes da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Ano XXVI, n. 2, (2021)*.
- De Oliveira Soares, I. (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação – contribuições para a reforma do ensino médio*. Paulinas.
- Freire, P. (1969). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Fuentes Navarro, R. (1992). *Un campo cargado de futuro. El estudio de la comunicación en América Latina*. FELAFACS.
- Fuentes Navarro, R. (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. ITESO y Universidad de Guadalajara.
- Fuentes Navarro, R. (2000). *Educación y Telemática*. Norma.
- Fuentes Navarro, R. (2006). “La constitución científica del campo académico de la comunicación. Un análisis comparativo México-Brasil”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación* n° 5, 48-55.
- Fuentes Navarro, R. (2016). “Cuatro décadas de internacionalización académica en el campo de estudios de la comunicación en América Latina”, *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social “Disertaciones”* 9(2): 8-26.
- Fuentes Navarro, R. (2023). “El estudio de la comunicación en América Latina, cuestiones renovadas de poder y de saber”, Conferencia Magistral en el *Primer Congreso Latinoamericano de Comunicación CIESPAL-FELAFACS*, Quito, 21 de octubre.
- Gadotti, M. y Torres, C. A. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Siglo XXI.
- Gumucio-Dagrón, A. & Tufte, T. (eds.). (2006). *Communication for Social Change. Anthology: Historical and Contemporary Readings*. Communication for Social Change Consortium.
- Gumucio-Dagrón, A. and Tufte, T. (eds.) (2006). *Communication for Social Change. Anthology: Historical and Contemporary Readings*. Communication for Social Change Consortium.
- Gutiérrez Pérez, F. (1973). *El lenguaje total: una pedagogía de los medios de comunicación*. Humanitas.
- Gutiérrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1991). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC.
- Huergo, J. A. (1997). *Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas*. Universidad Nacional de La Plata.
- Kaplún, G. (2016 [2005]). “La calle ancha de la comunicación latinoamericana”, en Beatriz Solís Leree (coord.): *Comunicación: memorias de un campo. Entrevistas de Mario Kaplún a los padres fundadores*. Tintable, 17-27.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. CIESPAL.

- Kaplún, M. (1992). *A la Educación por la Comunicación. La práctica de la comunicación educativa*. UNESCO.
- Kaplún, M. (1998a). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (1998b). Procesos educativos y canales de comunicación, *Comunicar* 11, 158-165.
- León Duarte, G. A. (2006). *Sobre la institucionalización del campo académico de la comunicación en América Latina. Una aproximación a las características estructurales de la investigación latinoamericana en comunicación*. Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lima, V. A. (2021a). *Paulo Freire: A prática da liberdade, para além da alfabetização*. Autêntica Editora.
- Lima, V. A. (2021b). Liberating Communication in the 21st Century, *MATRIZES* V.15 - Nº 3, 27-49.
- Lopes, M. I. V. (2006). "O campo da Comunicação: sua constituição, desafios e dilemas". *FAMECOS* nº 30, 16-30.
- MacBride, S. et. Al. (1980). *Un solo mundo, voces múltiples. Comunicación e Información en nuestro tiempo*. UNESCO/FCE.
- Maldonado Gómez de la Torre, A. E. (2015). *Epistemología de la comunicación. Análisis de la vertiente Mattelart en América Latina*. CIESPAL.
- Maldonado Gómez de la Torre, A. E. (1999). *Pesquisa teórica em comunicação na América Latina: Estudo de três casos relevantes: Verón, Mattelart e Martín-Barbero*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo.
- Maldonado Gómez de la Torre, A. E. (2009). *Transmetodología de la investigación teórica en comunicación. Análisis de la vertiente Verón en América Latina*. CIESPAL.
- Martín-Barbero, J. y Rey, G. (1999). "La formación del campo de estudios de Comunicación en Colombia", *Revista de Estudios Sociales* núm. 4.
- MATRIZES* (2021). Dossiê: Paulo Freire, 100 anos. V.15 - Nº 3, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação Universidade de São Paulo*.
- MATRIZES* (2023). Dossiê especial: Histórias da internacionalização do campo de estudos da comunicação. V.17 - Nº 3, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação Universidade de São Paulo*.
- Mattos, S. (2017). *Emile McAnany, o perfil de um brasileiro*. Quarteto.
- McAnany, E. G. (2012). *Saving the World. A brief history of Communication for Development and Social Change*. University of Illinois Press.
- Miike, Y. and Yin, J. eds. (2022). *The Handbook of Global Interventions in Communication Theory*. Routledge.
- Moyano, R. (2016). *Procesos de Estructuración de las Prácticas Teórico- Metodológicas de la Investigación Académica de la Comunicación en América Latina. ALAIC y FELAFACS (2000-2010)*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Muñoz Uribe, J. F. (2021). *Prospectiva de la formación en Comunicación y Periodismo en América Latina*. Tesis Doctoral, Universidad de Huelva.
- Núñez Hurtado, C. (1985). *Educar para transformar, transformar para educar*. IMDEC.

- Orozco Gómez, G. (2011). La condición comunicacional contemporánea. Desafíos latinoamericanos de la investigación de las interacciones en la sociedad red, en: Nilda Jacks (coord.), *Análisis de recepción en América Latina: un recuento histórico con perspectivas al futuro*. CIESPAL.
- Orozco Gómez, G. (2017). Educomunicación y derechos de las audiencias, el gran desafío democrático de hoy, en: Kunsch, M. & Figaro, R. (orgs.), *Comunicação e Educação, caminos integrados para um mundo em transformação*. INTERCOM.
- O'Sullivan-Ryan, J. and Kaplún, M. (1980). Communication Methods to promote grass-roots participation. A Summary of Research Findings from Latin America, and an Annotated Bibliography. *Communication and Society*, 6. UNESCO
- Pasquali, A. (1978). *Comprender la Comunicación*. Monte Ávila.
- Pereira, J. M. (2005). La comunicación: un campo de conocimiento en construcción. Reflexiones sobre la comunicación social en Colombia, *Investigación y Desarrollo* vol. 13, n° 2.
- Portugal Bernedo, F. (2015). Rupturas epistemológicas en el pensamiento comunicacional latinoamericano 1970-2000, *Alma Mater* Vol. 2 No. 2, 101-115.
- Portugal Bernedo, F. (ed.) (2000). *La Investigación en Comunicación Social en América Latina 1970-2000*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Prieto Castillo, D. (1996). *Comunicación y Educación*. Ediciones Coyoacán.
- Prieto Castillo, D. (2006). *E-learning. Comunicación y Educación. El diálogo continúa en el ciberespacio*. RNTC.
- Quiroz, M. T. (2001). *Aprendiendo en la Era Digital*. Universidad de Lima.
- Ramírez, A. M. (2017). *El campo de la comunicación en los escenarios latinoamericanos: Contextos, debates, propuestas e itinerarios*. Tesis de Doctorado en Comunicación, Universidad Nacional de La Plata.
- Rocha Torres, C. A. (2022). *El campo de la comunicación participativa en América Latina*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Romancini, R. (2006). *O campo científico da Comunicação no Brasil: institucionalização e capital científico*. Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo.
- Rüdiger, F. (2022). *Epistemologia da Comunicação no Brasil: Ensaio Crítico sobre Teoria da Ciência*. Milfontes.
- Sánchez Narvarte, E. (2014). Arrojadados hacia lo concreto. Pasquali y Freire en las tramas culturales e intelectuales de los años sesenta. *Question* Vol. 1, No 42.
- Sánchez Narvarte, E. (2019). *Antonio Pasquali, un itinerario intelectual transnacional: comunicación, cultura y política (1958-1989)*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.
- Simonson, P. and Park, D. W. (eds.). (2016). *The International History of Communication Study*. Routledge.
- Strah, M. (2018). *Configuración de la formación de posgrado en Periodismo y Comunicación en Argentina, al año 2018*. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata.

- Suzina, A. C. and Tufte, T. (2022). *Freire and the Perseverance of Hope. Exploring Communication and Social Change*. Institute of Network Cultures.
- Valderrama, C. E. ed. (2000). *Comunicación – Educación. Coordinadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores/ Fundación Universidad Central.
- Volk, S. C. (2021). *Comparative Communication Research. A study of the Conceptual, Methodological, and Social Challenges of International Collaborative Studies in Communication Science*. Springer VS.
- VVAA (1992). *Educación para la Comunicación*. CENECA/ UNICEF/ UNESCO.
- Zarowsky, M. & Justo von Lurzer, C. (2018). Communication Research in Argentina (2001–2015): Between Expansion and Intellectual Intervention, *Communication Theory* 00 (2018) 1-21.
- Zarowsky, M. (2011). *Del laboratorio chileno a la comunicación-mundo. Ciencia, cultura y política en el itinerario intelectual de Armand Mattelart*. Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
- Zarowsky, M. (2017). *Los estudios en comunicación en la Argentina: ideas, intelectuales, tradiciones político-culturales 1956-1985*. Eudeba.

11. Memorias de la comunicación: conversaciones sobre teoría, medios e investigación en América Latina⁶⁶

Carlos A. Scolari
carlosalberto.scolari@upf.edu
Universitat Pompeu Fabra – Barcelona

¡Comunicación es una calle ancha
y abierta que amo transitar. Se cruza
con compromiso y hace esquina con
comunidad!
Mario Kaplún, Chasqui, 64, 1998.

El proyecto Kaplún

Desde hacía unos años Jerónimo Repoll, profesor de comunicación en la UAM Xochimilco y editor, me venía hablando del “proyecto Kaplún” ¿De qué se trataba esta iniciativa? En el micrositio creado dentro de la web de la editorial Tintable⁶⁷ lo explican con lujo de detalles:

66 Una primera versión de este texto fue publicada en mi blog *Hipermediaciones* en octubre de 2016. En esa versión incluí de manera completa la entrevista a Jesús Martín-Barbero que se menciona más adelante.
URL: <https://hipermediaciones.com/2016/09/15/memorias-de-la-comunicacion-conversaciones-sobre-teoria-medios-e-investigacion-en-america-latina-i/>

67 URL: <http://www.tintable.com.mx/kaplun/>

Tras trece años extraviadas y a veinticinco años de su realización, nos dimos a la tarea de recuperar el archivo sonoro que contiene siete entrevistas realizadas por Mario Kaplún a los padres fundadores del campo de la comunicación en América Latina: Luis Ramiro Beltrán (boliviano), Antonio Pasquali (venezolano), Héctor Schmucler (argentino), Jose Marques de Melo (brasileño), Rafael Roncagliolo (peruano), Eleazar Díaz Rangel (venezolano) y Fátima Fernández (mexicana).

Mario Kaplún (1923-1998) es considerado uno de los padres de la comunicología latinoamericana. Este argentino-uruguayo fue quizá la figura que mejor integró dentro de la práctica de la comunicación los principios dialógicos que Paulo Freire predicaba en el ámbito educativo. Durante muchos años cualquier conversación latinoamericana sobre educación y comunicación conducía a Mario Kaplún, un comunicador que, como sostiene su hijo Gabriel, “construyó teoría desde la práctica y en la práctica”.

El libro editado por Tintable en 2016 – titulado *Comunicación: Memorias de un campo* - tiene una gran relevancia para cualquier investigador interesado en los estudios de comunicación al sur del río Grande. El libro se abre con una introducción a cargo de Beatriz Solís Leree y Jerónimo Repoll, un artículo de Gabriel Kaplún dedicado a la obra de su padre y una lectura transversal desde la mirada siempre estratégica de Raúl Fuentes Navarro. La web, por su parte, incluye una serie de archivos de audio originales y entrevistas a varios colegas, desde Guillermo Orozco Gómez hasta Delia Cровi Druetta, entre otros.

El contexto

Contextualicemos. Las entrevistas de Kaplún se realizaron en el 1991, cuando una nueva forma de entender la comunicación y la cultura generada a partir de los trabajos de Jesús Martín-Barbero, Néstor García Canclini, Renato Ortiz, Aníbal Ford, Jorge Rivera, Oscar Landi o Jorge

Romano comenzaba a consolidarse en América Latina. Por entonces libros como *De los medios a las mediaciones* (Martín-Barbero, 1987) o *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (García Canclini, 1990) marcaban el terreno de juego y alejaban a los jugadores de los viejos volúmenes cargados de denuncia y, a menudo, de apocalipticismo, que habían caracterizado a la producción teórica de los años 1970.

Una buena parte de los investigadores y estudiantes de comunicación comenzaban a abandonar las lecturas conspiracionistas y antiimperialistas (donde reinaba soberano *Para leer el Pato Donald* (Dorfman y Mattelart, 2001) y se internaban en un mundo donde la comunicación y la cultura se presentaban como un territorio mestizo (García Canclini popularizaba por entonces el concepto de lo “híbrido”), cruzado por reapropiaciones simbólicas y procesos hegemónicos y contrahegemónicos (Martín-Barbero hacía lo mismo con sus “mediaciones”).

Respecto al clima político, a principios de los años 1990 el muro de Berlín ya era una montaña de restos de hormigón garabateados que se exponía en los museos, los viejos sueños revolucionarios latinoamericanos habían pasado a mejor vida, el neoliberalismo comenzaba a infiltrarse en los palacios de gobierno y las jóvenes democracias del Cono Sur -que tanta pasión habían convocado- comenzaban a mostrar sus limitaciones. Las iniciativas de estatización de los medios de los años 1970 o el debate sobre el Nuevo Orden Mundial de la Información y Comunicación (el famoso NOMIC) eran un recuerdo del pasado.

Este es el contexto teórico y político donde Mario Kaplún decidió entrevistar a los padres fundadores de la comunicación latinoamericana.

Las entrevistas

Las entrevistas de Kaplún son muy ricas, muestran los carriles por donde circulaban las conversaciones de los estudiosos de la comunicación en ese momento y nos permiten reconstruir un panorama teórico de transición. Quisiera detenerme en este desplazamiento teórico desde los viejos modelos crítico-reproductivistas a las nuevas lógicas culturales que marcaban a los estudios de comunicación. Kaplún tenía una posición muy clara -que lo llevó a debatir con Jesús Martín-Barbero y otros colegas- respecto a la emergencia de un nuevo paradigma teórico en América Latina. En casi todas las conversaciones Kaplún saca el tema con sus entrevistados. Al venezolano Eleazar Díaz Rangel le dice:

-Por otro lado, Eleazar, nuevas corrientes de investigación minimizan, relativizan mucho el poder de los medios de información sobre las opiniones, actitudes y opciones de los receptores, porque sostienen que el receptor es mucho más libre y más independiente, más autónomo frente a las fuentes de información y que las recodifican, las reinterpretan desde su propia cultura, y que entonces haber presentado a los medios como tan influyentes en la opinión es también una exageración y hasta una deformación de la realidad (2016, p. 83).

Eleazar Díaz Rangel se escabulle con elegancia:

-Honestamente, no conozco esos nuevos planteamientos producto de (la) investigación (2016, p. 83).

En la entrevista a la mexicana Fátima Fernández Christieb Kaplún vuelve a la carga y se lamenta por el abandono de las visiones que subordinaban las audiencias al poder de los medios:

-En el caso de los medios de comunicación, este nuevo paradigma (emisor-receptor-poder) insiste en la capacidad del receptor de apropiarse de los mensajes, de hacer una lectura propia, de apoderarse de los mensajes. Esto dejaría sin sentido aquella visión de la corriente crítica que veía una relación de subordinación (2016, p. 104).

Una página más adelante Kaplún le pregunta:

–¿Qué alcance le darías tú a esa categoría que ahora se maneja tanto en los medios de comunicación, la apropiación, qué entenderías tú, si te animas a decirlo, por apropiación de los mensajes? (2016, p. 105).

Fátima Fernández Christieb sí se anima a responderle:

–(...) No creo que haya gente tan condicionada a lo que ocurre, lo que viene en el aparato, porque hay demasiadas evidencias de que sabe que éste es algo externo a su propia vida; por mucha identificación que pueda haber en una telenovela, por muchas lágrimas que pueda soltar una señora delante de la telenovela, sabe que la vida está en otro lado (2016, p. 106).

Como se puede intuir, el nuevo paradigma de la comunicación y la cultura ya estaba instalado en la mirada y el discurso de una buena parte de los investigadores e investigadoras latinoamericanas.

A estas alturas, las intervenciones de Mario Kaplún me resultan mucho más interesantes que la opinión de sus entrevistados sobre la crisis del NOMIC o las limitaciones de los procesos de estatización. Es ahí, en la búsqueda del supuesto repliegue teórico e ideológico, donde mejor se visualiza el gran debate latinoamericano sobre la comunicación. En la parte final de la entrevista a José Marques de Melo, el gran referente de los estudios de comunicación en Brasil, Kaplún insiste una vez más en la crítica de la crítica:

–Para terminar, creo que de toda la conversación que hemos tenido, ha salido la línea de ruptura con la corriente crítica pero creo, y me gustaría que tú me lo confirmaras, o no, creo que esa línea también tiene elementos de continuidad, no es exclusivamente ruptura. Entonces, aquella investigación de la corriente crítica, los elementos poder e ideología, que eran centrales, tendrías que renegar totalmente o qué podrías rescatar (2016, p. 129).

La jugada de Mario Kaplún es más que interesante: ya que no puede encontrar en Marques de Melo una crítica a los planteos culturalistas, trata al menos de defender cierta continuidad con el pasado y mantener viva esa tradición. El brasileño es claro al respecto:

–No creo que haya que renegar, sino matizar, hay que combinar, hay que a regar las diferentes vertientes. Nosotros tuvimos una primera tradición funcional(ista) y, durante los ochenta, tuvimos la hegemonía de la investigación, digamos, llamada crítica, la investigación-denuncia, la investigación-acción, que muchas veces ha sido más acción y más denuncia que investigación. Entonces, esto es fundamental, hay que rescatar la investigación. Una cosa es el trabajo de la militancia partidaria y religiosa, otra cosa es la actividad intelectual. Creo que las dos cosas se pueden combinar, pero manteniendo el equilibrio en una investigación ideológicamente neutral, porque no existe. Las personas van a hacer sus investigaciones a partir de sus propios valores, de aquellos que consideran deben ser predominantes en la sociedad. Pero hay que ser investigador, no hay que querer apresurar la marcha de la historia (...) El problema de la corriente crítica no es que es crítica, es que ha sido exclusivamente denunciadora (2016, p. 129).

Esta respuesta, de tono un tanto cientificista, también aparece en la entrevista a Luis Ramiro Beltrán cuando, una vez más, Mario Kaplún le pregunta qué opina sobre esa crítica a los críticos. El gran periodista e investigador boliviano reivindica a Jesús Martín Barbero y la reformulación de los viejos paradigmas:

–Jesús está señalando, principalmente, que los críticos de la época del momento inicial le damos muy duro a la televisión, acusada de una serie de calamidades y de una influencia muy terrible en las personas. Ellos no están viendo que la persona filtra y puede defenderse (2016, p. 58).

Luis Ramiro Beltrán propone integrar ambas posiciones, digamos la ‘denunciante’ y la ‘cultural’, en un contexto científico:

–La ciencia es un juego de acumulaciones, de negaciones y afirmaciones, preguntas y reformulaciones continuas (...) Yo creo que si los científicos, los denunciantes de la primera hora se equivocaron en su enfoque, creo que es lícito, primero que lo admitan, y segundo que si lo reconsideran traten de enmendarse, y si no lo aceptan que traten de contrarrestar (...) Hay que amalgamar estas acumulaciones sucesivas y

ojalá conduzcan a una teoría general de la comunicación democrática, que sea más fértil, más útil, pero, al mismo tiempo, más pragmática, menos resolutoria (2016, p. 58).

La entrevista a Antonio Pasquali no tiene desperdicio. Ante la pregunta de Kaplún, el venezolano -uno de los más reconocidos expertos en la Escuela de Frankfurt y la filosofía existencialista- se posiciona a favor de los críticos de la escuela alemana:

-Kaplún: (Los críticos de Frankfurt) dicen que no es la alta cultura vulgarizada la que maneja la cultura de masas, sino que la cultura de masas se alimenta, se nutre básicamente de las culturas populares, y que por eso logra su comunicación con las masas.

-Pasquali: Bueno, no quiero criticar a los críticos de Frankfurt, a mí me parece un proceso muy saludable y creo que yo mismo hago ese ejercicio y además, ¡santo cielo!, yo no puedo sino favorecer el avance de la ciencia, es decir, el no quedarse fosilizados en unos amores por la escuela de Frankfurt o por el existencialismo, porque la vida continúa (2016, p. 140).

Unas páginas más adelante Antonio Pasquali se confiesa a Mario Kaplún:

-Soy un defensor de la telenovela.

Solo esta frase del gran experto en Adorno y Horkheimer vale todo el esfuerzo de Kaplún.

Hasta aquí las entrevistas realizadas por Mario Kaplún. Es obvio que, de un volumen de más de 240 páginas, he reconstruido solo uno de los posibles recorridos transversales de lectura. Cualquier lector o lectora podría armar otros hilos, por ejemplo hilvanando las opiniones de los entrevistados sobre el fracaso del NOMIC o la influencia de las teorías estadounidenses en la región. Como ya dije, me interesan mucho estos cruces epistemológicos que se producen cuando lo viejo no acaba de morir y lo nuevo que no termina de nacer.

Fantasma en las cintas

Hay un dato ineludible que no podemos obviar: el entrevistador casi no lo nombra a Jesús Martín-Barbero en sus entrevistas. Martín-Barbero es el gran fantasma que recorre las entrevistas de Mario Kaplún. El entrevistador habla de los “culturalistas”, los “innovadores”, “los autores latinoamericanos de la nueva corriente”, los “impugnadores”, pero solo en una ocasión o dos lo llama por su nombre y apellido. Es una lástima que Kaplún no haya entrevistado a Martín-Barbero. Ese hubiera sido el gran debate, el combate de fondo entre dos visiones de la comunicación muy arraigadas en América Latina. No descartemos que algún día, en una vieja caja de zapatos, aparezca otra cinta perdida.

La voz de Martín-Barbero

En 1989 participé en el XII Congreso Intercom en Florianópolis (Brasil) dedicado a las *Indústrias Culturais e os Desafios da Integração Latino-americana*. Ese fue mi primer congreso académico fuera de la Argentina, una experiencia fascinante donde pude conocer a la plana mayor de la investigación latinoamericana de la comunicación. Volví a la ciudad de Rosario con un par de discos de música brasileña y un casete con una entrevista a Jesús Martín-Barbero donde me contaba los nuevos desafíos de la comunicación para los años 1990, su visión del rol del Estado y la emergencia de nuevas prácticas culturales. Esta entrevista fue publicada bajo el título “Hacia un teoría del placer” en la revista argentina *Señales* (Martín-Barbero, 1990).

Por entonces Martín-Barbero estaba firmemente plantado en el nuevo paradigma teórico:

–Yodiríaquehubo un tiempo en que la investigación en comunicación estuvo muy marcada por una concepción dependiente no sólo de modelos extranjeros, sino de grandes teorías de las que esperamos la definición de aquello que era verdaderamente comunicación, de

aquello que debería ser realmente estudiado. Mi balance es que en estos años hemos ido viendo mucho más ajustadamente que definir la comunicación es imposible por fuera de las especificidades culturales.

Quizás el planteo de Jesús Martín-Barbero que más sorprendía (y molestaba) a algunos de sus colegas era la reivindicación del mercado. A pesar de su extensión, transcribo el intercambio que mantuvimos con Martín-Barbero porque de ahí provienen las preguntas de Mario Kaplún que ya vimos en la primera parte de este capítulo:

–Digamos que hay por una parte una toma de conciencia de que es el mercado el que está integrando, el que está transformando realmente las relaciones entre países, las relaciones entre regiones dentro del mismo país, las relaciones entre las clases sociales. Este papel protagónico del mercado hace que volvamos a mirarlo pero no de una manera fatalista; hay en el mercado una dimensión de intercambio que no puede ser obnubilada por el hecho de que las grandes empresas sean las que controlen el mercado. Porque si no, y es aquí donde viene lo nuevo, seguiríamos pensando las prácticas transformadoras por fuera del mercado, con una concepción marginal, en buena medida ‘ghettizada’. Yo diría que esta vuelta a la industria cultural es una vuelta a lo macro, a la conciencia de que la transformación de la sociedad pasa por el mercado, por nuevas estrategias de ubicación en las industrias culturales, muy penetradas de lo transnacional, pero que por otro lado tienen todavía brechas y contradicciones que permiten cierta presencia de la sociedad civil, de los grupos sociales, de los movimientos sociales.

–¿Podemos decir que se pasó de plantear el conflicto dentro del Estado a plantearlo dentro del mercado?

–Por lo menos se pasó de verlo unilateralmente. Se produce un abandono tanto de una concepción de derecha –que no ve en el estado sino al controlador y que ve en el mercado la solución porque “el mercado es el que libera”, “el que patrocina la modernidad”, “el que nos empata con el mundo”– como la visión de izquierda, que bendecía (por decirlo paradójicamente) toda propuesta de estatización porque identificaba estatizar con socializar, y al revés, veía en el mercado una

pérdida de libertad, una pérdida de autonomía. La práctica histórica nos ha demostrado que ni el mercado funciona así, porque tiene sus propias contradicciones, ni el Estado funciona de manera que estatizar sea socializar. Encontramos por un lado el autoritarismo del Estado y por otro las contradicciones del mercado. En este sentido lo que estamos rompiendo son esquemas maniqueos que nos venían de muy lejos, no sólo teóricos, sino esquemas políticos, de trabajo político.

Jesús Martín-Barbero abogaba por adquirir una “nueva sensibilidad hacia la pluralidad de formas de la comunicación” y “ampliar cada vez más los conceptos para poder empatar cómo se regula desde la producción y cómo se regula desde el espacio de la recepción”. Buena parte de su planteo -que ya era uno de los ejes articuladores de *De los medios a las mediaciones*-se centraba en la existencia de una “dimensión de placer en el uso de los medios que siempre dejábamos del lado de la alienación. Nunca vimos lo que allí había de cultura, de desafío, de subversión”.

Regreso a Mario Kaplún

Las entrevistas realizadas por Mario Kaplún son un material indispensable para comprender el nacimiento del paradigma culturalista en las teorías de la comunicación de América Latina. En esos momentos, a caballo entre los años 1980 y 1990, se estaba consolidando un cambio en las concepciones teóricas que animaban la investigación sobre comunicación en el continente, cada actor se posicionaba frente a ese debate y las conversaciones teóricas no eran precisamente un diálogo exento de pasiones. Repasar las entrevistas de Mario Kaplún es como leer una traducción latinoamericana de *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn (2005).

Pero los tiempos han cambiado. Hoy los debates epistemológicos no levantan polémicas y nadie sale a criticar (o defender) una teoría con ímpetu. Los intercambios teóricos, cuando existen, fluyen de manera silenciosa por las páginas de artículos y libros. Parecería que nadie se

anima a levantar la voz teórica como sí hizo Mario Kaplún hace tres décadas. Las conversaciones teóricas contemporáneas, cuando existen, no tienen ni la carga ideológica ni la emotividad que caracterizaban a la por momentos encarnizada discusión entre el enfoque denunciista y el culturalista. ¿Será que hoy predominan los consensos teóricos e ideológicos en las teorías de la comunicación? ¿Se han convertido los debates académicos en desapasionados diálogos entre aburridos colegas? Espero equivocarme pero, si así fuera, habría que comenzar a remover las aguas y promover nuevas discusiones.

Y para ir terminando, más preguntas. El debate entre denunciistas y culturalistas, ¿es sólo un recuerdo del pasado teórico? Antes o después deberemos volver al origen del modelo culturalista y, en un salto temporal hacia el presente, ver qué queda de la discusión entre los defensores de una teoría de la alienación y la dependencia, y los que rechazaban la manipulación mediática en nombre de los procesos de resignificación y reapropiación cultural. Por otra parte, después de tres décadas de hegemonía del paradigma culturalista en América Latina, ¿podemos decir que sigue vigente? ¿O están surgiendo otras concepciones? Por suerte la comunicación sigue siendo esa calle ancha y abierta que vislumbró Mario Kaplún. Apasionantes conversaciones teóricas nos esperan en sus esquinas.

Referencias bibliográficas

- Dorfman, A. y Mattelart, A. (2001). *Para leer al Pato Donald* (36ª edición). Siglo XXI.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- Kuhn, T. S. (2005). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica de México
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1990). *Hacia una teoría del placer. Señales de política y cultura*, 1.
- Solís Leree, B. (2016). *Comunicación: Memorias de un campo. Entrevistas de Mario Kaplún a los padres fundadores*. Tintable.

Tercera parte

**La influencia de Mario Kaplún en las nuevas
generaciones**

12. Tendidos de comunicación

Clara Cordero Balcázar

agorabierta@gmail.com

UAX (Universidad Alfonso X El sabio)

Introducción y marco de referencia

Introducir el tema de la comunicación en el aula es algo que puede resultar redundante si precisamente la interlocución debiera ser un requisito esencial. Si bien cuando nos formamos en docencia las únicas palabras que recibimos en torno a la comunicación son precisamente las que enseñamos en el aula donde la comunicación tiene dos actores diferenciados: emisor y receptor, también es cierto que cuando nos enfrentamos al aula, la comunicación sube de nivel y el propio docente de manera autodidáctica debe sobreponerse a ese primer acercamiento estanco e irreal donde el diálogo alza la voz desde diferentes alfabetos y donde el mensaje se convierte en protagonista en un vaivén de acciones y reacciones entre personas que evidencian la realidad del acto comunicativo. Castells (2016) habla de “empoderamiento con criterios propios” en contraposición con lo que hace actualmente la escuela que es transmitir lo que ya está transmitido en la era digital.

La ley educativa que pongo encima de la mesa es la nueva LOMLOE (2023) por aquello de ser por lógica la más innovadora, aunque la lógica no siempre acompañe en estos casos.

Desde el punto de vista comunicativo la ley se hace eco de competencias fragmentadas donde lo lingüístico, lo digital o lo cultural se ubican en parcelas diferentes. Del mismo modo, se establecen unos descriptores operativos donde se da por sabido al finalizar el bachillerato una serie de hitos y competencias que el alumnado debe poseer como si el aprendizaje fuera cosas de informar y transmitir. Si vamos a la educación superior sucede algo similar. Más allá del nivel educativo donde pongamos el foco, lo cierto que esto acaba siendo más de lo mismo. Una educación parcelada, estanca, muy individualizada y competitiva en busca del crédito, del certificado, del trámite y poco reflexiva e ilusionante.

Planteados aquí los principales escollos a los que la educación se ve avocada fruto de ese caminar económico y productivo que nos ha llevado a la sociedad del cansancio en claras alusiones a Byun Chul Han, propongo el siguiente apartado estratégico para combatir una educación pasiva donde la comunicación se ejerce desde el control y no desde la libertad, donde el otro ha sido ninguneado por una sensación de posesión y poder que rompe con toda idea creativa y crítica propia de una comunicación efectiva y donde lo real se plasma a través de los diferentes alfabetos de los que disponemos actualmente en una era digital rica en oportunidades para dar voz al otro y enriquecernos todos.

Nuestro punto de partida será la comunicación como detonante, donde el flujo de información compartido desencadena una respuesta de uno u otro tipo.

Discusión y Estrategia metodológica

No creo en una metodología estanca es por ello por lo que en este apartado quiero iniciar al lector en una vorágine de reflexiones donde

el propio método será el diálogo interior con uno mismo como punto de partida para dar paso a un espacio a voces donde lo digital promueve la accesibilidad y la autoexpresión y donde lo visual y lo lúdico forman parte de un lenguaje que llega a todos. Este diálogo lo realizaré con mi alter ego virtual con la obra de Kaplún de trasfondo y el lector de acompañante.

Figura 1. Yo, mi yo virtual y Kaplún.



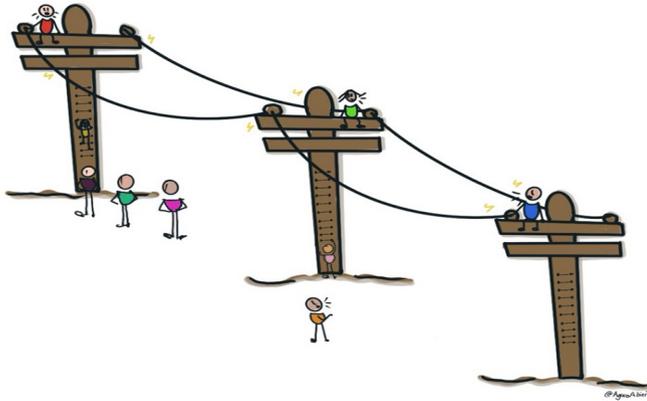
Fuente: Clara Cordero

Paso a paso iré caminando por la obra de Kaplún como si fuera una rastreadora y aportar una autodiscusión, como si estuviera hablando conmigo misma y haciéndome preguntas al hilo de cada uno de los temas que va desgranando Kaplún y donde tú como lector puedes acompañarme en mis divagaciones, en la experiencia que estoy construyendo mientras escribo. Me gusta jugar con las palabras por lo que evocan, por los significados que aportan y he querido hacerlo presente en el título de este ensayo a través del pensamiento visual (muy relacionado con la lectura de Kaplún donde la imagen cobra relevancia para apoyar el texto) donde quiero instalar el punto de partida de lo que será un viaje de reflexión y análisis de la pedagogía de la comunicación de Kaplún pero no hacia la cima de montaña, no hacia

la certeza absoluta, sino en una línea espacio temporal dinámica que irá enriqueciéndose a lo largo de la vida.

Empezar por la propia semántica y semiótica de la palabra “tender” que nace de una tensión, estiramiento de algo y que sin embargo en lenguaje coloquial nos aporta nuevos significados cotidianos donde el ofrecer y el conectar van parejos (tender la mano, tender la ropa). Quiero fijarme en uno en concreto: los tendidos eléctricos. El tejido conjuntivo que rodea este concepto, lo que le rodea y protege va siempre asociado a la conexión y reconexión y dado que quiero hacer un abordaje digital de la comunicación para elevar las palabras de Kaplún al momento actual y comprobar si sus palabras han sido impulsoras considero que es la metáfora perfecta.

Figura 2. Tendidos eléctricos, tendidos comunicativos.



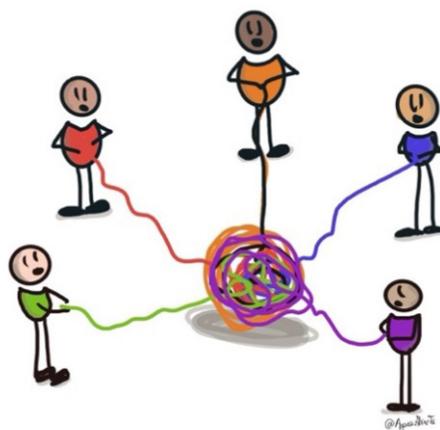
Fuente: Clara Cordero

Si hablo de tendidos precisamente por esa idea de que la comunicación tiene un emisor y un receptor, pero el mensaje es dinámico. Tanto va en una dirección como en otra y en eso comparto la idea endógena de que la comunicación está en el usuario y en el proceso, en el diálogo que surge entre ambos, en el intercambio. Esos tendidos

se convierten en puentes de diálogo. Kaplún menciona el concepto de pontificar de tender puentes entre la educación y la comunicación para no reducirla a un mero recurso tecnológico. En la escena dibujada se puede ver que todos aquellos que están sobre la red interactúan y actúan de caja de resonancia (preciso y precioso concepto), algunos otros están preparados para hacerlo y se ponen en cola, sin embargo, hay uno que habla con otro código, otro lenguaje y se convierte en emisor, pero solamente en eso. Lo humano, lo pedagógico convive con lo tecnológico en un tándem que propicia el diálogo.

Sin embargo, ese diálogo lo veo también en medios estáticos, precisamente porque existe un diálogo interno que permite ir deshilando la madeja y que es necesario para contribuir crítica y reflexivamente al intercambio. Kaplún, también habla de él, pero decide que el diálogo interior como recurso comunicativo se queda en soliloquio carente de expresión, una participación individualizada donde si no prospera quedará en nada, siempre estará condicionada de una u otra manera. Porque la clave es siempre el otro, el expandir las palabras, las imágenes, los significados para seguir creciendo juntos.

Figura 3. Hilos comunicativos.



Fuente: Clara Cordero

Bajo mi prisma, creo que este diálogo interior es necesario como un primer filtro y una primera búsqueda previa al intercambio. Podemos hacernos eco de otras voces y contribuir a mejorar nuestro propio diálogo siendo críticos, reflexivos y alimentándonos de diferentes voces. A partir de aquí, tendremos que ponerlas en duda y en tránsito con otros para confirmar nuestras elecciones y es ahí donde pertenece al proceso comunicativo.

Es el caso de lo que sucede con cada lectura o visionado de un vídeo. La comunicación que en principio parece unidireccional despierta en el lector o el espectador una reflexión, un diálogo consciente interno. Y digo consciente porque esto no siempre sucede así. Daniel Kahneman (2022) habla precisamente de ese pensar deprisa, pensar despacio que creo que interviene en ese primer acceso a la información donde seremos capaz de comunicarnos con otros o no, solo entendiendo la problematización que supone lo pensado, solo deteniéndonos en la idea pedagógica de sugerir o mostrar para aprenderlo nosotros mismos. Si pensamos deprisa simple te accedemos a información, pasa por nuestro lado, pero no nos detenemos y no surge el diálogo. Si pensamos despacio, masticamos las palabras y la intención ya es más analítica y es aquí donde ese diálogo interior surge y las palabras cobran vida, permiten inferencias y forman nuevas redes de conocimiento que pueden ser exportadas.

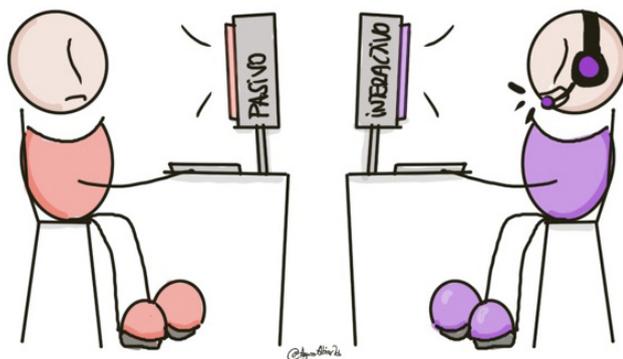
Aquí entra en juego ya ese concepto pedagógico donde comunicación y aprendizaje se enredan. Pero la pedagogía de la comunicación juega con diferentes lenguajes. El pensamiento se rige por estímulos y los diferentes lenguajes penetra en él para hacerlo despertar. Por eso decimos a veces que una imagen vale más que mil palabras o que un aroma puede ser suficiente para rechazar un plato con una magnífica presentación. Kaplún habla en varias ocasiones de casos con una mostrada incongruencia entre el mensaje y la forma. En pedagogía tendemos a mostrar lo que una parte sostiene y en general la preocupación por la forma es irrelevante. Todavía seguimos viendo extensos *PowerPoint* con datos ilegibles. Pero lo cierto es que

la comunicación ha allanado el camino a la pedagogía y la tecnología ha facilitado ese mostrar y sugerir para hacer pensar al otro. Ahora disponemos de medios para que el diálogo surja espontáneamente, para que lo que proyectamos tenga un camino de vuelta.

Siguiendo el modelo de Kaplún también quiero exponer algunas prácticas que actualmente son propulsoras de diálogos. Espacios virtuales y sociales donde el intercambio es el *core* o núcleo central y la razón de ser de los mismos.

Comenzaré por el *streaming*, un concepto en directo donde se busca a conciencia ese intercambio. Es cierto que predomina un primer interlocutor como origen de la comunicación, pero se abre la puerta al intercambio y a convertirse en un diálogo. Lo vemos en eventos en directo en Youtube o incluso en directos en Twitch donde la comunidad participa a través del chat y donde realmente lo importante no es tanto lo que se dice en directo sino el planteamiento social de que todos intervenimos.

Figura 4. Streaming.



Fuente: Clara Cordero

Este tipo de plataformas se convierten en herramientas sociales similares a las redes sociales habituales que cada vez más abren

espacios de interlocución comunitaria. Generalmente siguiendo la estela de una comunidad que comparte con similares intereses y que se reúnen cual niños en un campamento delante de la hoguera para contar sus historias. Es el caso de Spaces de Twitter o de grupos cuya voz se materializa en mensajes autoexpresivos sobre diferentes temas como son las comunidades de Telegram. En esta última la clave está precisamente en las interacciones que no tienen por qué ser inmediatas. Se genera un espacio común, intercreativo (Berners-lee, 2000) y conversacional donde se entremezclan ideas y surgen afinidades y alianzas.

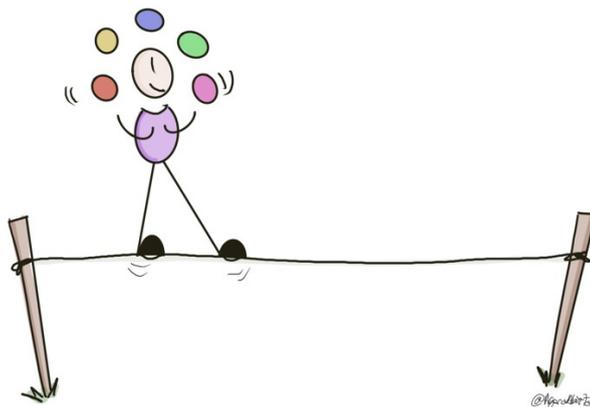
Si hablamos de esas maneras exógenas de comunicar a las que Kaplún no llama comunicación y del papel del *feedback* en entredicho, esta lectura me ha descubierto que todo está en continuo conflicto y caos y que no debemos esperar certezas. Ya Aparici (2018) hablaba del pensamiento sin certeza al que se refería Morin en 2004 que nos sitúa en lo que ha venido a denominarse un mundo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo) donde la escuela está tan separada de la realidad que no seremos capaces de enfrentarnos a los retos futuros.

Los matices, las dos caras o más de la moneda rigen en el entorno comunicativo y lo vemos a diario con los nuevos medios que surgen.

De mi experiencia en lo lúdico y en relación con el enfoque orientado al énfasis de los efectos, a hacer por hacer y al reconocimiento fatuo de recompensas que solo confirman lo dirigido, entiendo que en ocasiones sucede así porque se ha llevado el juego a la mínima expresión y el lado conductista ha primado sobre la propia pedagogía del juego.

No considero, de todas formas, que ese aprendizaje automático sea inútil, indecoroso en el sentido de irreflexivo o poco comunicativo. Considero que hay etapas vitales donde son necesarias unas reglas, unas rutinas y unos hábitos que permitan la apertura posterior de un pensamiento crítico. Si bien es cierto, que hay que tener cuidado en este tendido en particular esas reglas del juego pueden ir orientadas a la creatividad, análisis y creación de estrategias propias que permitan al educando ser curioso, analítico y reflexivo.

Figura 5. Malabares.



Fuente: Clara Cordero

Algo similar ocurre con el enfoque en los contenidos, como bien apunta Kaplún, no todo es blanco y negro. A veces se necesita un poco de información para poder debatirla. Creo que ese es el punto al que tenemos que llegar, a despertar la curiosidad para seguir tirando del hilo.

Figura 6. Curiosidad.



Fuente: Clara Cordero

También recojo de la lectura de Kaplún el concepto de intercambio. A veces, aunque eres consciente y te sabes la teoría, luego no la pones en práctica. Esto es lo que he sentido al leer sobre la comunicación

abierta. He llevado este discurso EMIREC a mis clases en la universidad, pero, sin embargo, no lo he llevado a otros espacios donde debería haberlo hecho teniendo también una “misión didáctica”. Saber que la comunicación requiere del destinatario no solo en cuanto a contenidos sino en cuanto a participación es algo que empieza a ser tendencia pero que todavía nos cuesta ver. Espacios como Twitch donde el chat de participantes es la estrella demuestran claramente cómo todos son EMIREC y donde el contenido central se difumina en función de la actuación de los participantes. Sucede cuando comenta, pregunta y se rompen los esquemas establecidos y se pierde el control y te dejas llevar por la conversación, el formato es más libre, dinámico y más sustancioso. Hace que te sientas en *flow*, ese concepto de máxima atención de Csikszentmihalyi (1990) donde el tiempo pasa volando porque el diálogo, en este caso, es interesante.

El enfoque pedagógico del texto me ha llevado en ocasiones a mi propia realidad. Momentos en que pensaba al escribir o relatar que compartíamos un mismo lenguaje y verme sorprendida al cabo del tiempo porque realmente no se había entendido el mensaje. En ocasiones es porque no compartíamos el mismo “código experiencial”. Suelo decir que quizá vivo demasiado en el mundo digital y eso me lleva a asumir ideas que otros no han vivido. Trato de utilizar esa imagen generadora de la que Kaplún habla, pero siempre desde el enfoque de los contenidos, no tanto de la audiencia y es quizá ahí donde empieza la secuencia interrumpida o interferida. La recomendación que encontramos en el texto en palabras de Jara “de lo cercano a lo lejano, de la descripción al análisis, de la observación a la interpretación, de lo unilateral a lo multilateral” me parece un buen punto de partida, aunque en mi práctica soy más narradora y tiendo al relato donde el problema da paso a la solución, principalmente.

Sin duda, la visión del relato como modelo inicial para abordar el relato general o el modelo de Lazareff que propone Kaplún engancha más y mejor.

Hay en este aspecto algo con lo que todavía me debato. El uso de un lenguaje coloquial, no técnico y accesible a todos. Lo “sufro” cada vez que escribo en mi web educativa con el SEO. Esa especie de Pepito Grillo que te avisa de que tu lenguaje no es suficientemente claro. Soy bastante crítica con ello, me gusta emplear algunos tecnicismos cuando hablo precisamente de ellos. Me cuesta simplificar tanto el lenguaje y tengo la impresión de que esto conlleva un deterioro de la lengua, de los estilos y de los significados. Aunque entiendo que, por supuesto, el mensaje llega. Pero ¿a qué costa?

Me ha sorprendido el mensaje vivo de Kulechov. He revisado la viñeta varias veces para intentar percibir un cambio real en la primera imagen. Tomar conciencia de lo que ya poseemos como receptores nos abre un nuevo camino para explorar la comunicación de contenidos que simplemente corroboran el mismo mensaje transmitido *in eternum* o damos la oportunidad de crear pensamientos disruptivos, caóticos y creativos en torno a ello. El ejemplo creo que es muy significativo y lo he visto de manera similar en los álbumes ilustrados infantiles donde la imagen aporta información que lleva al lector a correlacionar la información y a pensar críticamente sobre ella. A la cabeza me ha venido un proyecto que he conocido recientemente de pictoescritura que usa precisamente imágenes más elaboradas contextualmente para fomentar el hábito lector y alfabetizar visualmente a los infantes. Tendemos a proponer imágenes y textos tan simplificados y concretos que no dejamos espacio a la imaginación y con ello perdemos esa estimulación cognitiva y crítica tan anhelada. Ese nivel asociativo que Kaplún pone al nivel del teatro lo encuentro yo en escenarios ricos en información que utilizo en mi docencia: los escape rooms educativos. Espacios plagados de elementos funcionales que tienen una intención clara: comunicar un mensaje, pero que cada jugador experimenta de muy diversas maneras asociando ideas, siendo creativo y analítico y colaborando con el resto de los jugadores para darle sentido dentro del espacio de juego. Con ello volvemos a la idea principal a la que se va llegando al finalizar la obra de que el mensaje siempre ha de estar

vivo y abierto para provocar la transformación. Porque no se trata solo de dar información sino de provocar cambios en la estructura cognitiva del otro y construir juntos. En este ir y venir con el mensaje y con los elementos que estimulan esa comprensión-construcción de significados la forma ha venido para contextualizar. El aprendizaje que saco de este aspecto es que seguir a las masas pervierte el mensaje y que poner el foco en la forma personal de lo que buscas comunicar es clave. Kaplún habla de autenticidad, donde el contenido y la forma son un combo, donde la congruencia enriquece.

En educación suelo hablar de modelos mentales, esos que configuran nuestra manera de ver el mundo. Ese modelo mental puede, no, seguro, estar viciado de alguna manera en base a tu experiencia personal/profesional y eso nos lleva a tener que revisar y remirar la manera en que lo comunicamos. Creo que además de esa actitud analítica, una manera simple de conseguirlo es simplemente desde un punto de vista interdisciplinar. Cuantas más disciplinas aboradas, más crítico serás con cada una de ellas. En mi trabajo me alimento de muchos temas diferentes que acaban construyendo mi modelo mental y me permiten analizar la situación desde diferentes enfoques y considero que es una manera eficaz de lograrlo. Aun así, siempre es necesaria la intervención del otro para volver a depurar lo pensado. Nosotros caemos por defecto en diferentes sesgos inevitables donde la mirada del otro nos ayudará a volver a enfocar la situación y así en un proceso iterativo en lo que vuelve a ser construir juntos.

Conclusiones

Mientras escribía este breve ensayo tomaba notas y hacía anotaciones en los márgenes de momentos que conocía donde se llevaba a la práctica esa comunicación abierta y dialogante que me ha llevado a replantearme la manera en que comunico y a perseguir nuevas iniciativas donde los otros sean el punto de partida. A partir de aquí y siguiendo la estela de

Kaplún para todo este texto creo que es fundamental perfilar algunas reflexiones:

- El acto comunicativo no implica aprendizaje si lo basamos en la mera información unidireccional.
- El acto comunicativo no se da en situaciones donde solo hay un emisor protagonista que no recibe de vuelta la curiosidad y el conflicto generado en el educando.
- La claridad y concreción del mensaje no debe estar reñido con la estimulación propia de un mensaje con metáforas y enriquecido que sea auténtico.
- La estructura comunicativa debe tener en cuenta tanto el contenido como la forma. Huir del aglomerado de datos y del ruido, promover la economía del espacio y la asociación crítica de las ideas.
- Hay una clara diferencia entre la comunicación y la educomunicación que reside principalmente en el hacer pensar.
- Fomentar “la caja de resonancia” con el fin de “ligarte a tu medio social y generar un entramado de interlocutores”.
- Mejorar el acto educativo con el comunicativo a través del Intercambio e interacción comunitario y solidario. Generar una educación comunicante.
- No solo debemos poner el foco en la acción, también en la autoexpresión.
- A la larga creo que esta obra es una gran lección de humildad tal y como Kaplún habla del proceso comunicativo, empático y sin ruidos.

Referencias bibliográficas

Aparici, R. A., & García-Martín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene*. Gedisa Editorial.

- Beck, L. A. (1992). Csikszentmihalyi, Mihaly. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal experience*. *Journal of Leisure Research*, 24(1), 93-94. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>
- Berners-Lee, T. (2008). *Tejiendo la red. El inventor de la World Wide Web nos descubre su origen*. Siglo XXI Editores.
- Canal de Sociología. (2016, 11 octubre). *Manuel Castells - La obsolescencia de la educación* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=cJV-8FNswt4s>
- Competencia en conciencia y expresión culturales*. (s. f.). | Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ca/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/competencias-clave/conciencia-expresion-culturales.html>
- Han, B. (2023). *La explosión de lo distinto*. Herder & Herder.
- Kahneman, D. (2014). *Pensar rápido, pensar despacio / thinking, fast and slow*. National Geographic Books.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

13. La obra de Mario Kaplún: Un viaje educativo y comunicativo

Moisés Oneto Márquez

moises.onetomarquez@gmail.com

Universidad de Cádiz

Introducción

La sociedad contemporánea se desenvuelve en estructuras educativas arraigadas, con modelos pedagógicos que, a menudo, permanecen inalterados a pesar del vertiginoso cambio en las dinámicas sociales y tecnológicas. En este contexto, la obra de Mario Kaplún, «Una Pedagogía de la Comunicación», se presenta como un faro iluminador que desafía la inercia del pensamiento educativo tradicional.

El presente artículo se adentra en la travesía del autor a través de la obra de Kaplún, explorando cómo este texto ha marcado una profunda transformación en su perspectiva docente. Desde la primera lectura, donde las ideas del autor argentino parecían visionarias pero quizás utópicas, hasta la actualidad, donde se revelan como directrices prácticas y esenciales para fomentar una comunicación horizontal y participativa en el ámbito educativo.

En la primera sección, se examina críticamente el arraigo de modelos educativos, evidenciando cómo la inercia y la resistencia al

cambio impiden la exploración de alternativas más enriquecedoras. La narrativa se entrelaza con la propuesta de Kaplún, quien aboga por un modelo transformador, donde la comunicación no se limita a la transmisión de conocimiento, sino que se convierte en un proceso bidireccional, empoderador y participativo. La segunda sección, denominada «Generación Emirec», destaca la importancia de la comunicación en el aula y cómo el concepto de Emirec se erige como un paradigma esencial. Se explora la construcción de una comunicación democrática y participativa, utilizando medios digitales como herramientas para la expresión y la identificación, siguiendo ejemplos concretos que respaldan la viabilidad de estas ideas en contextos educativos reales. La tercera sección, «Conceptos y Palabras Esenciales», consolida los fundamentos esbozados por Kaplún a través de un compendio conceptual. Desde la «Pedagogía de la Comunicación» hasta la «Tecnología de la Comunicación en la Educación», se teje una red conceptual que refleja la riqueza y la profundidad de la propuesta kapluniana.

En conclusión, este artículo articula la evolución del pensamiento educativo del autor, subrayando cómo la obra de Kaplún no solo es un tratado teórico sino también una guía práctica para cultivar una comunicación educativa más significativa y empoderadora. La exploración de estas ideas se entrelaza con una reflexión crítica sobre el impacto de la tecnología en el aula, destacando la necesidad de integrarla coherentemente con los objetivos de aprendizaje.

Así, a medida que nos sumergimos en la obra de Mario Kaplún, se revela un camino hacia modelos educativos más flexibles, participativos y adaptados a las demandas contemporáneas, desafiando la reticencia a abandonar estructuras obsoletas y abrazar una comunicación educativa que empodere y transforme.

1. Una nueva mirada educativa

Cuando una persona se encuentra dentro de un proceso, en muchas ocasiones, no se cuestiona las funciones que cumple, las lógicas que sigue ni otros procesos alternativos. Así, en la sociedad actual, la población es consciente de que forma parte de sociedades divididas y estratificadas geográficamente, denominadas de una forma determinada y que siguen una estructura y orden dados. En general, se nos presentan como inamovibles y que, de alguna forma, lo «normal» es que sean así, porque han sido así desde hace mucho tiempo y funcionan razonablemente bien. Entonces, ¿para qué cambiar algo que funciona? ¿Por qué cuestionarse algo que lleva décadas en marcha? ¿Por qué problematizar y desestabilizar los cimientos de las instituciones para entrar en unos nuevos procesos transformadores, que supondrán un esfuerzo social, político y económico?

De esta forma, se simplifican muchos de los pensamientos que las personas comparten día a día con el resto de la población de un determinado lugar, gracias a la fuerza que ejercen los mensajes en los imaginarios. Es decir, se busca mantener lo establecido y sólo focalizar la atención en lo que, a criterio de un «grupo experto y capacitado», es mejor para todos y todas.

Esta reflexión reducida y escueta es el germen de lo que, a criterio del autor de este artículo, nos lleva a permanecer en sistemas educativos, como el español, con más de un siglo de antigüedad desde su creación, sin cuestionarse la posibilidad de otros modelos.

Ya desde la primera lectura sobre la obra de Mario Kaplún, logró captar muy bien mi atención gracias a la clasificación y concepción de diferentes modelos pedagógicos y el estilo comunicativo imperante en cada uno de ellos, ampliando la mirada del lector hacia otras alternativas. Así, se exponen modelos exógenos con una concepción bancaria y manipuladora, centrados en la manipulación y la transmisión de la información. El docente, entonces, ejerce el papel de mero enseñante o instructor de comportamientos, donde lo importante es que el

alumnado aprenda y haga, pero no piense (como sí sucede en el modelo endógeno, cuya concepción transformadora convierte a los docentes en facilitadores de herramientas para el desarrollo educativo de cada uno de los estudiantes: son el sujeto de la educación).

Entonces, ¿en qué modelo nos hemos desarrollado la mayoría de los estudiantes? Si fue en modelos exógenos, ¿eran los idóneos para construir el conocimiento? A la luz de lo encontrado en la obra, ¿cuál pensaba que era el más idóneo? Está muy claro que, tanto como estudiante como docente, una visión conservadora no parece ser la mejor respuesta, sobre todo porque la experiencia me ha demostrado que el conocimiento se construye mejor cuando hay una comunicación abierta, donde todos somos emisores y receptores al mismo tiempo (emirec), y donde las figuras del docente y del alumnado comparten información, inquietudes e intereses con los que cada uno y cada una, posteriormente, construirá su propio conocimiento basado en su propia acción y en su propia experiencia educativa.

Los modelos educativos imperantes en la actualidad siguen siendo próximos a los exógenos, donde la comunicación es autoritaria, vertical y cerrada. Para que hubiese un cambio sería necesario una transformación educativa de base. Aunque también es cierto, que la apertura hacia metodologías participativas y colaborativas de numerosos docentes, donde se implican y enseñan a los educandos en ese «Aprender a aprender» con la ayuda de proyectos educativos enriquecedores, está recolocando las piezas que conforman ese tablero de ajedrez educativo dentro del aula. Los pupitres dejan de ser esas casillas que obligan a cada estudiante a permanecer en un espacio inamovible, a adquirir un determinado rol y a presenciar la figura del profesorado en la lejanía, siguiendo los patrones clásicos de distribución del aula, como recogen Trilla y Puig (2003). Para facilitar la comunicación es aconsejable mover las mesas y a los alumnos, y reorganizarlos según las necesidades del momento educativo, así encontramos el reparto de pupitres en grupo, en pareja o en forma de herradura, entre otros (Herrera, 2009).

El objetivo de esta comunicación no se ha de basar en persuadir, inducir u obligar a adoptar una serie de conductas y pensamientos, como la que utilizaron para manipular a toda una población los ingenieros del comportamiento que menciona Kaplún. Estos ingenieros tuvieron un papel relevante dentro del intento de desarrollo de algunos de los sectores agrícolas de Latinoamérica a mediados del siglo XX, y donde la tecnología comenzaba a ganar protagonismo como remedio a los males del poco desarrollado trabajador. En el proceso, no se buscaba que los educandos pensasen de forma crítica, libre y consciente, sino que actuasen con la mayor celeridad posible para poner en marcha un camino que parecía el más idóneo para estas poblaciones con dificultades. Tanto entonces como ahora, siempre encontré paralelismos entre este tipo de modelo educativo-comunicativo y el establecido en muchos espacios y lugares de trabajo, donde la jerarquía es crucial y las herramientas de comunicación no están a disposición ni en manos de todos los miembros de la organización, sino en las de aquellos y aquellas que controlan y desean controlar a la masa trabajadora. No hay consenso, no hay horizontalidad o bidireccionalidad y, de existir, el *feedback* sólo ayuda al emisor a elaborar mejor sus mensajes (como sucede con los Medios de Comunicación de Masas, por ejemplo), para lograr convencer con argumentos que parecen más veraces y adoptando un lenguaje mucho más cercano y apropiado.

Cuando se pone mayor énfasis en el proceso, esa concepción transformadora permite la comunicación, el diálogo y la reflexión para llevar a cabo las acciones necesarias para transformar las diversas realidades que rodean a los ciudadanos. Kaplún invita al alumnado y a los facilitadores (nombre con el que define la figura del docente en este modelo) a abandonar el papel de alumnos pasivos y de educadores autoritarios, con el objetivo de empoderar a los educandos para que lideren su propio proceso educativo. Si al inicio del viaje como estudiante el libro de Mario Kaplún se me antojaba casi como un texto cargado de buenas intenciones, pero con baja factibilidad, en la actualidad se erige como un mensaje revelador y único que mantengo

presente en cada clase. La participación máxima de cada estudiante es principio y fin de todas y cada una de las metodologías que se llevan cada día al aula, para que alcancen el conocimiento de forma autónoma con la guía, la información y el apoyo que se les suministra.

2. Generación Emirec

Saber y conocer qué tipo de comunicación se quiere mantener con el alumnado y cómo va a llevarse a cabo, es una de las cuestiones a las que en su momento, como estudiante, no le di mayor importancia, quizás, porque hasta que no te encuentras en la necesidad de dialogar diariamente con un grupo de estudiantes con el que has de consensuar un camino para alcanzar sus metas educativas, parece que el solo hecho de hablar, informar y utilizar medios digitales satisface con solvencia este hecho social tan importante. En cambio, es ahora, y a raíz de la relectura del libro de Mario Kaplún, que entiendo mejor por qué hace hincapié en la necesidad de elegir bien el tipo de comunicación, y como esta es fiel reflejo de cómo entendemos la sociedad y el mundo que nos rodea. De ahí que sea primordial enfatizar la presencia de una comunicación construida entre todos y todas, más democrática, y alejada del poder y de la imposición de uno sobre muchos. Los papeles se difuminan e intercambian y se da paso a lo que enuncia como Emirec, que ya mencioné.

Reencontrarme con este concepto ha sido esencial, ya que alcanzar una buena comunicación en el aula es crucial y fundamental. Para ello, se elaboran y utilizan soportes y formatos que faciliten el intercambio de mensajes con mayor fluidez, para conocer sus intereses, y se usan medios digitales que los ayudan a verse reflejados en los resultados, gracias, entre otros, a materiales audiovisuales o fotográficos. El ejemplo que Kaplún recoge en su obra, donde una comunidad hace uso de medios como el periódico para recoger de forma ordenada, libre y social las impresiones de sus participantes, fomentando así la

sensación de identificación y pertenencia, me recordó a la iniciativa llamada Onda Color, una radio comunitaria sin ánimo de lucro para el distrito de Palma Palmilla de Málaga. Con el apoyo de más de veinticinco entidades sociales y grupos, producen programas semanales en los que dan voz a centenares de ciudadanos. En esa misma línea, y para dar visibilidad a la labor del estudiantado, se ha comenzado a dar los primeros pasos en la formalización de un proyecto comunicativo en la que nuestros estudiantes serán los protagonistas, aportando su voz, su imagen y su estilo propio y personal a la pieza de difusión.

Sin dejar de lado la cuestión comunicativa y las posibilidades gratas que aporta el concepto de Emirec, es necesario dejar constancia en este texto de una frase que sobrevoló mi pensamiento al finalizar la lectura completa del libro. La primera vez, mi mente no dejaba de enfatizar la idea de que «existen otros modelos educativos, otras formas de entender la educación y la comunicación y, por supuesto, un nuevo camino lleno de oportunidades». En esta ocasión, la reflexión final me condujo a una nueva conclusión, que toma pinceladas de mucho de lo expuesto por Mario Kaplún, y que se resume en: «el sistema educativo ha de caminar hacia modelos libres, comunes y empoderadores, donde han de converger las necesidades, los intereses y el pensamiento crítico, y los docentes debemos seguir trabajando para habilitar espacios, medios y herramientas educativas y comunicativas para que el alumnado alcance el conocimiento a través de la acción que lleva al conocimiento gracias a un aprendizaje autónomo».

La obra de Kaplún no solo se queda en la teoría, sino que proporciona estrategias prácticas para su implementación. Es motivador cómo el autor argentino combina diferentes estrategias apoyadas en dinámicas de grupo, en el empleo de diversos medios de comunicación en el aula y en la realización de una evaluación continua del proceso educativo. Es crucial, no sólo abrir espacios comunicativos, sino que, como percibo en mi día a día, es esencial una labor continua de adaptación del currículo, para facilitar el acceso a la información por parte del estudiantado. También es esencial, adaptar los canales para que esas oportunidades

comunicativas no se diseminen y favorezca la participación de unos pocos, sino que hay que tener en mente siempre el perfil del alumno o alumna destinaria. De hecho, dadas las características de nuestros grupos de estudiantes, es indispensable el uso de múltiples lenguajes, como defiende Mario Kaplún, como imágenes, pictogramas, vídeos, letras, palabras, emoticonos, música, sonidos... La adaptación de la información es continua. Para el equipo educativo es muy importante que la figura del Emirec sea una realidad y que el acceso a la información sea lo más equitativa posible.

La tecnología ha experimentado una rápida expansión en el entorno educativo, siendo considerada por muchos como un recurso valioso para mejorar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, la mera presencia de dispositivos digitales en el aula no asegura automáticamente una mejora en la comunicación educativa. A pesar de la promesa de mejorar la interacción en el aula, se ha observado que la tecnología a menudo sirve como distracción para los estudiantes. El acceso a dispositivos electrónicos durante las clases puede desviar la atención de los contenidos académicos hacia actividades no relacionadas, afectando negativamente el compromiso y la retención de información.

En muchos casos, la tecnología se convierte en un estímulo más que en una herramienta educativa efectiva. La presencia de dispositivos electrónicos puede entusiasmar a los estudiantes, pero esta emoción no siempre se traduce en un aprendizaje significativo. La falta de estrategias pedagógicas adecuadas para integrar la tecnología de manera efectiva puede resultar en un uso superficial y desvinculado de estas herramientas. Se destaca la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que integren la tecnología de manera coherente con los objetivos de aprendizaje. La capacitación docente y la implementación de enfoques pedagógicos centrados en el estudiante son fundamentales para maximizar los beneficios de la tecnología en el aula. Además, se aboga por la promoción de la conciencia crítica entre los estudiantes sobre el uso responsable de la tecnología.

3. Conceptos y palabras esenciales

Me gustaría cerrar el artículo recogiendo los que, para mí, son algunos de los conceptos y palabras esenciales para trabajar y comprender la presente obra de Mario Kaplún, una obra imprescindible. Un compendio que he podido elaborar a lo largo de este viaje y son las siguientes:

- Pedagogía de la comunicación
- Comunicación educativa
- Proceso educativo
- Medios de comunicación
- Didáctica comunicativa
- Teoría de la comunicación
- Educación y medios de difusión
- Participación
- Emirec
- Facilitador
- Interacción comunicativa
- Estrategias comunicativas en educación
- Mediación pedagógica
- Enfoque dialógico en la educación
- Comunicación y aprendizaje
- Empoderamiento a través de la comunicación
- Educación para la ciudadanía
- Medios masivos y cultura
- Comunicación popular
- Educación crítica
- Tecnologías de la comunicación en la educación

Conclusión

La obra de Mario Kaplún, «Una Pedagogía de la Comunicación», ha emergido como una revelación trascendental en mi travesía como educador. La exploración de este texto, tanto en años pasados como ahora, imbuida con una perspectiva evolucionada, ha representado una contribución substancial a mi paradigma educativo. La revisión de esta obra me ha facultado para discernir y asimilar aún más la profundidad intrínseca de las ideas de Kaplún.

Mi percepción actual se halla impregnada por una mirada reveladora. Kaplún aboga de manera incisiva por una comunicación horizontal y participativa en el ámbito educativo, un enfoque que he adoptado plenamente en mi quehacer docente. Esta reinterpretación a lo largo del tiempo ha consolidado mi firme convicción en la vitalidad de fomentar un diálogo enriquecedor en el aula, donde tanto el educador como el educando desempeñen roles activos en la construcción del conocimiento.

La lectura previa de la obra me proporcionó una comprensión superficial, pero en la actualidad, aplicada a mi contexto docente, ha cobrado vida. He integrado de manera proactiva conceptos de comunicación no verbal, considerando expresiones corporales, gestos y la aplicación de recursos visuales para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revisitar el papel del educador como facilitador del diálogo y la reflexión ha resultado revelador en mi periplo profesional.

En el día de hoy, reconozco con mayor claridad y reafirmo la necesidad imperante de cultivar un ambiente de confianza, donde se estimule la participación activa de los estudiantes. La interpretación renovada de Kaplún me ha permitido profundizar en el desarrollo de un enfoque pedagógico que propugna el pensamiento crítico y la autonomía estudiantil. Actualmente, mi entusiasmo por aplicar las estrategias propuestas por Kaplún en mis clases es más vigoroso que nunca. Su enfoque no solo ha enriquecido mi praxis docente, sino

que ha avivado una chispa de innovación en mi enfoque educativo. Integrando mi experiencia preexistente con la obra de Mario Kaplún y mi perspectiva actual como docente, este artículo de opinión ilustra cómo el libro ha evolucionado para erigirse como una guía fundamental en mi enfoque educativo.

Referencias bibliográficas

- Herrera, J. (2009). *La distribución de los pupitres en el aula de clase*. Pedagogiva. <https://goo.gl/QkUnj8>
- Trilla, J. & Puig, J. M. (2003). El aula como espacio educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 325, pp. 52-55.

14. La influencia de Mario Kaplún en mi práctica educativa como docente de educación primaria

Laura Álvaro Andaluz
laura.alvand@educa.jcyl.es
Universidad de Valladolid

Cuando, a finales de 2013, comenzaba a descubrir las primeras pinceladas del universo de la educomunicación, fueron tres los autores referentes que me ayudaron en este primer acercamiento: Freire, y su *Pedagogía del Oprimido*; Freinet, y su prensa escuela; y por último Mario Kaplún, cuya obra cumbre, *Una pedagogía de la comunicación*, me sirvió para ratificar lo fundamental de la transformación educativa. Realmente los tres son diferentes caras de la misma moneda, ya que caminaron de la mano hacia una revolución de la educación, hacia una transformación en la que el alumnado deje de ser una parte pasiva y poco relevante del proceso de Enseñanza- Aprendizaje, para posicionarse en el centro de la misma. Y es que sólo entendiendo la necesidad de esta transformación puede empezar a plantearse una realidad en la que educación y comunicación se conecten, con el fin último de lograr un modelo multidireccional en el que los dos agentes fundamentales del proceso comunicativo: emisor y receptor, intercambien roles, logrando así transformar lo horizontal en vertical.

Fue leyendo a Mario Kaplún como entendí la perspectiva de la educomunicación que más encaja en mi perfil académico y profesional: a través del texto *Una pedagogía de la Comunicación* (1998) comprendí que la educación formal, a pesar de sus limitaciones legislativas y curriculares, supone una poderosa herramienta para el constructo del pensamiento crítico y el desarrollo de la competencia mediática. Y es que entender la educación desde el énfasis en el proceso es comprender el rol fundamental que juega el alumnado en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje. Kaplún pone el foco no tanto en la transmisión de contenidos sino en el desarrollo de una herramienta fundamental: aprender a aprender, para que, de esta manera, sea el alumnado el que construya, según sus propias necesidades y deseos, su propio conocimiento:

Lo que el sujeto educando necesita no es sólo ni tanto, datos, informaciones, cuanto instrumentos para pensar, para interrelacionar un hecho con otro y sacar consecuencias y conclusiones; para construirse una explicación global, una cosmovisión coherente. Su mayor carencia no está tanto en los datos y nociones que ignora, sino en los condicionamientos de su raciocinio no ejercitado que lo reducen sólo a lo que es capaz de percibir en su entorno inmediato, en lo contingente. (Kaplún, 1998, p. 51)

Leer y comprender estas palabras le dan sentido a mi práctica docente en el aula de los primeros cursos de Educación Primaria. Y es que concebir al alumnado como parte fundamental e insustituible del proceso supuso un replanteamiento a finales del siglo XX en el que Kaplún publicaba sus evidencias, pero sigue suponiendo un reto fundamental, ya que el currículum oficial todavía sigue sin aterrizar este cambio de roles. Ciertamente es que las recientes leyes educativas hablan de pensamiento crítico, pero su puesta en práctica en el aula sigue sin materializarse con acciones o asignaturas concretas.

La relevancia de este autor en mi carrera académica queda más que patente en mi Trabajo de Fin de Máster, bajo el título *La alfabetización mediática desde una perspectiva de género: experiencia*

con el alumnado de 1º del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid), de los estudios de Postgrado en Comunicación y Educación en la Red por la UNED. De hecho, la experiencia pedagógica de Freinet que el autor argentino narra con tanta pasión supuso el punto de partida para este proyecto de investigación, que comienza repensándome como alumna, y tratando de entender cómo fue mi propio proceso de Enseñanza- Aprendizaje durante mis primeros años de educación. Caer en la cuenta de que mi práctica educativa ha sido meramente transmisora, y que ello ha condicionado los conocimientos con los que cuento en la actualidad supuso la base para comprender que realmente hay que emocionar mientras se enseña; es fundamental el citado cambio de roles para conseguir que el alumnado realmente aprenda de manera significativa. Y no se me ocurre otro canal mejor para transformar la educación inicial que formando a las futuras y futuros docentes bajo este prisma.

Mario Kaplún se considera uno de los padres de la teoría educomunicativa. En su obra de referencia, *Una pedagogía de la comunicación*, afirma que la educomunicación:

tendrá por objetivo fundamental el de potenciar a los educandos como emisores, ofreciéndoles posibilidades, estímulos y capacitación para la autogeneración de mensajes. Su principal función será, entonces, la de proveer a los grupos educandos de canales y flujos de comunicación –redes de interlocutores, próximos o distantes– para el intercambio de tales mensajes. Al mismo tiempo, continuará cumpliendo su función de proveedora de materiales de apoyo; pero concebidos ya no como meros transmisores-informadores sino como generadores de diálogo, destinados a activar el análisis, la discusión y la participación de los educandos y no a sustituirlas. (Kaplún, 1998, p. 51)

Entender e integrar la competencia mediática como parte de la práctica docente diaria, desde los primeros cursos educativos, es darle la vuelta al concepto de educación tradicional, Comprender que el alumnado ha de evolucionar de meros receptores de información a transmisores de la misma, e incluso generadores del conocimiento

es repensar el concepto de la didáctica, y ofrecerle la posibilidad de desempeñar un rol activo, superando así la pasividad propia de conceptos obsoletos en lo que atañe a la educación. Quizás uno de los retos más complejos es comprender lo fundamental de este cambio desde los primeros años de escolarización, ya que, a pesar de que a priori estas edades requieren un mayor movimiento y es más complejo encontrar los ratos de quietud, también es cierto que dicho alumnado requiere una planificación muy estructurada del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en la cual es más complicado que sea el estudiantado el que tome el mando de su propia adquisición de conocimientos.

No obstante, Kaplún nos recuerda lo necesario de desarrollar el pensamiento crítico y, a este respecto, las primeras edades son básicas para comenzar, ya que es cuando está iniciando el proceso de socialización. Como docente de los primeros cursos de Educación Primaria, esta premisa del autor argentino es fundamental para mi práctica diaria. Integrarla en el día a día de un aula, y transversalizarla para que no sea un aprendizaje puntual sino un mantra que acompañe a profesorado y alumnado constantemente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje es una herencia fundamental de uno de los padres de la educocomunicación.

Y, en este proceso de posicionar al estudiantado como una parte fundamental del proceso de E-A, adjudicándole un rol eminentemente activo, juega un papel esencial también la creatividad. La educación tradicional se plantea desde la unidireccionalidad comunicativa -tal y como explica Mario Kaplún cuando habla de los dos modelos exógenos de la educación -centrado en los contenidos el primero; y centrado en los efectos el segundo. La verdadera revolución educativa debe plantearse -tal y como ya visionaba Kaplún a finales del siglo XX- en una educación que ponga el énfasis en el proceso:

destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y las comunidades. No se preocupa tanto de 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. (Kaplún, 1998, p. 19)

Así, una intervención educomunicativa en el modelo se hace más que necesaria, gracias a la cual niños y niñas adquieran el protagonismo que realmente deben poseer en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje, produciéndose así un cambio de roles en el aula, y, gracias a todo ello fomentando la participación y el trabajo creador.

Kaplún entre pupitres

Todas estas reflexiones están presentes en mis planteamientos docentes cuando programo y diseño las actividades a llevar a cabo en el aula. Gracias a todo ello, he puesto en marcha proyectos de educomunicación con alumnado universitario (Grado de Educación Primaria, en la Universidad de Valladolid), pero también con estudiantado en edad escolar, tanto con secundaria –a través de talleres puntuales en un instituto público- como desde la asignatura que imparto en un centro educativo de infantil y primaria: inglés como lengua extranjera.

Centrándome en esta última experiencia, y aunque la realidad es que una vez que integras la educación mediática en la práctica docente es complicado separarla, durante el curso 2018/ 19 puse especialmente el foco en este objetivo con un proyecto desarrollado con este fin. Con mi alumnado de 6º de EP trabajamos intensamente para desarrollar un espíritu crítico a la hora de consumir información. Empleando para ello el área instrumental de la que soy docente, aprendimos a analizar una noticia -enfocándonos sobre todo en las que aparecen en medios digitales- para averiguar si es fiable o no; revisamos la letra de algunas canciones; examinamos catálogos de juguetes cuando estaba llegando la Navidad, para entender patrones de la publicidad que perpetúan estereotipos. Igualmente, y partiendo de los intereses del alumnado, también dedicamos tiempo a la información gráfica -entendiendo qué elementos forman parte de las ilustraciones, y cómo éstos nos pueden transmitir una información u otra-; a los videojuegos y los valores que

nos pueden transmitir; o a la información audiovisual (contando con la visita de periodistas de la televisión local, que explicaron a alumnos y alumnas conceptos tan relevantes como las fake news, y cuáles son las principales estrategias para identificarlas).

Todas estas tareas fueron recogidas y sistematizadas para un trabajo de investigación, dentro del programa de doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, siendo después analizado. Para llevar a cabo el estudio, se contó con las voces de sus protagonistas -el estudiantado participante en el mismo- que nos narraron cómo la integración de este tipo de iniciativas en el currículum oficial les sirvió para comprender el poder de los medios de comunicación -tanto los tradicionales como los que han surgido a raíz del auge de Internet- y para adquirir herramientas para un correcto análisis de la información que recibimos de ellos.

Y es que el desarrollo de la competencia mediática no es tanto una materia como una forma de enfocar la educación. El pensamiento crítico debería de ser una de las bases sobre la que se asentara el sistema educativo, pero la realidad es que todavía queda mucho camino por recorrer. Comprender la relevancia de educar una ciudadanía capaz de ocupar un rol comunicativo activo es fundamental para garantizar una sociedad presente y futura que se desenvuelva con comodidad en la Sociedad de la Información. La realidad es que la cantidad de información en la que nos vemos inmersos es enorme. La revolución es mayor incluso de lo que los primeros educadores se pudieron plantear. Por todo ello, como educadora en pleno siglo XXI, creo que es nuestro deber coger el relevo de Kaplún y sus coetáneos, y adaptar las ideas que entonces tan certeramente dejaron impresas a un mundo en el que toda la comunidad educativa estamos tratando de encajar. Estudiantado, profesorado, familias y demás partes vamos encontrando nuevos retos diarios. Por tanto, construir una educación basada en el proceso parece la clave para que estos retos puedan ser encarados y resueltos de la mejor manera posible por todos los agentes que intervienen en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, L. (2015). *La alfabetización mediática desde una perspectiva de género: experiencia con el alumnado de 1º del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Soria (Universidad de Valladolid)*. [Trabajo de Fin de Máster, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:masterComEdred-Lalvaro>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kaplun, M. (1997). *De medios y fines en comunicación educativa*. CIESPAL 58: 4-6.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la Comunicación*. Ediciones La Torre.

15. Reflexiones sobre la innovación educativa en la era digital desde la perspectiva de Mario Kaplún

Alba Torrego González

altorreg@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La innovación en educación se entiende actualmente como un componente esencial para el progreso académico y social. Es frecuente que aparezca fuertemente vinculada con la competencia digital. Son numerosos los estudios y prácticas educativas que abogan por la inclusión de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en educación como algo que ayudará al progreso educativo y a lograr una educación de calidad para todos los individuos. Como señalan Martínez Bonafé y Rogero Anaya (2021), en este marco donde todo vale por innovar se hace imprescindible una reflexión sobre la relación que existe entre contexto e innovación en el campo educativo. Esto sucede porque es frecuente que las políticas educativas ignoren el entorno en el que se desarrolla la actividad educadora y esto es aún más relevante cuando se introducen las TIC en educación. Si vamos algo más allá,

el último informe global de la UNESCO, *Reimaginar juntos nuestros futuros* (2021) advierte de que la tecnología nos conecta estrechamente, pero también contribuye a la fragmentación y a las tensiones sociales y de que, en educación, estas innovaciones tecnológicas no se orientan siempre hacia la equidad, la inclusión y la participación democrática. Esto, en muchas ocasiones, es olvidado por la educación, que emplea las TIC de forma acrítica, como salvadoras de los principales problemas educativos y sociales.

Por ello, se hace cada vez más relevante recuperar el pensamiento de Mario Kaplún, que habla de los medios como parte del entorno, que aboga por una comunicación participativa y que sitúa la acción en el diálogo crítico. A lo largo de este trabajo revisaremos algunas de las problemáticas relacionadas con las consideradas innovaciones incluyendo la visión de Mario Kaplún. En estos tiempos, esto se hace imprescindible para no perder nuestro objetivo principal y no caer en teorías acríticas.

2. La innovación educativa actual: ¿queda sitio para los medios?

2.1. Las TIC en los centros educativos: ¿la piedra angular de la formación?

Sin duda, una de las principales cuestiones que se han abordado en los últimos años en ellos centros educativos es la digitalización. Con este término, entendemos la necesidad de integrar las TIC en los centros educativos y de repensar su papel en la educación. Esto no es novedoso; desde hace varias décadas este había sido uno de los temas de debate, pero la pandemia fue uno de los revulsivos para situar este tema en el centro del debate y de las inversiones en educación. Gutiérrez-Martín et al. (2010) ya avisaban hace más de una década de que los y las docentes ignoraban el potencial didáctico de los medios y, es más, no eran conscientes de su potencial como medios de expresión creativa y de

participación democrática. La integración de las TIC en la educación ha seguido esa tónica, dando mucho peso al desarrollo de la competencia digital docente y del alumnado.

En España, por ejemplo, el desarrollo de esta competencia digital del profesorado se ha orientado a dos niveles: deben desarrollar sus propias competencias digitales para, después, posibilitar el desarrollo de actividades educativas que doten al alumnado de las competencias necesarias para desarrollarse en un mundo digitalizado. El Informe Horizon 2023 (Educause, 2023) insiste en la cuestión de que la competencia digital no es solamente entender cómo usar las tecnologías, sino que inexcusablemente pasa por la necesidad de comprender el profundo impacto de las tecnologías en un mundo digital y promover la colaboración para integrarlas de modo efectivo. Así, las infraestructuras tecnológicas son necesarias, pero no son suficientes; uno de los puntos más relevantes sería la reflexión didáctica y crítica del profesorado sobre los medios. La competencia digital va mucho más allá de aprender a usar tecnologías digitales, aún más si cabe cuando el uso de las TIC queda relegado al uso instrumental de dispositivos como el ordenador o las tablets. ¿Hay espacio aquí para los medios?

La competencia digital queda incompleta si se ciñe únicamente a la informática y se olvida de los medios y de su influencia. Recuperamos aquí las contribuciones de Mario Kaplún, que abogan por una visión crítica y participativa de la comunicación y dan un papel fundamental a los medios en el proceso educativo. Por lo tanto, es necesario incluir aquí una educación para los medios, que implica que tanto docentes como estudiantes sean consumidores críticos y productores activos de mensajes mediáticos. A través de esto, se podrá capacitar a las personas para entender, analizar y cuestionar la influencia de los medios en la sociedad. Esto, además, puede contribuir a una educación más inclusiva puesto que los medios reflejan y respetan la diversidad cultural y social. Por lo tanto, en estos planes de digitalizaciones y marcos para desarrollar la competencia digital, siguiendo la estela de Kaplún, autores como Gutiérrez-Martín y Torrego (2018) hacen hincapié en la nece-

sidad de que el profesorado se forme sobre educación mediática y sean capaces de reflexionar críticamente sobre los medios para poder luego llevarlo al aula. McDougall y Potter (2019) ya avisaban de que los últimos marcos competenciales elaborados en Europa y América ignoran dos importantes dimensiones que están en el origen de la educación en medios: los estudios culturales y las alfabetizaciones sociales, algo que podría incluirse retomando el pensamiento de Kaplún.

2.2. Las innovaciones con TIC o la vuelta al conductismo

La integración de las TIC en los últimos años ha dado paso a aprendizajes que, tal vez, podrían tildarse de conductistas. **Comencemos con un ejemplo: la gamificación.** Este concepto ha recibido mucha atención en los últimos años en la investigación educativa, situándose como una técnica básica de innovación en educación; de hecho, es uno de los buques insignia de algunos centros educativos. Suele presentarse en la literatura como una innovación pedagógica que puede aumentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje (Buckley et al., 2017). Alguno de los mensajes que más se han repetido es que, a través de la gamificación, el aprendizaje se realiza de manera diferente y se puede disfrutar de tareas que tradicionalmente podrían ser tediosas (Hanus & Fox, 2015). Sin embargo, a medida que ha aumentado la popularidad de la gamificación, también lo han hecho las voces críticas que la describen como únicamente una moda o con el término «Pavlovication» (Klabbers, 2018) y critican su carácter conductista.

Este es únicamente un ejemplo, pero, si revisamos algunas otras aplicaciones digitales de éxito, veremos que su modelo de enseñanza-aprendizaje está basado en la relación entre el estímulo y la respuesta que la persona da a este estímulo, respuesta por la cual recibe recompensa (Kaplún, 1985). Kaplún afirma que este modelo tecnifica la enseñanza, pero suprime todo interés por lo que constituye el verdadero objeto de la educación: el razonamiento personal por el cual el o la estudiante llegó a la respuesta y excluye toda posibilidad de que se proponga una

respuesta propia, personal, que no coincida. Además, desde un punto de vista social, se refuerzan valores de carácter mercantil o utilitario, tales como el éxito material como criterio de valoración, el consumismo, el individualismo o la competitividad. Además, estos modelos, al reforzar modelos de comunicación y enseñanza unidireccionales, se pueden relacionar con la educación “bancaria”, que fue criticada por Freire (1970). Kaplún, siguiendo la estela de Freire, también criticaría este modelo pedagógico puesto que pone la atención en los contenidos y en la mera transmisión de conocimientos y valores (Kaplún, 1973).

Ante esto, Kaplún propone un enfoque centrado en la educación para la comunicación y la participación activa de los estudiantes. Pone el foco de interés en enfoques educativos más abiertos, participativos y contextualmente informados, que vayan más allá de las limitaciones percibidas del conductismo. Únicamente así se podrá superar la pasividad del alumnado y promover la participación activa, el pensamiento crítico y la reflexión. Se superaría así un modelo de comunicación unidireccional. Por lo tanto, se hace necesario replantearse los modelos pedagógicos que hay detrás de la inclusión de ciertas tecnologías en el ámbito educativo.

2.3. La cultura popular y la escuela

Como hemos visto en los epígrafes anteriores, la educación no debería descuidar los medios y, en concreto, la participación que se hace a través de ellos. En este punto nos centramos en la cultura popular, muy unida a los medios, y cuyas manifestaciones quedan fuera del currículum escolar y no son abordadas por la educación formal. Los estudios académicos que analizan la recepción de estos productos la mayoría de las ocasiones lo hacen desde una perspectiva academicista y sin tener en cuenta las voces de las personas que son seguidoras de estos productos culturales. Además, en múltiples ocasiones se asume que nada bueno podía salir de ellos y, todavía menos, en el plano educativo.

La cultura popular sobre la que hablan los y las jóvenes, que muchas veces se podría denominar “cultura de masas”, ha recibido habitualmente un tratamiento mercantilista puesto que ha sido cosificada y transformada en un instrumento para hacer dinero. Por ello, la educación tiene un papel excepcional: debe educar a receptores activos, que sepan elegir sus propios productos culturales, sin que estos sean impuestos y simplificados por el mercado. No obstante, parece que en el ámbito educativo la cultura popular ha quedado relegada a un segundo plano o, incluso, ha sido expulsada en pro de la cultura escolar. Siguiendo a Bordieu (2000), la educación debe abordar la cultura popular para fomentar la reflexión sobre ella y hacer posible que las personas puedan elegir por sí mismas y no por los condicionantes del mercado.

Respecto a esto, Kaplún sitúa la cultura popular como un punto de partida que ayude a valorar la autenticidad cultural y la participación de todas las personas. Para él, estos productos culturales, lejos de ser algo que deba quedar fuera del canon escolar, son una muestra de una expresión auténtica de las comunidades y una parte importante de la identidad cultural, por lo que deben ser respetados. Por ello, defiende la integración de elementos de la cultura popular en el proceso educativo para que el alumnado pueda vivir experiencias significativas que vinculen la educación formal y sus experiencias de vida, lo que es una excelente herramienta para aumentar la motivación y participación. Esto puede contribuir a la formación de individuos con una comprensión más profunda de su identidad cultural y que desarrollen una conciencia crítica sobre lo que sucede en su entorno.

Dentro de las innovaciones, la digitalización, la competencia digital, etc., la escuela no puede seguir ignorando la cultura popular. Un motivo suficiente es que la cultura popular apasiona a millones de personas, que la integran en sus vidas y hacen suyas las historias que ven en películas, series, videojuegos, programas de televisión... De forma más concreta, en el ámbito educativo y del aprendizaje, la cultura popular traspasa los medios y, por ejemplo, millones de

personas interactúan en redes sociales para crear, consumir o hablar sobre productos relacionados con ella. A través de la educomunicación se pueden responder cuestiones como qué capacidades desarrollan las personas que interactúan en los espacios virtuales o sobre si influyen estas interacciones en la formación de su identidad. Es necesario realizar esta reflexión puesto que estas prácticas, que tan importantes son en la vida de las personas, no se tratan en el ámbito educativo y quedan relegadas al ámbito de lo familiar o comercial.

3. La educomunicación en la escuela

Como hemos visto, los procesos de innovación que incorporan las TIC y la competencia digital a las escuelas no son suficientes por si solos. Esto se debe a las convergencias a las que se enfrenta actualmente la educación y a sus retos, donde la alfabetización multimodal se torna una propuesta necesaria para que nadie quede atrás. Es por ello, que hay dos áreas que también deben converger: la Comunicación y la Educación. Como afirman Tyner et al. (2015), los términos “educomunicación” y “educación mediática” recogen muy bien el espíritu de unión, de complementariedad y de convergencia entre la cultura mediática y la cultura escolar. Precisamente, Mario Kaplún fue uno de los defensores de esta unión como un enfoque integral que fuera más allá de la simple transmisión de información y que fomentara la producción y comprensión de mensajes mediáticos. Estos términos permiten promover una educación más significativa y contextualizada.

Como recoge Aparici (2010, p.9):

La educomunicación incluye, sin reducirse, el conocimiento de los múltiples lenguajes y medios por los que se realiza la comunicación personal, grupal y social. Abarca también la formación del sentido crítico, inteligente, frente a los procesos comunicativos y sus mensajes para descubrir los valores culturales propios y la verdad.

Es por ello, que la cultura popular y los medios no pueden quedar fuera de la educación y, mucho menos, en manos del azar, las empresas tecnológicas o las leyes del mercado. La educación básica, como preparación para la vida abordar, debe dar voz a todas las personas, permitir la reflexión crítica y debe incluir una educación mediática crítica adaptada a nuestro tiempo. La educación mediática, como parte de la educación necesaria en el siglo XXI, no es solo una asignatura de un currículo especializado, es tarea de cualquier disciplina que contribuya a la formación básica de las personas. Es también, y a lo largo de toda la vida, tarea de los distintos agentes educativos en distintos ámbitos: escuela, familia, entorno cercano y los propios medios de comunicación.

Somos conscientes de que la inclusión de la educación mediática en las aulas no es sencilla. Gutiérrez y Tyner (2012) apuntaban dos posibles peligros de la educación en materia de comunicación a comienzos de siglo. Uno era reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital. Esto ya se está haciendo en algunos países, donde la educación mediática queda relegada a ser una subárea competencial. El otro era ceñir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental: centrarse en los conocimientos técnicos, en los procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas, olvidando las actitudes y los valores. Para evitar el reduccionismo y el sesgo tecnológico se recomendaba recuperar para el desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios, como los propuestos por Mario Kaplún. Además, el trabajo de Kaplún nos alerta de un tercer peligro: reducir la educación mediática a la capacidad de opinar de forma inteligente, al desarrollo de la conciencia crítica, pero sin presentar como verdadera meta la acción social transformadora, la participación ciudadana para una mayor justicia social. Por este motivo, la obra de Kaplún se transforma en imprescindible: es necesario abogar por la participación comunitaria en procesos educomunicativos para fortalecer los lazos entre las comunidades y fomentar la comunicación horizontal.

Referencias bibliográficas

- Aparici, R. (coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Buckley, P., Doyle, E., y Doyle, S. (2017). Game On! Students' Perceptions of Gamified Learning. *Educational Technology & Society*, 20(3), 1-10.
- Educause (2023). *EDUCAUSE Horizon Report: 2023 Higher Education Edition*. EDUCAUSE.
- Gutiérrez Martín, A., Palacios Picos, A., y Torrego Egidio, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 353, 267-293.
- Gutiérrez-Martín, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- Hanus M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.
- Kaplún, M. (1973). *La comunicación de Masas en América Latina*. Ediciones Paulinas.
- Kaplún, M. (1985). *El comunicador popular*. Ciespal.
- Klabbers, J. H. (2018). On the architecture of game science. *Simulation & Gaming*, 49(3), 207-245.
- Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71-89.
- McDougall, J., & Potter, J. (2019). Digital media learning in the third space. *Media Practice and Education*, 20(1), 1-11.
- Tyner, K., Gutiérrez, A. y Torrego González, A. (2015). Multialfabetización sin muros en la era de la convergencia. La competencia digital y "la cultura del hacer" como revulsivos para una educación continua. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19 (2), 41 -56
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM

16. La educomunicación, una asignatura pendiente

Alicia Olgúin

aliciaolguintdf@gmail.com

Instituto Provincial de Educación Superior - IPES “Paulo Freire”

Claudia Rodríguez

circlau@gmail.com

Instituto Provincial de Educación Superior - IPES “Paulo Freire”

Introducción

Reemplazar, la centralidad de la enseñanza por el acto de educar, en tanto educomunicadores, para una ciudadanía crítica.

En el sistema educativo continúa siendo una vacancia la educomunicación. Los últimos diseños curriculares no incorporan esta perspectiva en los niveles obligatorios ni en la formación docente, de la que nos ocuparemos con mayor énfasis en este texto.

Los intentos de incorporar la comunicación a la educación no pudieron trascender los aspectos vinculados con enfoques funcionalistas que se quedaron en el tiempo.

Por otra parte, hace bastantes años ya, las tecnologías de la información y la comunicación ingresaron a la escuela desvinculadas de enfoques de enseñanza crítica, sin poder superar el enfoque instrumental, utilitario o ejecutivo y hasta nos atreveríamos a decir superficial, encontrándolas como tímidos recursos pedagógicos, brindando una delgada capa de barniz para embellecer algunas prácticas de enseñanza.

Sabemos que hay experiencias que surgen como ejemplos de superación de esta mirada algo pesimista, pero son escasas y producto de un interés particular de algún o alguna docente que se ocupa de pensar más allá de las TIC, las TRIC⁶⁸ o de la actual inteligencia artificial.

Es necesario volver a las fuentes. Mario Kaplún (1998) ha sido un faro que desde Latinoamérica sentó las bases para promover una pedagogía de la comunicación con un enfoque crítico, basado a su vez en el pensamiento e ideas de Paulo Freire (1970), no obstante, aún hay resistencia para que, de una vez por todas, la educomunicación ingrese el curriculum, sobre todo, de la Formación Docente.

Y esta vacancia no ha sido ni inocente, ni por falta de bases que sustenten su marco teórico y práctico. Es más, ha generado la formación de generaciones que carecen de un posicionamiento analítico para asumir un compromiso político con su propio proyecto de vida.

Es menester ejercer un revisionismo que pueda poner el centro en las pedagogías críticas, pensando en los sujetos de hoy en primer término, proyectando una construcción conjunta de los sujetos del mañana y reconociendo transformaciones que propiciarían vivencias escolares que permitan el reconocimiento y análisis de lo cultural como base para la construcción de nuevos ideales.

El título de esta introducción refiere a reemplazar la centralidad de la enseñanza que puede leerse como colocar el centro en uno de los elementos de la tríada didáctica -el sujeto que enseña- estrechamente

68 Los expertos en comunicación, Carmen Marta-Lazo y José Antonio Gabelas de la Universidad de Zaragoza, incorporan la "R" como factor "*relacional*", en la educomunicación, a las Tecnologías de la Información y la comunicación tradicional.

relacionado con el contenido, quedando en menor relevancia quien aprende. Encontrar el equilibrio es necesario.

Pasamos de los objetivos -centrados en el aprendizaje de los estudiantes- a los propósitos -centrados en la enseñanza del docente-. Cabe preguntarnos cómo aprendemos hoy, para revisar la enseñanza, el aprendizaje y “lo que hay que aprender” en el marco de nuevos entornos invadidos por una tecnología que está rodeándonos constantemente y cambiando nuestros modos de leer el mundo.

Aventajados por nuevos ámbitos de discusión, las disputas que debieran darse en espacio escolar, hoy discurren en redes sociales, sesgando información, generando tendencias y más aún, en contextos donde la objetividad se opaca, las *fake news* están al orden del día y los algoritmos de quienes tienen intereses en seguir perpetuando infodemias, han encontrado la piedra roseta de la manipulación.

¿Cómo propiciar que los debates retornen al aula? El aula entendida como dimensión espacio/temporal en el que se “dialoga” educando, educomunicando y no sólo “enseñando de manera verticalista y unidireccionalmente”, sino de manera horizontal, con la guía, mediación y/o acompañamiento de un sujeto que no sólo se ocupa de enseñar/mostrar, sino más bien, ofrece experiencias en las que, declara con su propia intervención un posicionamiento muy claro respecto de comprender que, a su vez, también aprende en ese intercambio, del que es parte y que justamente es, en ese “ser parte”, en dónde también enriquece su “Ser individuo en esa Comunidad de aprendizaje”.

Mario Kaplún (1998) ya proponía una pedagogía comunicacional para la formación docente enfatizando estos procesos intersubjetivos a través de un acompañamiento hacia los sujetos que aprenden hacia la transformación de sus propias realidades. Al decir de Freire (1970), hacia su propia liberación.

Hablamos entonces de una pedagogía de la comunicación con un enfoque crítico que propicia la participación de los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes.

¿Cuáles son los puntos en contacto que se establecen entre las propuestas de estos pedagogos?

Pues ambos comparten varios tópicos en torno de la educomunicación, aun cuando el término es posterior a Freire:

La educación liberadora.

La educación popular.

La educación como medio para la transformación de la sociedad.

La crítica a la educación bancaria, ya que ambos promueven activos y participativos procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Ambos sostienen que los medios son unidireccionales y no favorecen el diálogo, acuerdan así que el diálogo es verdadero constructor de conocimiento compartido.

La educación -y la comunicación- como un acto político, pues la comunicación es la herramienta fundamental para el cambio social.

Discusiones

Contra la resistencia del sistema hacia los cambios.

La resistencia hacia los cambios que habitualmente manifiesta la docencia es parte del discurso que se revierte en tanto haya definiciones de política educativa, lineamientos que asuman un posicionamiento para garantizar una educación de calidad, con acceso gratuito para todas y todos. Claridad en la comunicación de los cambios y pertinencia en la forma en que se comunica y, sobre todo, los propósitos que devienen de esa toma de decisiones.

Los cambios en el ámbito educativo son de hecho, una constante. De no ser así, las sociedades se verían en un peligroso retraso para el desarrollo de ciudadanía cada vez más preparadas para el mundo que viene. Entre tantas cuestiones para considerar en la toma de decisiones depende de un buen relevamiento sobre el estado de arte del avance de las ciencias de la computación en el ámbito educativo, así como de la educomunicación en el marco de pedagogías críticas. Esto,

conlleva además costos políticos porque supone pensar en formar una ciudadanía que entienda cuáles son sus derechos, cuáles son sus deberes y qué oportunidades tiene para poder desarrollarse en los nuevos entornos de la ciudadanía digital omnipresente actual, pero también que pueda ser crítico ante las desigualdades que imperan en América del Sur, no sólo en función de las economías regionales, sino en relación de las soberanías digitales y del conocimiento.

Y empoderar a un sujeto, que sea crítico de su realidad y se proponga la liberación para la construcción de un mejor lugar para vivir en sociedad, puede ser un riesgo para sectores que concentran el poder y evitan la proliferación de librepensadores críticos que pueden comprender que somos actores políticos.

Propuestas metodológicas Hacia prácticas pedagógicas que permitan romper la comodidad

Declaramos que resulta más que necesario en la Formación Docente en primer término, reconocer que es imposible generar cambios en educación, cuando las prácticas docentes ofrecen más de lo mismo, -muchas veces en función de matrices de formación que no han podido trascender- los docentes por naturaleza, ofician de modelo y entonces el hacer, el discurso y todo aquello que se presente como recurso de enseñanza debe estar alineado con una pedagogía dialógica que permita la construcción conjunta de saberes y habilidades, inmersas en un contexto que le otorguen significatividad.

Para que esto suceda, entendemos que es indispensable reconocer la caducidad de la pregunta ¿qué debemos enseñar para que enseñen?, por ¿Qué y cómo necesitan aprender? con la idea de brindar propuestas pedagógicas que les permitan la construcción de un ser docente con las competencias necesarias para el análisis y mejora de la comunidad de la que son parte.

Entendemos que en la formación docente se requiere de experiencias que animen a romper las estructuras tan duramente establecidas, somos ejemplo de lo que se espera suceda en el resto del sistema educativo, podríamos haber expresado “en las aulas del resto del Sistema Educativo”, pero reconocemos que las infancias, jóvenes y adultos, producen conocimiento más allá de las aulas y ni qué decir de las instituciones educativas.

Por tal motivo resulta imprescindible concienciar a los futuros docentes sobre el valor que tiene conocer a quiénes está dirigido nuestro acto de educar, a quiénes enseñamos considerando todas las dimensiones del Ser, pero, para que esto suceda tienen que vivenciar a través de experiencias proporcionadas por sus profesores el reconocimiento de ellos mismos, otorgando valor al vínculo construido en el entramado de relaciones que se establece en los diversos ambientes de formación.

Propiciando la construcción de una cultura institucional y áulica que reconozca el valor del diálogo como posibilidad de construcción conjunta de conocimientos en múltiples órdenes, conocer el contexto de los estudiantes, representación reconstruida a partir de posibles diálogos informales en tiempos de formación, fortaleciendo vínculos entre sus pares y los diversos actores sociales que conforman la escena formativa y social.

Conocer el entorno del sujeto que aprende, es otro aspecto para considerar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, pero más aún en la formación docente, teniendo en cuenta que el nivel forma a formadores, esperando, reconocer que la información que brinda el entorno oficia como capital para la enseñanza, reconociendo las competencias que son necesarias construir con los estudiantes.

Este juego de, por medio de una pedagogía dialógica o de la comunicación como la denomina en su obra Mario Kaplún (1998), conocer, reconocer, construir y deconstruir el entorno ha de ser pensado no sólo desde el exterior para obrar en el interior de una institución educativa, en este caso los IFD (Institutos de Formación Docente) , sino también desde el interior hacia el exterior, dando

entrada a la educomunicación como estrategia que permite develar los sentidos del “ser” de esa comunidad educativa, su cultura institucional, su función social en el sistema educativo y en la comunidad en general y la posibilidad de poner bajo la lupa las representaciones sociales hacia el interior y al exterior de esto que llamamos institución educativa, lo que se deja ver y todo aquello que se descubre, para diseñar prácticas que incidan sobre lo observado.

Sumado a esto reconocer el trabajo en Equipo, volviendo a la propuesta para educadores de Kai-Fu Lee (2020), el trabajo en equipo se relaciona con “colaboración” - “comunicación” - “cooperación”, otras “C” que se amalgaman a las inicialmente propuestas para despertar en el profesor/educador la provocación hacia la necesaria “incomodidad” de tener que volver a aprender, o al menos investigar sobre ¿cómo aprendemos hoy?, ¿cómo aprendemos en estos nuevos entornos digitales? ¿con nuevos medios y herramientas? ¿inmersos en contextos discursivos y multimediales omnipresentes?

El trabajo en equipo, habitualmente cuestionado por docentes y estudiantes de la formación docente, exige exposición, compromiso, requiere un “estar siendo” de modo tal que no puedo ser un actor pasivo, pues en un equipo, para que funcione, todos los integrantes deben tener un rol activo.

Muchas veces esta concepción se da de bruces contra la práctica real que sigue siendo de un profesor -perspectiva individual y activa- que brinda clases a un actor -colectivo, pasivo; educación bancaria- de estudiantes que asumen el rol de tales desde un lugar de “comodidad” tradicional: vengo para que me enseñen, que me digan qué tengo que hacer. Romper estas unidireccionalidades es parte de lo que requiere la perspectiva crítica en la formación. El educador/docente/profesor, tiene que ser parte constructiva del equipo que se conforma con sus estudiantes y compartir preguntas, propiciar el diálogo, asumir también un rol de estar aprendiendo con otros.

¿Estamos los formadores de formadores dispuestos a aprender de y con nuestros estudiantes? Hoy más que ayer, esta pregunta se torna

retórica. Hoy es mañana, los medios nos rodean, son omnipresentes y están al alcance de todas y todos. Basta contar con un teléfono celular -que otorgó la posibilidad de democratizar gran parte de las tecnologías- para ver el mundo.

Por otra parte, la experiencia vivida en pandemia nos ha puesto en situación de experimentar que podemos asumir desafíos ante el acto de educar como garantía de derecho a pesar de las condiciones, los recursos, las distancias y las definiciones impuestas por quienes tienen poder de decisión aun cuando nunca estuvieron en un aula.

No obstante, ver, mirar no es suficiente para leer el mundo en clave de aprendizaje, como práctica freireana. Una parte importante de poder aprender a leer ese mundo debe acontecer en el aula, en la escuela, con nuestros estudiantes, asumiendo no sólo el compromiso fundante de formar para la ciudadanía, sino para una ciudadanía digital que pueda asumir que cada sujeto es un actor político, cualquiera sea su rol en la sociedad, su profesión o su “estar siendo”⁶⁹ en el mundo.

Aprender a leer, requiere alfabetizarse. Y para la alfabetización es menester contar con didácticas específicas que favorezcan el aprendizaje de la lectura crítica del mundo que nos rodea. No alcanza sólo con la alfabetización básica que en el mejor de los casos trasciende los niveles ejecutivos o funcionales, eso no es suficiente para leer el mundo. Hoy tenemos que apuntar al desarrollo de alfabetizaciones diversas entre las cuales la alfabetización digital, multimedial, informacional, crítica y en medios son parte constitutiva de una mirada crítica hacia el mundo que nos rodea. Por supuesto, ampliando nuestro universo vocabular, pues el mundo es, el mundo existe en tanto lo nominamos.

69 Rodolfo Kusch es un filósofo argentino nacido en Buenos Aires el 22 de junio de 1922 y fallecido el 30 de septiembre de 1979. Fue un profundo investigador de la realidad argentina. Estuvo silenciado, negado y resistido por la academia, sobre todo, la de corte eurocéntrico, pues se empeñó en reivindicar y poner en valor la realidad de la cultura incaica, el pensamiento indígena y popular de América.

¿Cómo asumir un posicionamiento sobre la necesaria soberanía digital en los países del Abya Yala⁷⁰, si desconocemos a qué nos referimos con soberanía, o con el nombre que nuestros habitantes, dueños de la tierra, denominaron a este suelo sudamericano?

¿Cómo analizar lo que circula en las redes o medios de comunicación, si desconocemos que toda información se basa en una fuente que debe ser consultada con seriedad, que no todo lo que se muestra en una pantalla, hoy más que nunca, es “la” realidad?

El límite entre realidad y falsas realidades cada vez es más estrecho o difuso. Es por esto por lo que la docencia está obligada a prepararse para el mundo que viene.

¿Cómo iniciar este recorrido?

La propuesta es apelar a las 3 C que expuso Kai-Fu Lee (2020), uno de los expertos en inteligencia artificial, Lee describe las ventajas que la IA puede tener para la mejora en distintos ámbitos y precisa, respecto de la educación, que es imprescindible comenzar por asumir una mirada con, curiosidad, criticidad y creatividad, por parte de los profesores para comprender inicialmente cómo funcionan las principales ciencias de la computación. A esto, bien podríamos agregarle, otras dos C que se vinculan con el modo de aprender que tenemos los humanos: Colaboración y Comunicación que retomamos lo que desarrollamos en el inicio de este escrito, respecto de las propuestas de Mario Kaplún (1998) y Paulo Freire (1970) en términos de dialogicidad, una construcción que requiere de otros para aprender.

Lee, advierte sobre los cambios que producirá el avance de las tecnologías y sugiere que los profesores estén al día respecto de estos

70 Abya Yala es un término acuñado por los originarios kuna o guna, de lo que hoy conocemos como Panamá y Colombia. Refiere al nombre que tenía el continente antes de la llegada de Colón y los europeos en el siglo XV. Hoy está legitimado en el documento *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala)* publicado en 2017 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). Su significado alude a “tierra en plena madurez”

desarrollos, pues se han instalado mucho antes de lo que pensábamos y diariamente encontramos que el mundo cambia a partir de estos avances. Como cambia también nuestro modo de aprehender el mundo.

Otro experto que complementa esta perspectiva para revisar enfoques críticos de enseñanza es el neurólogo Stanislas Dehaene (2021) quien, en sus investigaciones ha expuesto los cuatro pilares del aprendizaje que pueden potenciar el mejor funcionamiento de nuestro cerebro.

El primero de los pilares que señala Dehaene (2021, p. 34) tiene que ver con captar la “atención” del sujeto que aprende, para centrar los recursos cognitivos en un foco específico. Sin atención, no hay memoria. Es muy importante que cada profesor pueda dominar esto para lo que deberá tomarse el tiempo necesario para vincularse con sus estudiantes, conocerlos, y conocer sus intereses.

El segundo pilar refiere a un “compromiso activo” o “curiosidad” por parte del sujeto que aprende, Dehaene explica este proceso y compara su funcionamiento con la campana de Gauss⁷¹, que es una manera de representar alguna variable, por ejemplo: el compromiso activo y su duración.

El tercer pilar del aprendizaje actual, de acuerdo con las neurociencias, tiene que ver con la detección del error, la identificación de errores. Un error conlleva cierta sorpresa en el proceso de aprendizaje y cada corrección es de alguna manera dialógica entre educador y educando. Para aprender el error es necesario. Por tal motivo, también es menester cambiar la concepción de este concepto de punitivo a facilitador del verdadero aprendizaje.

Para finalizar, y aunque parezca algo de sentido común, la “consolidación” del aprendizaje es la puesta en funcionamiento de actividades cerebrales que trabajan con la memoria durante el sueño.

71 GAUSS, Carl Friedrich, físico matemático, (1777-1855), Brunswik. La campana de Gauss alude a la representación gráfica en forma de “campana” en la que se distribuye una estadística, vinculada con una variable. A través de este gráfico puede demostrarse cómo se produce una probabilidad respecto de una variable continua.

Un buen sueño profundo, promueve el repaso de las rutas neuronales que se recorrieron en el momento del aprendizaje, este proceso se realiza repetidamente mientras dormimos.

Las infancias, jóvenes y adultos necesitan descansar y dormir para que el cerebro consolide los nuevos aprendizajes.

Hoy es mañana, expone Roberto Aparici (2023) en la cátedra Mario Kaplún, pues hoy, es más importante que nunca volver a mirar y comprender cómo aprendemos, ya que estos avances han ido transformando nuestras percepciones y sentidos, así como la manera en que procesamos la información.

Conclusiones

En conclusión, apelamos a revisar las fuentes de los comunicadores, educadores y pedagogos críticos que vienen planteando la dialogicidad, el intercambio, la construcción compartida del conocimiento que invita a pensar, a debatir, a discernir y consensuar.

Claro que no basta con esto, sino que además hay que comprender cómo funciona el aprendizaje desde el punto de vista pedagógico, cognitivo, neurológico para poder pensar en favorecer la perspectiva crítica en la educomunicación.

La educación no puede seguir siendo más de lo mismo, porque hoy, ya es mañana, porque estamos inmersos en entornos digitales, porque hay que construir la ciudadanía digital que ya está y la que vendrá.

¿Qué enseñar, qué aprender, cómo hacerlo? son preguntas que como educadores deben ser nuestros principios rectores ante cambios tan abruptos como el que estamos viviendo.

Referencias bibliográficas

- Aparici, Roberto (2010) *Educomunicación: Más allá del 2.0*. Editorial Gedisa.
Bona, C. (2012) *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Plaza & Janes Editores.

- Dehaene, S. (2021). *¿Cómo Aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. (1era ed., 3era reimpr.) Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (2004, 2da ed.). Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (2008, 3era ed.). Siglo XXI editores.
- Kaplún Gabriel (2021) *Educomunicación y ecología de saberes: Territorios y dimensiones de una práctica social - Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* - ALFAMED - Grupo Comunicar
- Kaplún, M. (1998) *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. Editorial Caminos.
- Kusch, R. (2020). *América Profunda*. Editorial Biblos.
- Lee, K.-F. (2020). *Superpotencias de la inteligencia artificial: China, Silicon Valley y el nuevo orden mundial*. DEUSTO.

Cuarta parte

Educomunicación en tiempos de IA

17. Una educomunicación imprescindible en tiempos de inteligencia artificial: Recuperar a Mario Kaplún

Agustín García Matilla

agustin.garcia.matilla@uva.es

Universidad de Valladolid. Campus María Zambrano de Segovia

Más actuales que nunca

Mario Kaplún fue muy intuitivo cuando ya desde la década de los años setenta del pasado siglo, diagnosticó la crisis de la educación en un contexto de ascenso del papel educativo de los medios de comunicación; citaba a Paulo Freire para recordar cómo debía replantearse el papel de los nuevos actores en el proceso de comunicación: “Tal como Freire había dicho <<no más educadores y educandos sino educadores/educandos y educandos/educadores>>, diríamos hoy... no más locutores y oyentes sino inter-locutores” (Kaplún, 1985, p. 70).

¿Podríamos afirmar que en esta época casi hegemónica de la Inteligencia Artificial ese deseo de los pioneros de la educomunicación se ha cumplido? ¿No es cierto que esa potencialidad para poder establecer verdaderos diálogos entre auténticos interlocutores es una realidad existente desde el comienzo de la era Internet? ¿Se han cumplido las expectativas creadas?; ¿Hemos avanzado frente a la única realidad que reflejaban unos medios de comunicación de masas, como

el cine, la televisión o la radio, que eran cuestionados por imponer sus discursos desde una orientación comunicativa siempre vertical, de emisor a receptor? ¿Debemos ver como una revolución en positivo la llegada de la Inteligencia Artificial y variantes como Chat GPT y derivados?

Los modelos hegemónicos de educación y comunicación

Siguiendo también a autores, precursores de la educomunicación como Freire, Díaz Bordenave o el propio Kaplún, comprobamos que de una u otra manera, los tres explicaron de forma crítica los modelos de educación que habían representado procesos de enseñanza-aprendizaje hegemónicos que, en su opinión, exigían renovarse: el primero de ellos, denominado, *educación bancaria* y su equivalente de *comunicación bancaria*, lo que venía a representar era un modelo de carácter vertical en el que yo, como emisor, deposito informaciones o conocimientos y tú, receptor, a su vez, almacenas esa información de forma pasiva, memorística y sin necesidad de poner en marcha ningún tipo de interacción.

Este primer modelo ponía el énfasis en la mera transmisión de información y en el caso de la educación se ponía el énfasis en la transmisión de contenidos conceptuales y, de alguna manera, se identificaba con un modelo educativo transmisivo que limitaba la participación de los estudiantes, al cargar toda la responsabilidad sobre un profesor o profesora que, en el mejor de los casos, se ponía como objetivo transferir su propia experiencia a esos estudiantes, de la misma manera en la que había aprendido, dictando contenidos que debían ser reproducidos de la forma más literal posible.

Esta visión sí reproduce y hace una enmienda total, por ejemplo, al modelo de profesor lector de apuntes o que vomita en clase los contenidos de su libro, sin embargo, no tiene por qué hacer una enmienda al formato de clase magistral, que permite la existencia

real de clases interesantes y fructíferas en las que un profesor, buen conocedor de su materia, consigue encandilar a sus estudiantes con su conocimiento, su verbo fácil, fluido y ameno, que incluye un montón de ejemplos y anécdotas interesantes, sazonadas con sentido del humor. La clase magistral sigue siendo idónea en momentos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje y, sin duda, puede ser la más eficaz para ese porcentaje minoritario de estudiantes que se muestran motivados. Estudiantes, alumnos y alumnas, que en cualquier circunstancia interactúan y se sienten participantes activos y críticos en una clase, sea esta presencial o virtual; que saben concentrarse, suelen ser hábiles buceadores en fuentes documentales, tienen criterio propio y capacidades múltiples. Incluso en esta época de dispersión de la atención y de falta de concentración para todas las personas que nos enfrentamos a esta sociedad del ruido. Podemos afirmar que existen estudiantes como los que cualquier buen docente, ha imaginado como estudiantes ejemplares y excelentes. Los buenos profesores desearían tener sus clases repletas de esas personas estudiosas, críticas y participativas, pero la realidad actual dista bastante de este desiderátum compartido y la misión de cualquier persona dedicada a la docencia es trabajar con cada estudiante con dedicación e idéntica motivación.

Lo cierto es que esas personas, representantes de un alumnado ejemplar, de hecho, siempre han sido, una minoría. Y más en estos tiempos en el que las múltiples pantallas nos hacen sentirnos capaces de afrontar tareas múltiples, cuando en realidad, lo que todas las personas sufrimos, en un contexto global, es una, aparentemente imparable, dispersión de nuestra atención.

Lo dramático es que el robo de nuestra atención se ha producido de forma progresiva y, en los últimos tiempos, de manera acelerada. Muchos científicos lo han comprobado, aportando pruebas evidentes sobre cómo ha funcionado este fenómeno que ha provocado la dispersión de nuestra atención y de nuestras posibilidades de concentración. Es algo que no sólo ha afectado a los jóvenes, en

diferentes generaciones, sino que ha influido también en el deterioro de las facultades del profesorado en su conjunto; así lo ha vuelto a acreditar muy recientemente, Johann Hari, en su libro *El valor de la Atención*. Él ha realizado una investigación exhaustiva, entrevistando a algunas de las más importantes personalidades, todas ellas personas expertas en diferentes campos: especialistas en el estudio del sueño, en lectoescritura, estudiosas de la creatividad, investigadoras de la neurobiología, de la psicología o de la psiquiatría. Una de esas personalidades entrevistadas, Mihaly Csikszentmihalyi, con 87 años de edad en el momento de la entrevista, había investigado ya durante 5 décadas sobre los estados de flujo, y se había enfrentado a las teorías conductistas de Skinner y otros seguidores. “Mihaly defendía una “Psicología positiva”: -que viene a decirnos- que debemos concentrarnos sobre todo en las cosas que hacen que merezca la pena vivir y encontrar maneras de potenciarlas” (Hari, 2023, p. 83).

Csikszentmihalyi, había estudiado también, a su vez durante décadas, cómo grandes mentes, triunfadoras en sus ámbitos y campos de especialización, habían podido incluso fracasar en la escuela, debido a la predominancia de ese modelo bancario que hemos descrito; sin embargo, lo que verdaderamente les había llevado a obtener el éxito personal y a desarrollar sus capacidades creativas, era el haber hallado ese estado de flujo para su disfrute íntimo. El haber podido hallar su vocación en campos de interés que les apasionaban y les permitían concentrarse sin apenas darse cuenta, encontrando ese fluir sin distracción. Al ser preguntadas por su “secreto” para triunfar, todas esas personas entrevistadas: altos cargos directivos, empresarios y empresarias, científicos de éxito, algunas de ellas premios nobel, coincidían en el mismo diagnóstico: haberse sentido competentes en el fluir que produce el encontrar la propia creatividad. El propio Csikszentmihalyi resumía su experiencia con las siguientes palabras:

Así, una manera obvia de potenciar la creatividad es introducir al máximo en los diversos campos la experiencia de flujo. Resulta emocionante construir la cultura: ser artista, científico, pensador

o persona de acción. Con demasiada frecuencia, sin embargo, no se consigue comunicar el gozo del descubrimiento a los jóvenes, y éstos, por su parte, recurren a diversiones pasivas. Pero consumir cultura nunca es tan gratificante como producirla. Si fuera posible simplemente transmitir a la siguiente generación el apasionamiento de las personas que entrevistamos, no hay duda de que la creatividad florecería (Csikszentmihalyi, 1998, p. 387).

Freire, Díaz Bordenave y Kaplún, ya intuyeron que ese modelo de educación bancaria era exclusivamente transmisivo, vertical e impositivo y no tenía en cuenta el potencial de creatividad que toda persona precisa desarrollar. Tampoco implicaba al estudiante, al tener como prioridad la transmisión incontestable de contenidos conceptuales. Por ello buscaron definir otras alternativas. En todas las generaciones el modelo de educación bancaria ha predominado. Sin embargo, la propia práctica docente demuestra que resulta muy complejo que pueda darse un modelo puro que evite incurrir en algún momento en un modelo de educación/comunicación bancaria.

El segundo modelo identificado y criticado por los pioneros de la comunicación popular y por las personas defensoras de los posteriores paradigmas de la educomunicación, era el denominado conductista o *behaviourista*, que ponía el énfasis exclusivo en los resultados de aprendizaje, inspirado por una concepción de la tecnología educativa que se ha arrastrado hasta nuestros días; ponía el énfasis principal en los efectos de la comunicación y hacía uso de unas tecnologías que durante algunos años llegaron a denominarse “máquinas de enseñar” -Fijémonos en otro término equívoco actual como el de Inteligencia artificial y el paralelismo que podemos establecer hoy con esa otra época-. La repetición y los automatismos eran la base mecánica de un modelo de estudio que eliminaba la reflexión y el ejercicio del pensamiento crítico autónomo. En el caso de la educación, el ejemplo paradigmático era el que se seguía tradicionalmente en la enseñanza de los idiomas, aplicando fórmulas que promovían la repetición como base en la asimilación de repertorios y en la absorción eficaz

de información y que derivaron en los denominados laboratorios de idiomas. En el caso del modelo de comunicación conductista el ejemplo paradigmático era la Publicidad. Su objetivo primordial era obtener una respuesta automática de consumo por parte del receptor. No importaba pasar por encima de la conciencia crítica del espectador. Primaba el objetivo de obtener resultados tangibles en términos de eficacia y en la obtención de resultados, avalados por datos objetivables, concretados en estadísticas de ventas; todo ello, a partir de los consumos realizados por miles o millones de espectadores seducidos por la presentación del producto. Si el modelo bancario ponía el énfasis en los contenidos conceptuales, el modelo conductista lo hacía en los efectos y en los resultados eficaces de esa comunicación centrada en mecanismos automatizados de estímulo respuesta. No importaba que no se supieran explicar ni el cómo, ni los porqués, para llegar a esos aprendizajes automáticos y acríticos. Esto sucedía en ese contexto temporal concreto, aunque todos conocemos que el esfuerzo publicitario en los últimos años se ha centrado en un tipo de publicidad más especializado en perfiles más personalizados y buscando sesgos más experienciales y selectivos. Lo que la publicidad no ha dejado de hacer, salvo muy raras excepciones, es primar lo emocional, tratando de saltar los filtros críticos del potencial espectador.

Para Freire, Bordenave y Kaplún, esos dos modelos eran objeto de crítica, en el caso del primero porque ese énfasis en los contenidos conceptuales, restaba importancia a lo procedimental y en el caso segundo, porque se hacía hincapié en los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, o en el caso de la comunicación publicitaria, en los resultados, en términos de objetivos de consumo, sin atender a la necesidad de promover un cambio de actitud, y eludiendo estimular la conciencia crítica del estudiante.

El modelo procesual transformador

El tercer modelo, en este caso alternativo, ya que era el concebido como el verdaderamente transformador de la educación y, por el que nuestros MAESTROS pioneros se decantaban, debía poner el énfasis en los procesos de aprendizaje y por lo tanto tenía esa vocación transformadora; la educación, por lo tanto, no debía limitarse a informar, explicar contenidos conceptuales o centrarse en los resultados, sino que se decantaba por “buscar formar a las personas para transformar su realidad”, estimulando su creatividad y promoviendo una conciencia y un pensamiento críticos, que desarrollaran la capacidad de la persona para hacerse preguntas y poder resolver los problemas que se planteaban en contextos complejos, como los que surgen en un mundo contemporáneo, lleno de incertidumbres. No podemos obviar la importancia de textos de referencia de Paulo Freire como *Pedagogía del Oprimido* o *La Educación como práctica de la libertad*.

Como ya enuncié en su día (García Matilla, 1996, pp. 61-86) este modelo de educación transformadora pretendía demostrar que la imposición de información de unos pocos, educadores, a otros muchos, educandos, no es educación y que, tampoco el individuo aislado puede educarse solo, ya que es la interacción entre los hombres y la mediatización del mundo las que permiten establecer un proceso de acción-reflexión-acción en el que el sujeto “aprenda a aprender” con una “conciencia crítica”. Como muchas veces ha reiterado el filósofo Emilio Lledó, debe evitarse esa visión “asignaturista” ya que la propia vida no se presenta en asignaturas parceladas, debemos atender a un mundo en el que nos enfrentamos a problemas complejos que exigen respuestas igualmente complejas (Lledó, 2018).

El propio Mario Kaplún fue muy crítico, en su día, con la concepción tradicional de la denominada enseñanza a distancia, emergente desde la década de los años setenta y optó por proponer, también en esta modalidad, una visión mucho más participativa de los estudiantes, intentando también que en este tipo de formación pudiera dársele

el principal protagonismo al propio proceso participativo de los y las estudiantes en el modelo de enseñanza aprendizaje.

Como ya hemos anticipado, el modelo procesual, se define como el verdaderamente transformador. Podemos decir que su adopción debería estar más vigente que nunca en esta tercera década del siglo XXI, en la que todas las personas tenemos necesidad de seguir formándonos hasta el final de nuestras vidas, bien seamos docentes o estudiantes, tenemos que luchar contra un océano de estímulos que van en contra de poder realizar aprendizajes coherentes y estructurados. Podemos reconocer que aprendemos, pero, en muchas ocasiones, esos aprendizajes nos vienen dados de forma aleatoria y desestructurada.

Una de las grandes aportaciones de Mario Kaplún a los procesos de comunicación, que deberían centrar una educación con medios, es su definición de un necesario proceso de pre-alimentación que debería presidir cualquier actuación educomunicativa que parta de las necesidades de los propios individuos. Así explicaba el propio Kaplún su concepción del proceso de comunicación:

Proponemos llamar pre-alimentación a esa búsqueda inicial que hacemos entre los destinatarios de nuestros medios de comunicación para que nuestros mensajes los representen y reflejen. Por ahí comienza y debe comenzar un proceso de comunicación popular. Y al comenzar por ahí, estamos también cambiando el modelo de comunicación. El esquema clásico “emisor-mensaje-receptor” nos acostumbró a poner al emisor al inicio del proceso comunicativo, como el que determina los contenidos del mismo y las ideas que quiere comunicar; en tanto el destinatario está al final, como receptor, recibiendo el mensaje (...) si se desea comenzar un real proceso de comunicación en la comunidad, el primer paso debiera consistir en poner al destinatario, no al final del esquema, sino también al principio: originando los mensajes, inspirándolos como fuente de pre-alimentación (Kaplún, 1985, p. 101).

Kaplún tiene el mérito de ser uno de los primeros en descubrir las aportaciones del teórico canadiense Jean Cloutier. Va a ser este último quien en su libro *L'Ere emerec* (La era del emerec, emisor-receptor),

defina las características de lo que él mismo denominó una nueva era en las comunicaciones del emisor/receptor. Cloutier, distingue entre medios de comunicación de uso individualizado, -self media-, frente a medios de comunicación de masas, -mass media convencionales-. Para Cloutier, en esa década de los setenta en la que escribe su libro, la humanidad se halla ante unas posibilidades de creación de carácter “audio-scripto-visual” que le hacían estar ya convencido de que cualquier persona era potencial emisora y a la vez receptora de mensajes, rompiendo con el carácter vertical que había caracterizado a los medios de comunicación de masas. Ya en esa época, de los años setenta del pasado siglo, habíamos llegado a una nueva era en la que, merced al cine de pequeño formato, el acceso a las grabaciones de audio y a las primeras grabaciones de vídeo, por parte de usuarios no profesionales, existía esa opción de vivir un nuevo proceso de individualización.

La individualización es una de las características de la era emerec. Esta noción se opone a la de masificación, es decir “la integración de individuos en un conjunto desestructurado, despersonalizado y homogéneo” (Cazeneuve, 1972, p. 45). Sin embargo, no es necesario creer que la individualización no es más que el resultado de una más grande posibilidad de elección ahora ofrecida al emerec-receptor cara a cara con las fuentes de información y que, gracias a la multiplicidad tecnológica de medios habrá llegado a ser un “consumidor prevenido” (Cloutier, 1975, p. 225).

Cuando algunos de los primeros estudiosos españoles del legado de Kaplún, inspirados en él, comenzamos a bucear en las aportaciones de otros pioneros europeos, quisimos vincularlos con los grandes educadores de América Latina. Ya desde los años ochenta del pasado siglo, tuvimos ocasión de recuperar las aportaciones de educadores/as y comunicadores/as que habían sido avanzadilla en la búsqueda de modelos educocomunicativos alternativos. Este fue el caso de Celestin y Elise Freinet, creadores del denominado “texto libre”. Los propios escolares, alumnas y alumnos de ambos maestros franceses, crearon textos libres, a partir de una pequeña imprenta manual. Lo que estos pedagogos

franceses hicieron en realidad fue dar el protagonismo a niños y niñas, promoviendo su creatividad, yendo más allá de modelos preponderantemente memorísticos. Si María Montessori, había dado un paso en la reivindicación del contacto directo de la infancia con lo experiencial, el matrimonio Freinet, lo había hecho con la propuesta de acción comunicativa a través del texto libre, lanzado desde su imprenta escolar.

Esta pareja de educadores pioneros consiguió abatir simbólicamente los muros de las aulas para hacer que los propios escolares, crearan -sin la mirada estrecha que encasillaba la educación en esos compartimentos estancos que representan una parcelación artificial del saber por áreas y asignaturas y una visión fragmentaria y dispersa de los conocimientos-. Ellos daban prioridad a la observación de la realidad por parte de los propios escolares, incentivaban la plasmación de las propias ideas de niños y niñas y la posibilidad de intercambios con otras escuelas. Esta línea de trabajo, desarrollada en Francia desde la segunda década del siglo XX, iba a generar esa corriente de libertad que inspiró también a educadores como Paulo Freire y al propio Kaplún. La idea de manejar otros recursos como la radio, -como medio educativo para la libre expresión de la infancia, o de otras minorías, como las poblaciones indígenas, necesitadas y ávidas de medios de expresión-, fraguó en amplias zonas de América latina. Los Freinet fueron también inspiradores de otros grandes maestros como Luis Ramiro Beltrán o Manuel Calvelo y maestras como Rosa María Alfaro.

A mediados de los años 50 del pasado siglo, Antoine Vallet, había escrito el libro *Le langage Total*, que recogía su teorización sobre el Lenguaje Total. En esa obra Vallet, se refería a que ya, en la educación, no debíamos referirnos sólo al lenguaje que proporciona la lecto escritura, los medios de comunicación nos ponen en contacto con el lenguaje sonoro, el lenguaje de la imagen fija y de la imagen en movimiento y estos también deben ser incorporados a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La teorización de Antoine Vallet fue llevada a América Latina por el español Francisco Gutiérrez y tuvo una larga trayectoria.

Dos décadas después, la teórica francesa Geneviève Jacquinot, profundizó en la forma de abordar la pedagogía de los medios audiovisuales. Esta discípula del semiólogo Christian Metz, ayudó a avanzar a quienes desde los años 80 del pasado siglo, pretendimos profundizar en lo que esta autora denominó: pedagogía de la Imagen y pedagogía con Imágenes. Jacquinot escribió en 1979 un libro de referencia titulado *Image et Pédagogie*. La lectura de su texto fue una de las fuentes de inspiración del Curso de Iniciación a la Lectura de la Imagen y al Conocimiento de los medios audiovisuales que diseñamos, coordinamos y dirigimos Roberto Aparici, Manuel Valdivia y yo mismo, junto con un amplio equipo de profesionales del entonces Centro de Medios Audiovisuales (CEMAV) de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, y también de colaboradores externos. Este curso incorporó en la práctica, por primera vez en España, las ideas del modelo procesual, en la formación del profesorado a distancia.

El proceso de diseño de este curso nos permitió recoger además, las mejores aportaciones de pioneros de la Educación y de la Comunicación en América Latina como Paulo Freire, Mario Kaplún, María Luisa Hermosilla, Valerio Fuenzalida, Daniel Prieto Castillo, Rosa María Alfaro, Luis Ramiro Beltrán o Manuel Calvelo, sirviendo también de puente con quienes desde Europa habían puesto sólidas bases para una educación y comunicación, influida por esas nuevas tecnologías de la comunicación: Celestin y Elise Freinet, Antoine Vallet, o Geneviève Jacquinot.

La IA como nuevo contexto sobre el que aplicar las enseñanzas de Mario Kaplún

Si algo nos enseñó Mario Kaplún es que la tecnología no puede estar al principio del proceso de enseñanza aprendizaje y que cualquier nuevo desarrollo deberá someterse a las necesidades del “educador/educando” y del “educando/educador”. Para Kaplún cualquier

profesional de la educación debería convertirse en un “facilitador” y guía de los procesos de aprendizaje del estudiante, que deberá, a su vez, situarse en el centro del proceso. De ahí la importancia de no primar sólo los contenidos conceptuales y sí hacer hincapié también en los procedimentales y actitudinales. Al mismo tiempo se plantea que cualquier profesional de la educación puede mostrar que su papel facilitador resulta imprescindible, por muy desarrollada que pueda resultar una tecnología, su misión es saber encontrar su lugar. La labor de todo docente es demostrar que su papel se diferencia del que pueda desempeñar una máquina o un determinado software o un sistema entrenado por IA, por muy desarrollado que este sea, pues los más recientes desarrollos se basan en la recreación de redes neuronales que parten del estudio del propio cerebro humano y a su imagen y semejanza.

Desde que Alan Turing descifró ENIGMA y lanzó la pregunta sobre si las máquinas podrían llegar a pensar, la evolución de las investigaciones sobre Inteligencia Artificial, han pasado por muy diversos avatares, pero el verdadero desarrollo no llega hasta 1997 año en el que la empresa IBM consigue que su super ordenador *Deep blue* logre vencer al campeón del mundo de ajedrez Garry Kasparov. Ese momento marca un hito al haber mostrado que una máquina consigue vencer a una mente humana privilegiada, máxima experta en un deporte que requiere gran destreza mental como es el ajedrez. Esto sucedió el 11 de mayo de ese mismo año y gracias a las retransmisiones realizadas por numerosos medios de comunicación, las partidas fueron seguidas por millones de espectadores en todo el mundo. Esa máquina logró realizar 11 millones de operaciones por segundo, un récord que iba a quedar ampliamente desbancado en 2007, cuando la misma empresa IBM lanzó *Watson*, otro superordenador que consiguió llegar a realizar 20 millones de operaciones por segundo. Los progresos de IBM se realizaron con el fin de lograr más potencia de cálculo; sin embargo, en 2015, Google presentó *AlphaGo*, diseñado para jugar un juego llamado *Go*, mucho más complejo que el ajedrez ya que su lema

definía “más opciones de juego en *Go* que átomos en el universo”. Y en su publicidad se vendía como un juego supercreativo en el que se podía optar por miles de combinaciones, abiertas e innumerables, casi infinitas. A diferencia de *Deep Blue*, en donde la aplicación calculaba todas las posibilidades que permitía el ajedrez y de todas ellas daba la opción de elegir la mejor; en el caso de *Go*, el programa exigía aplicar inteligencia e imponía crear cosas, imaginar, y probar.

A partir de AlphaGo, hoy existen modelos de creación de texto, de creación de imagen, de vídeo y de audio, que nos llevan a hablar de una nueva revolución. Los vendedores de tecnología y empresas especializadas en formación en IA, nos hablan de *Chat GPT*, y de cómo se nos ofrece la posibilidad de crear presentaciones en segundos, nos reiteran que gracias a esta revolución tecnológica podemos delegar gran parte de nuestro trabajo en la máquina, y que el esfuerzo de Google fue el detonante del cambio y de que en estos momentos tengamos tantas oportunidades. Sin embargo, también nos encontramos con visiones críticas que nos avisan de los peligros de la IA.

La mente humana no es, como ChatGPT y sus semejantes, una máquina estadística y glotona de cientos de terabytes de datos en pos de obtener la respuesta más plausible a una conversación o la más probable a una pregunta científica.

Por el contrario (...) la mente humana es un sistema sorprendentemente eficiente y elegante que opera con una cantidad limitada de información. No trata de lesionar correlaciones a partir de datos, sino que intenta crear explicaciones. [...] Dejemos de llamarla entonces «Inteligencia Artificial» y llamémosla por lo que es y hace un «software de plagio» ya que no crea nada, sino que copia obras existentes, de artistas existentes, alterándolas lo suficiente como para escapar de las leyes de derechos de autor. Se trata del mayor robo de propiedad intelectual que se registre desde que los colonos europeos llegaron a tierras nativas americanas. (Extraído de Noam Chomsky, *New York Times* - 8 de marzo de 2023)

La respuesta de una mente lúcida como la de Noam Chomsky, no nos sirve en este caso para dar solución a los grandes interrogantes y dilemas que se nos presentan. Nicholas Carr, planteó ya a comienzos de la segunda década de este siglo, críticas parecidas a las de Chomsky, en este caso, en relación a Internet. Su libro *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* ha sido un referente, hasta ahora no superado, en el análisis crítico de Internet y las redes sociales: “Internet, me daba cuenta, estaba convirtiéndome en algo parecido a una máquina de procesamiento de datos de alta velocidad, un HAL humano. Echaba de menos mi viejo cerebro” y a la vez que denunciaba, Carr reivindicaba las intuiciones realizadas ya a mediados del siglo pasado por el teórico Marshall McLuhan cuando acuñó su célebre frase “el medio es el mensaje”.

Lo que no ven ni los entusiastas ni los escépticos es lo que McLuhan sí vio: que, a largo plazo, el contenido de un medio, importa menos que el medio en sí mismo a la hora de influir en nuestros actos y pensamientos. Como ventana al mundo, y a nosotros mismos, un medio popular moldea lo que vemos y cómo lo vemos – y con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia como individuos y como sociedad– “los efectos de la tecnología no se dan en el nivel de las opiniones o los conceptos”, escribió McLuhan. Más bien alteran “los patrones de percepción continuamente y sin resistencia” (Carr, 2018, p. 15).

Si, como hemos comprobado a lo largo del tiempo, las tecnologías se han incorporado adelantándose a cualquier posibilidad de reflexionar para dar respuestas creativas positivas sobre cómo incorporarlas a un modelo educativo procesual transformador; si seguimos comprobando, que la educación bancaria y los modelos de carácter conductista, siguen primando en relación a otras metodologías alternativas; si las consideradas metodologías más participativas, llámense: aprendizaje basado en proyectos, en competencias, en indagación, en problemas, o en el diálogo, o cooperativo; y fórmulas como la bitácora o el portfolio, los juegos de rol, la gamificación o la flip classroom, muchas veces encubren formas de camuflaje para seguir haciendo una pedagogía

falsamente participativa, superficial e insuficientemente motivadora para promover el interés de jóvenes estudiantes que abandonan prematuramente en todos los niveles educativos; tenemos el deber y la obligación de enfrentarnos al nuevo reto que supone la incorporación de la Inteligencia Artificial en la educación, como un campo especialmente sensible y tenemos que conocer cuáles son sus potencialidades y sus riesgos.

La pregunta siguiente es ¿Qué hay ahora? ¿Cómo la IA puede ayudar a una educación transformadora en los próximos años?

Es importante saber de dónde venimos para adaptarnos y poder entender hacia donde vamos. En esa nueva fase de “realfabetización” tecnológica se nos exige entender los modelos que tenemos a día de hoy. Se nos presenta que la clave es entender cómo funciona para aprender a utilizarla de una manera que se supone idónea. Por ejemplo, se nos dice que todo el mundo puede usar ChatGPT 3.5, un modelo que es gratuito y fácil de usar para quienes sean capaces de enunciar preguntas relevantes con el fin de obtener una información significativa. Inicialmente, debemos recordar que existen 4 modelos básicos de IA generativa

1. IA DE TEXTO: ChatGPT es el de uso más habitual. Hace preguntas, está entrenado para responder a preguntas pero no sabe nada del usuario que accede a él. Se necesita crear lo que se denomina en el argot un *Prompt*, texto de entrada en forma de preguntas, para generar más texto. El sistema te va respondiendo a las preguntas que realizas y si no te satisfacen las repuestas va completando hasta que el usuario esté satisfecho. Los propios usuarios alimentan el sistema y éste es capaz de aprender. Al igual que nosotros como usuarios alimentamos con nuestros datos, con nuestros contenidos, nuestras imágenes, textos y audios las redes sociales, chatGPT no sólo se nutre de la información sino que aprende y va modelando su forma de responder a nuestras preguntas. Hasta 2023, la versión gratuita

sólo contaba con información actualizada hasta 2021. En esa misma fecha la versión de pago sí daba acceso a información permanentemente actualizada.

2. IA DE IMAGEN: Es necesario incluir una entrada de texto, lo que anteriormente hemos visto que se denomina *prompt*, en lenguaje escrito, a partir de él podemos obtener una imagen. Hasta ahora las imágenes creadas tienen una apariencia muy estereotipada con una estética que, en ocasiones repite el estilo de determinadas franquicias de la animación y generalmente se identifica como una producción de IA, reconocible. Los promotores afirman que habrá un momento en el que llegará a ser imposible distinguir si ha sido creado por personas o por IA.
3. IA DE VÍDEO: De nuevo es necesario incluir una entrada de texto o una frase. A partir de esta fuente se pueden crear vídeos con duraciones variables. Existen películas creadas con este sistema que han llegado a obtener diversos *óscar*. Algunas aplicaciones permiten ejecutar acciones como automatizar el proceso de creación de contenido en vídeo, crear vídeos a partir de fuente diversas: artículos, guiones, crear clips cortos, generar subtítulos, analizar el contenido de otros vídeos, generar gráficos y efectos.
4. IA DE AUDIO: Permite pasar de modelos de texto a audio. Poner voz a una persona en el idioma que se quiera. Transformar audio a música. Por ejemplo el tarareo de una canción puede servir para convertirlo en notas y acordes de guitarra o de otro instrumento. Da, además, oportunidades a personas con dificultades visuales o de habla.

Lo cierto es que frente a la falacia de que la IA, nos puede volver personas inteligentes y habilidosas, lo real es que una persona que tenga dificultades para redactar, que no tenga una mínima inquietud cultural, estética, o para la resolución de problemas, que no sepa construir enunciados de preguntas con una mínima lógica y que no posea unas

nociones básicas de cómo extraer buenos resultados en la búsqueda de fuentes, difícilmente va a poder aprovechar las potencialidades de la IA. Por lo tanto, ahí tenemos un primer potencial problema: que la IA no vaya a resolver, si no se refuerza la formación, las profundas brechas digitales preexistentes ya que puede haber diferencias abismales entre las personas que la usen con sentido, extrayendo el máximo potencial y aquellas otras que o bien no las utilicen o en caso de hacerlo lo hagan mal, e incluso se dejen llevar por esos usos que el propio sistema educativo ha adelantado fijándose en unos peligros, como el plagio de textos. Problema marginal si fuéramos capaces de salir de nuestra zona de confort evaluadora. Ese problema denunciado es una anécdota si lo comparamos con otras muchas potencialidades que deberían ponerse al servicio de la educación. Por eso es imprescindible aprender a ¿cómo piensa la máquina? Y preparar esos nuevos e imprescindibles procesos de alfabetización en unas numerosas fuentes de creación que compiten entre sí.

Lo que estamos viendo es que cada vez es más habitual la tendencia a ir a formatos multimodales y no compartimentados: de texto-imagen-texto/texto-audio-vídeo/texto-imagen-audio. La multimodalidad implica mezclar los 4 modelos de los que antes se ha hablado. La aspiración de los fabricantes de IA es llegar a completar un modelo que sea capaz de generar mejores contenidos de los que sea capaz de hacer el 95% de los humanos, en todas sus formas de expresión. Pero debemos recordar que las máquinas son diseñadas por humanos y que, como luego veremos, los humanos aprenden incluso ante las derrotas que les puedan infringir las máquinas.

ChatGPT probablemente no va a describir una fotografía, pero sí va a entender la lógica para entender una respuesta. En casos multimodales la IA entiende, comprende y parece saber reflexionar. Sus creadores y desarrolladores se plantean el reto de encontrar un modelo que sea mejor que el ser humano en todas las cosas. Para entender cómo piensan y cómo funciona la IA, hay que aprender a dialogar con ella. Siempre creamos, lo que en el argot se denomina un

prompt de texto. Debemos saber que no es lo mismo preguntar de una manera que de otra. Conocemos también las herramientas. ¿Cómo funcionan los modelos? ¿Cómo tengo que hablar con ellos para obtener modelos más idóneos?

Para vender IA las empresas nos dicen que sigue sin haber conciencia del cambio de inmensas proporciones que se está produciendo. Nos alertan de que en unos años el 30% de los empleos no será necesario y todo apunta a que no va a ser una transición fácil. Estamos en un momento crítico y a la vez ante un proceso imparabile. La promesa se basa en que todas las tareas repetitivas que nos hacen perder tiempo van a poder ser automatizadas por la IA.

Lo que Mario Kaplún podría responder en tiempos de IA

Una de las preguntas que podemos hacernos es si de una vez por todas deseamos que el conjunto del sistema educativo va a querer asumir poner la tecnología a su servicio. Podemos recordar ese chiste tan querido por Mario Kaplún en el que el piloto de un avión avisaba al pasaje de que tenía una buena y una mala noticia. La buena era que la nave había alcanzado un récord de velocidad pero la mala era que no sabían a donde se dirigían. De alguna manera vuelve a ponerse de actualidad ese chiste metafórico que debería permitirnos enfrentarnos a ese futuro tan prometedor pero para el que parece que seguimos sin definir los objetivos.

Tenemos ocasión de decidir si tomamos a la IA como potencial enemiga o decidimos usarla en nuestro propio beneficio. El visionado del documental ALPHA GO, dirigido en 2016 por Greg Kohs, nos puede ayudar a comprender por qué debemos tratar de situarnos en una nueva perspectiva que nos permita tomar distancia, antes de invitar al sistema educativo y a sus profesionales, a entender qué nuevas oportunidades se nos presentan para llegar a actualizar el modelo procesual de educación y poder prealimentar el necesario cambio

transformador de la EDUCACIÓN y el cambio de paradigmas de la EDUCOMUNICACIÓN.

La investigación que se ha desarrollado en las dos últimas décadas, se ha basado en la recreación de modelos que imitan el funcionamiento de las redes neuronales de los seres humanos. Así se ha hecho para programar sistemas alimentado por IA, y se ha hecho por mentes también humanas. Esto nos puede llevar a la conclusión de que el futuro debería seguir estando en nuestras manos.

La creación de AlphaGo, marcó en la década anterior, como ya adelantábamos, un nuevo hito en el desarrollo de la IA, al conseguir que la máquina pudiera ganar consecutivamente a dos de los máximos expertos en el juego conocido como GO, practicado de forma masiva desde hace cientos de años en países como China, Japón y Corea, -en este últimos país con 8 millones de practicantes-. Esta considerado el juego de mesa más antiguo del mundo y el que implica poner sobre el tablero la mayor creatividad. Este juego ha sido definido por Frank Lantz, Director de New York University Game Center, como el juego identificado como “una experiencia que no se parece a ninguna otra cosa en este planeta”:

Go te pone en una tesitura en la que siempre estás en los extremos más remotos de tu capacidad. Hay una razón por la que la gente ha jugado al *Go* durante miles de años. No es sólo que quieran entender el *Go*. Quieren entender lo que significa el propio entendimiento. Y puede ser que eso sea lo que significa ser humano en realidad.⁷²

El juego, -menos conocido en Europa y América y más popular sobre todo en los países del oriente asiático ya referidos-, consta de un tablero y el objetivo de los 2 jugadores que compiten es crear grupos unidos de piezas que deben rodear un territorio vacío y cuando uno de

72 Declaraciones realizadas por Frank Lantz en AlphaGo (2016), un filme documental, dirigido por Greg Kohs, en el que se describe el trabajo de los miembros de un equipo multidisciplinar, miembros de Deepmind, empresa co-fundada por Demis Hassabis y otros socios, y las partidas jugadas por la IA del mismo nombre, contra el campeón de Europa, Fan Hui, y el campeón del mundo, Lee Sedol, con respectivas victorias de Alpha Go, por 5-0 y 4-1.

los dos jugadores que se enfrentan rodeas las piezas, éstas se capturan y son retiradas del tablero. Se ganan puntos cada vez que se rodea un territorio y al final de la partida el jugador con más territorios es el que gana. Se considera uno de los juegos más simples y a la vez más abstractos que se conocen. La cantidad de jugadas posibles desde una determinada posición es mucho mayor que en el ajedrez, unas 20 en el ajedrez, mientras que en el *Go* son unas 200. Según sus creadores, la cantidad de configuraciones de tablero posibles es mayor que la cantidad de átomos que hay en el universo.

Lo significativo es que el campeón de Europa del juego *Go* entre 2013 y 2015, Fan Hui, perdió las 5 partidas que jugó y posteriormente, en el *Desafío Google Deepmind* celebrado entre el 8 y el 15 de marzo de 2016, seguido masivamente por múltiples medios de comunicación, el campeón del mundo, Lee Sedol sucumbió por 4 partidas a 1 ante *AlphaGo*. Para llegar a este éxito, el equipo de diseño había llegado a experimentar 18 versiones diferentes en tan sólo 2 años.

Tras la frustración de perder con la máquina, los dos campeones, llegaron a la conclusión que el jugar frente a *AlphaGo* les había enseñado a plantear sus estrategias de otra manera. A pesar de perder frente a la IA, ambos ganaron en los dos meses siguientes todas las partidas en las que compitieron.

El sistema educativo ha visto como un peligro la IA empezando a preocuparse por el plagio y por cómo los estudiantes puedan utilizar las potencialidades de *ChatGPT* para cometer fraudes. Sin embargo, si tomamos como orientación el concepto de pre alimentación del que hablara KAPLÚN deberíamos aliarnos con nuestros estudiantes para, como potenciales facilitadores, experimentar y poder estudiar juntos y de forma activa, las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que se nos presentan.

No podemos seguir alimentando sistemas de evaluación que impliquen el encargo de trabajos no tutorizados y que de alguna manera lleven a los estudiantes a buscar la vía fácil de “que la máquina trabaje por mí”. Por su parte, los profesionales de la educación

deberemos aliarnos para pedir aquello que sirva para mejorar nuestras metodologías docentes. Como han reclamado investigadores (Gabelas-Barroso, García-Marín y Aparici, 2023, p. 9) que llevan trabajando ya años en ese universo poblado de algoritmos, sí, invitamos a una parada, más allá de la espuma de la noticia, para decidir qué es lo relevante en esta incierta relación entre la naturaleza humana y la artificial”.

Todo estudiante tendrá que seguir aprendiendo a consultar fuentes fiables, saber redactar un texto de manera estructurada con un lenguaje claro y preciso, deberá ser acompañado en la lectura de imágenes y textos para poder comprender el significado y el sentido de textos e imágenes, modelando su gusto estético para saber apreciar y producir belleza. Debemos seguir fomentando el juicio crítico, promoviendo valores éticos que se instalen con normalidad en la forma de actuar de nuestros estudiantes, alumnas y alumnos de todos los niveles educativos. Esos podrán ser objetivos actualizados de la educomunicación en tiempos de IA.

Si se trata de promover y fomentar la creatividad, de nuevo la máquina, debería ponerse al servicio de la persona y no a la inversa. Si queremos lograr que la educación promueva ese ideal de “comunicación circular” (De Andrés y Chaparro, 2022, p. 297), deberemos:

Empezar a **repensar** el modo en que hacemos y vivimos para **rediseñar**, el modelo fracasado y renaturizarlo, **resignificar** las palabras vacías y las palabras heridas que soportan la democracia y la justicia ecosocial, **recuperar** valores comunicativos, **relocalizar** el relato y la tecnología, **redistribuir** los recursos técnicos, y económicos, **reestructurar** el sistema de medios para ponerlo a disposición del bien común, **reducir** el exceso de comunicación banal, la seudoinformación y la fabricación masiva de equipos basados en la lógica de la obsolescencia, **reutilizar** bienes y estrategias comunicativas autónomas descatalogadas por el digitalismo. Y sí, **reciclar** dispositivos, contenidos y espacios, resembrar la semiosfera. Un símil de las conocidas 8R de Latouche para la transformación social en su propuesta de economía de decrecimiento convertidas aquí en una

propuesta de comunicación circular para transitar en comunicación. La comunicación es el eje que define (Latouche, 2008).

Podemos afirmar que los anhelos de Mario Kaplún y de otros precursores y pioneros de la educomunicación siguen estando como cualquier utopía, cerca y a la vez lejos de alcanzarse. La Inteligencia Artificial es un medio pero no un fin para conseguir acercarnos más a ese modelo de educación transformadora que de una vez por todas deseche toda la hojarasca con la que muchas veces se envuelven los usos tecnológicos. Tal vez asumamos que debemos incorporar nuevos paradigmas que permitan una pre alimentación que actualice los sistemas educativos desde una perspectiva realmente transformadora y capaz de motivar a una juventud que necesita ver más vinculada la educación a sus prioridades reales. En lugar de buscar qué competencia representa la IA para el profesorado, consideremos este momento para ver una nueva oportunidad para poder avanzar juntos en compañía de nuestros estudiantes. Busquemos ese compromiso de trabajo conjunto que nos permita encontrar el fluir necesario para obtener una vez más el disfrute que representa EDUCAR PARA COMUNICARNOS.

Referencias bibliográficas

- Carr, Nicholas (2018). *Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Penguin Randolph House.
- Cloutier, Jean. (1975). *L'Ere Emerec ou la comunication audio-scripto-visuelle a L'heure des self-media*. Les Presses de L'Université de Montréal, 2ª ed.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós transiciones.
- De Andrés, S. y Chaparro, M. (2022). *Comunicación Radical. Despatriarcalizar, decolonizar y ecologizar la cultura mediática*. Gedisa.
- Gabelas-Barroso, J.A, García-Marín, D y Aparici, R. (2023). *La invasión del algoritmo*. Gedisa.
- García Matilla, A. (1996). “Los medios para la comunicación educativa” en Aparici, Roberto, *La Revolución de los medios audiovisuales*, páginas 61-86. De la Torre.

- Hari, J. (2023). *El Valor de la atención. Por qué nos la robaron y cómo recuperarla*. Península.
- Kaplún, M. (1985). *El Comunicador Popular*. CIESPAL.
- Latouche, S. (2008). *La Apuesta por el decrecimiento: ¿cómo salir del imaginario dominante?* Icaria editorial.
- Lledó, Emilio. (2018). *Sobre la educación. La necesidad de la Literatura y la vigencia de la Filosofía*. Taurus.

18. Reflexiones sobre Mario Kaplún y la literacidad crítica mediática

Jeff Share

jshare@ucla.edu

Universidad de California, Los Ángeles (UCLA)

Leí por primera vez el libro de Mario Kaplún (1998), *Una pedagogía de la comunicación*, mientras vivía en México, hace veinticinco años. Fue un texto influyente para mi desarrollo en la educación en medios, ya que Kaplún conectó las ideas de Paulo Freire sobre la pedagogía para la liberación con mis intereses en los estudios culturales (Durham & Kellner, 2002; Hammer & Kellner, 2009) y la literacidad mediática.

En ese momento, estaba cambiando mi carrera de fotoperiodismo a educación, y Kaplún me brindó una poderosa lente teórica para integrar mi experiencia en comunicación con mi pasión por la educación. Kaplún me enseñó que, para crear una sociedad más justa y democrática, la educación y la comunicación deben enfatizar el proceso de transformación. La comunicación puede ser mucho más que simplemente enviar y recibir información. La comunicación, al igual que la educación, debe ser un proceso de transformación del individuo y de la comunidad (Kaplún, 1998).

Una de las grandes enseñanzas que aprendí al leer Kaplún, fue la importancia de la empatía y la humildad, ponernos en el lugar de los demás y aprender a escuchar de verdad, ser “un comunicador DIALÓGICO” (Kaplún, 1998, p. 95). Esto también fue respaldado por la necesidad de autorreflexión, mirar primero hacia adentro para conocernos mejor a nosotros mismos. La importancia de partir de las preocupaciones de la audiencia y el desarrollo de la criticidad, de “formar a los destinatarios críticos” (Kaplún, 1998, p. 178), se alinea bien con la pedagogía problematizadora de Freire.

Como ex fotoperiodista, me encantó cómo Kaplún se declaró claramente contra el mito de la objetividad: “que no existe ni puede existir esa supuesta comunicación ‘objetiva’ y aséptica” (Kaplún, 1998, p. 176). Este llamado a la conciencia comienza reconociendo que siempre estamos tomando posiciones y necesitamos “Liberar[nos] del mito de la supuesta ‘objetividad’” (Kaplún, 1998, p. 177). Este se ha convertido en un concepto fundamental para mi trabajo en literacidad crítica mediática.

Cuando escribo en español, uso la palabra “literacidad” como una traducción de la palabra inglesa “literacy” para trastocar las nociones psicológicas tradicionales de alfabetización que a menudo reproducen ideas deficitarias de personas como analfabetas si no pueden leer textos impresos. Esto también se alinea con el concepto de “multiliteracies” descrito por el New London Group (1996) que amplía la comprensión de la alfabetización para valorar muchos tipos de literacidades, como la visual, la auditiva, la cultural, etc. El uso del término literacidad pretende aportar una lente sociocultural al trabajo de cuestionar la ideología y el poder (Cassany, 2015).

Literacidad crítica mediática

Durante los últimos quince años he estado enseñando literacidad crítica mediática a nuevos docentes, educadores experimentados y

estudiantes universitarios en la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA) (Share et al., 2023). La literacidad crítica mediática tiene como objetivo redefinir nuestra comprensión de la alfabetización de dos maneras: por un lado, ampliar la noción de alfabetización para que incluya todo tipo de textos, como fotografías, películas, música, anuncios, redes sociales, memes, algoritmos, así como libros y, por otro lado, profundizar la alfabetización para cuestionar críticamente la forma en que la información y el poder están siempre conectados y nunca son neutrales (Kellner & Share, 2007).

Durante más de dos décadas, las ideas de Kaplún han influido en mi investigación, práctica y pedagogía. Trabajando con Douglas Kellner en UCLA, incorporamos ideas de Kaplún y otros académicos prominentes en un marco para la enseñanza de la literacidad crítica mediática (Kellner & Share, 2019). El marco se basa en seis comprensiones conceptuales (Buckingham, 2003) y las preguntas correspondientes destinadas a guiar a educadores y estudiantes a lo largo de un proceso de indagación para cuestionar todo tipo de textos, los medios de comunicación y el contexto que los rodea (ver Tabla 1).

Las comprensiones conceptuales de la columna izquierda tienen como objetivo guiar a educadores en su planificación y enseñanza para llevar a sus estudiantes a formular las preguntas críticas de la columna derecha. Las preguntas son una herramienta práctica que el estudiantado puede aplicar para interactuar con los textos a través de un proceso de indagación.

Tabla 1: Marco de la literacidad crítica mediática

Comprensiones conceptuales	Preguntas
Constructivismo social Toda la información es co-construida por individuos y/o grupos que toman decisiones en determinados contextos sociales.	¿QUIÉNES son todas las personas que tomaron decisiones para ayudar a crear este texto?
Lenguajes / Semiótica Cada medio tiene su propio lenguaje con gramática y semántica específicas.	¿CÓMO fue construido y enviado este texto?
Audiencia / Posicionamiento Los individuos y grupos entienden los mensajes mediáticos de manera similar o diferente dependiendo de múltiples factores contextuales.	¿CÓMO podría este texto ser entendido de manera diferente?
4. Política de la representación Los mensajes mediáticos y el medio en el que viajan siempre tienen un sesgo y apoyan o desafían jerarquías dominantes de poder, privilegio y placer.	¿QUÉ valores, puntos de vista e ideologías están representados o están ausentes de este texto o están influidos por el medio?
5. Producción / Instituciones Todos los textos mediáticos tienen un propósito (frecuentemente comercial o gubernamental) conformado por las personas creadoras y/o los sistemas en el que operan.	¿POR QUÉ fue creado y/o compartido este texto?
6. Justicia social y ambiental La cultura mediática es un terreno de lucha que perpetúa o desafía ideas positivas y/o negativas sobre la gente, grupos y cuestiones, nunca es neutral.	¿A QUIÉN beneficia o perjudica este texto?

Fuente: (Kellner & Share, 2019, p.8). Disponible en inglés, mandarín, español y portugués en línea: <https://guides.library.ucla.edu/educ466>

Enseñar literacidad crítica mediática implica abordar tres dimensiones distintas, pero conectadas (Share & Gambino, 2022). 1) El qué: conocimiento de cómo los sistemas, estructuras e ideologías reproducen jerarquías de poder y conocimiento sobre género, clase, etnia, sexualidad y otros marcadores de identidad y justicia ambiental, junto con una comprensión general sobre cómo funcionan los medios y la comunicación. 2) El cómo: competencias para pensar críticamente, cuestionar las representaciones y sesgos de los medios, deconstruir y

reconstruir textos de los medios y utilizar una variedad de medios para acceder, analizar, evaluar y crear. 3) El por qué: una disposición a la curiosidad, el escepticismo y el compromiso crítico con el mundo, lo que lleva al deseo de tomar medidas para desafiar y transformar la sociedad para que sea más justa social y ambientalmente. Esta tercera dimensión se basa en la noción de *conscientização* de Freire (2010), una conciencia crítica revolucionaria que involucra tanto la percepción como la acción contra la opresión. Estos tres elementos pueden ser transformadores cuando se enseñan a través de una pedagogía democrática basada en la investigación que incluye análisis y producción para que el estudiantado aprenda creando sus propios textos y diseños.

Producción de medios

Kaplún escribió que no basta con oír y leer, también hay que hablar y expresarse con los demás. El objetivo de todo aprendizaje debe ser construir significado, no basta con la autorreflexión sin expresarlo a los demás (Kaplún, 1998, p. 234). Esta idea es un principio central de mi práctica pedagógica que enfatiza el análisis y la producción. Siempre requiero que el alumnado practique sus habilidades de análisis mediante la creación de medios y la expresión de sus ideas. Cuando capacito a nuevo personal docente, planificamos actividades en las que el alumnado aprende a pensar críticamente tomando fotografías, grabando podcasts y creando todo tipo de medios. Esto hace que el aprendizaje sea más interesante, significativo y empoderador.

Los escritos de Kaplún también me expusieron al trabajo de Elise Freinet, quien promovió la necesidad de ir más allá de una idea individualista de educación y comunicación hacia “una concepción sustancialmente colectiva del proceso educativo” (p. 210). Afirmó la importancia de “crear la CAJA DE RESONANCIA” (Kaplún, 1998, p. 212). El acto de producción expresiva es “reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más

interactivo” (Kaplún, 1998, p. 213). La conexión entre el aprendizaje y la comunicación es esencial, porque cuando nos relacionamos con audiencias del mundo real, el proceso de comunicar ideas desarrolla productos y procesos significativos (Kaplún, 1998, p. 214). Kaplún escribe, “Aprender y comunicar son componentes de un mismo proceso cognitivo; componentes simultáneos que se interrelacionan y necesitan recíprocamente” (1998, p. 215). Esto también resalta la importancia del aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo (Gambino & Share, en prensa). Necesitamos una educación estimulante que provenga de la creatividad y la iniciativa del estudiantado. Kaplún afirma, “la comunicación ya no como un mero instrumento auxiliar sino como un *componente pedagógico y metodológico básico; y no solo al servicio de la enseñanza sino sobre todo al servicio del aprendizaje*” (Kaplún, 1998, pp. 243-244). Deberíamos enfocarnos más en aprender que en enseñar, y más en la educación que en la escolarización.

Este recorrido, según Freire (2010, p. 53), impregna el pensamiento dialéctico, en el que “mundo y acción son íntimamente interdependientes”. La literacidad crítica mediática brinda una oportunidad para que educadores y estudiantes analicen y construyan mensajes mediáticos mientras participan críticamente en la cultura mediática; en esencia, brindar al estudiantado un espacio para demostrar sus capacidades para leer y escribir la palabra y el mundo (Freire & Macedo, 1987). En el corazón de la literacidad crítica mediática se encuentra una perspectiva crítica, una pedagogía que puede considerarse “una estrategia importante para que los educadores fortalezcan el compromiso cívico y reafirmen la promesa de la democracia con una ciudadanía informada y empoderada” (Kellner & Share, 2019, p. 13). Kaplún nos recuerda que para crear sujetos críticos, creativos y autónomos que puedan construir una sociedad democrática, necesitamos “una comunicación-diálogo, entendida como intercambio e interacción, como relación comunitaria y solidaria; una comunicación, en fin, que en lugar de entronizar locutores potencie interlocutores” (Kaplún, 1998, p. 220).

Referencias bibliográficas

- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity Press.
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: Leer y escribir la ideología. https://www.researchgate.net/publication/251839730_Literacidad_critica_leer_y_escribir_la_ide
- Durham, M. G., & Kellner, D. M. (Eds.). (2002). *Media and cultural studies: KeyWorks*. Blackwell.
- Freire, P. (2010). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). The Continuum International Publishing Group, Inc.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Gambino, A., & Share, J. (in press). Emboldening democratic pedagogies about media and justice through critical media literacy and peer teaching. In S. Ramasubramanian & O. O. Banjo (Eds.), *The Oxford International Handbook of Media and Social Justice*. Oxford Academic.
- Hammer, R., & Kellner, D. (Eds.). (2009). *Media/cultural studies: Critical approaches*. Peter Lang.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kellner, D. & Share, J. (2019): *The Critical Media Literacy Guide. Engaging Media and Transforming Education*. Brill.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy is not an option. In J.W. Hunsinger and J. Nolan (Eds.) *Learning Inquiry*, 1(1), 59-69. Springer. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11519-007-0004-2>
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Share, J. (2015). *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media* (2nd ed.). Peter Lang.
- Share, J., & Gambino, A. (2022). A framework, disposition, and pedagogy for teaching critical media literacy. In W. Kist & M. Christel (Eds.). *Bringing Critical Media Literacy into ELA Classrooms*. NCTE Special Issues Series, Vol. 2., 11-17.
- Share, J., Mamikonyan, T., & Lopez, E. (2023, September 20). Critical media literacy in teacher education, theory, and practice. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Originally published 2019, September 30. doi: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1404>

19. La dimensión simbólica de las tecnologías de la comunicación

Leonardo Murolo

nlmurolo@unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes - Argentina

Introducción a las tecnologías de la comunicación como concepto

Es común leer sobre “TICs” o “NTICs” (Tecnologías de la Información y la Comunicación, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación). Estas maneras de nombrar a las tecnologías como “de la información y la comunicación” suponen dos escollos para una investigación académica que pretende poner bajo crítica las principales categorías con las que trabaja. Primeramente, tanto el término “TICs” como NTICs fueron apropiados por el universo del marketing y de la gestión. Sabemos que las palabras no son ingenuas, que denominan y en muchos casos hacen existir imaginarios alrededor de aquello que designan. Este es un caso.

Por otro lado, estos términos asemejan, equiparan, confunden los conceptos de información y de comunicación. Antonio Pasquiali (1972) propuso una distinción conceptual entre estos términos que se refiere a que los medios de información son aquellos que difunden mensajes

ómnibus a una masa uniforme, mientras que los medios de comunicación se asientan en la bidireccionalidad y en un consaber que relaciona a los sujetos de la comunicación. En este sentido, como tecnologías de la comunicación es el modo en que elegimos mencionarlas y comprenderlas. Asimismo, al seguir los postulados teóricos de Raymond Williams no hacemos más que retomar su denominación, sin dejar de hacer explícita la postura. Asimismo, entendemos que las tecnologías de la comunicación se presentan como un objeto de consumo más; pero que, mediadas por usos hegemónicos, se proponen como un facilitador de la vida cotidiana, al concebirlas como mercancías propuestas para el desarrollo educativo y de formación como recursos humanos y a la vez como propiciadoras de un potencial lúdico, de creación de sentido, de información, de comunicación y de entretenimiento. Mercancías que vienen a proveer modernidad y progreso, como tantas otras a lo largo de la historia, pero esta vez de manera ineludible y celebrada, por la diversidad de propuestas convincentes, adoptadas masivamente en el terreno cultural y devenidas en necesarias para la vida social. A su vez entendemos a las tecnologías de la comunicación como conductoras y creadoras de lenguaje, y a la comunicación como un proceso cultural caótico imprescindible para el ser cultural.

Proponemos destacar la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación bajo la forma de nuevas pantallas y con ello, la preeminencia de la imagen en la construcción de las percepciones sensoriales contemporáneas. De allí que estas nuevas maneras de relacionarse con el lenguaje sean de interés de la investigación por ser constructoras tanto de identidades individuales y colectivas como de subjetividades sociales. Diversas son las teorías, mayoritariamente en el debate entre determinismo tecnológico y la tecnología sintomática, que tienen como protagonistas a las tecnologías de la comunicación (Williams, 2011). Desde posturas que buscan zanjar las discusiones maniqueas, Raymond Williams (1992, 2011) propone poner el foco en las implicancias sociales que traen consigo las tecnologías y en su trascendente presencia como artefactos cotidianos. “Sin duda, todos

estos inventos han producido efectos sociales amplios y evidentes. Pero, al extender las afirmaciones en este sentido, hemos introducido –a veces sin saberlo- una categoría más: la de los “usos”. El argumento puede, entonces, tomar distintas direcciones. Se puede decir que lo que ha alterado nuestro mundo no es la televisión, ni la radio, ni la imprenta como tales, sino los usos que se les da en cada sociedad” (Williams, 1992, p. 183).

Los Estudios Culturales enarbolan al sujeto decodificador como un índice esencial para comprender los medios de comunicación. Para esta postura –que se adoptó y profundizó en los estudios en comunicación latinoamericanos- concluyentemente el nuevo medio no es el mensaje. En el sexto capítulo de *Televisión. Tecnología y forma cultural*, Williams discute con Marshall McLuhan su postura ante las tecnologías como extensiones del cuerpo.

La obra de McLuhan fue una culminación de una teoría estética que llegó a ser, negativamente, una teoría social: un desarrollo y una elaboración del formalismo que podemos ver en muchos campos, desde la crítica literaria y la lingüística hasta la psicología y la antropología, pero que adquirió su influencia popular más significativa en una teoría que aísla por completo “los medios”. (Williams, 2011, p. 162)

En un terreno intermedio entre las posturas radicalizadas ante las tecnologías –la apocalíptica de Herbert Marcuse en *El hombre unidimensional* y la integrada de McLuhan en *Comprender los Medios de Comunicación*- se encuentran los desarrollos conceptuales de Williams que intenta comprender los medios de comunicación a partir de los usos y alejándose del determinismo tecnológico. En este sentido, una de las posturas que más atención merecen es la que señala Williams sobre los conceptos de “determinismo tecnológico” y “tecnología sintomática”. Los conceptos, concomitantes, contemporáneos. Estos grados de institucionalización del concepto se remontan a dos artículos publicados en la revista académica *Razón y Palabra*. “Nuevas pantallas frente al concepto de televisión. Un recorrido de usos y formatos” y

“Nuevas pantallas. Un desarrollo conceptual”, configuran posturas tanto académicas como de sentido común ante la aparición de nuevas tecnologías y sobre todo ante la proliferación seguida a la apropiación social mediada por los usos.

Si la tecnología es una causa, en el mejor de los casos podemos modificar o tratar de controlar sus efectos. O si la tecnología, tal como se la usa, es un efecto, ¿a qué otro tipo de causas y a qué otro tipo de acciones deberíamos referir o asociar nuestra experiencia con sus distintos usos? (Williams, 2011, p. 22)

En este sentido, Williams se distancia categóricamente del determinismo tecnológico al que encuentra bajo dos formas, la que propone que las tecnologías vinieron a nuestro mundo a alterarlo, y la postura “tecnología sintomática”. Para el determinismo tecnológico, la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos. Las nuevas tecnologías se inventan en una esfera independiente y luego crean nuevas sociedades y nuevas condiciones humanas. Por su parte, la perspectiva de la tecnología sintomática supone, de manera semejante, que la investigación y el desarrollo se generan a sí mismos pero más marginalmente. Lo que se descubre en el margen se adopta y se usa (Williams, 2011, p. 26).

En el primer caso se postula que los desarrollos tecnológicos son determinaciones que la sociedad recibe como imperativos de reconfiguración. El segundo término, también determinista, atiende a necesidades sociales que propiciaron la invención y el desarrollo de la tecnología. La preocupación por la cultura y la sociedad hicieron que los postulados tecnológicos y cientificistas se fueran desplazando de los estudios en comunicación. La sagacidad de Williams es tal que sus postulados para la televisión de principios de los 70 pueden ser empleados para comprender fanatismos tecnológicos de principios del nuevo milenio. La televisión en ese momento, como Internet, la telefonía móvil y el videojuego en la actualidad (las constantes “nuevas tecnologías”) abren nuevamente el debate acerca de su rol en la sociedad

y la capacidad de agencia de los sujetos ante estos aparatos omniscientes, en primera instancia vistos como regulados y prescriptivos. Las tecnologías, como medios de expresión, definitivamente ofrecen novedosas maneras de comunicarse a los sujetos. Depende de las habilidades y creatividad desplegadas en los usos alternativos, que las tecnologías dejen de investir una carga de determinación hacia la sociedad y se revistan, finalmente, de posibilidad. De allí que, dada la importancia por lo social y la intervención del sujeto en la apropiación y creación de prácticas comunicacionales a través y con tecnologías, tomamos esta postura para comprender, de modo complejo, el estatuto de las tecnologías de la comunicación en la sociedad contemporánea. Las tecnologías de la comunicación están protagonizadas por pantallas, por extensión, son pura imagen.

Desde hace unos años, hemos reflexionado alrededor del lugar que en los últimos tiempos toman las pantallas en estos hardware. De allí el concepto de “nuevas pantallas” como propuesta teórica que construye esta tesis. La proliferación de pantallas nos está diciendo que estamos inmersos en una cultura comunicacional de la imagen, donde la fotografía, la animación, el audiovisual, lo multimedial son lenguajes propios de nuestra cultura global y fundamentalmente apropiado y conocido por el corte etario que focalizamos en esta investigación. Hablamos de tecnologías de la comunicación, pero puntualmente nos referimos a pantallas cuando el uso del lenguaje audiovisual o multimedial es protagónico en la práctica que se desarrolla. En este sentido, las tecnologías de la comunicación devenidas en nuevas pantallas son aquellas que proponen como bondad poder reproducir estos lenguajes, antes circulantes en otras pantallas como el cine, la televisión y el video. En diferentes usos de las tecnologías por parte de los jóvenes tales como la descarga y la visualización de contenido audiovisual, en las cámaras fotográficas y la edición y posteos de fotografías y videos, se presentan las nuevas pantallas como tecnologías con identidad propia, es decir proponiendo usos, narrativas y sintaxis específicas. Con las nuevas pantallas se realizan usos novedosos que

con las viejas pantallas no se pueden realizar. Las nuevas pantallas tienen conectividad y con eso un uso a la carta en el momento y en el lugar donde se desee. Asimismo, no obstante algunos contenidos migraron de viejas pantallas, el concepto de nuevas pantallas también engloba al contenido específico creado para estas. En los usos de descarga y visualización donde los jóvenes ven acrecentado su capital cultural mediante la descarga de material audiovisual, discos, software, imágenes y videojuegos como en el uso de la construcción semiológica de uno mismo que supone a las redes sociales virtuales, los blogs, los chats y los foros, en este sentido tomando protagonismo la imagen. Los jóvenes emplean la cámara de video de sus teléfonos móviles de manera naturalizada. No son realizadores audiovisuales a quienes les importe el encuadre, el campo-fuera de campo, la escala de planos, o los balances en la iluminación de la imagen. Los acontecimientos que crean estas cámaras tienen que ver con reflejar un momento privado, muchas veces para verlo entre amigos, otras veces para ser publicado en redes sociales y plataformas y buscar mayor repercusión. Entrada la tercera década del siglo XXI esta dimensión se magnifica, entre incorporaciones vertiginosas y alfabetizaciones constantes. Esto se da en los terrenos de la comunicación, la educación, la información y el entretenimiento.

Las tecnologías de la comunicación devinieron en pantallas por transitar una cultura de la imagen instalada a nivel global, pero a la vez posible dado el creciente conocimiento del lenguaje audiovisual. Los jóvenes son usuarios de la televisión, el cine, son asiduos consumidores de videoclips musicales y videojuegos. Esto genera un terreno fértil para que vean a las tecnologías de la comunicación como pantallas y se las apropien en este sentido. Las pantallas, como espejos a Narciso, nos permiten vernos a nosotros mismos, embelesarnos de sus bondades y, llevándolas incluso en nuestros bolsillos, crear el mito de que estamos conectados cara a cara en todo momento.

¿Quién nombra a los jóvenes tecnológicos? Un recorrido conceptual

Parece haber una necesidad teórica de nominalizar a los jóvenes que utilizan tecnologías. Nativos digitales es un término que cobró notoriedad incluso por fuera de la academia. El concepto fue acuñado por Marc Prensky (2001) en el artículo “*Digital Natives, Digital Immigrants*”. En ese trabajo postulaba la inquietud acerca de que los estudiantes hablaban un lenguaje y poseían conocimientos diferentes a los docentes y que esto acarrearía un problema para la educación contemporánea.

El promedio de los estudiantes universitarios de hoy pasa menos de 5.000 horas de su vida leyendo, pero más de 10.000 horas jugando videojuegos (sin mencionar las 20.000 horas mirando TV) Los juegos de computadora, el email, Internet, los teléfonos celulares y los mensajeros instantáneos son parte integral de sus vidas. (Prensky, 2001)

Los nativos digitales, familiarizados con las tecnologías de su época, y sobre todo con un nuevo lenguaje digital, superarían en conocimientos específicos a sus docentes y al estar habituados en modos diferentes de acercarse al conocimiento, la relación con la escuela entraría en crisis. Para Prensky, los nativos digitales prefieren la lectura hipervincular a la lineal, el audiovisual a lo escrito, el juego al estudio aburrido que propone la escuela. Diversos son los autores que retoman a Prensky en sus postulados y afianzan esta teoría en diferentes latitudes. Es cierto que los jóvenes son los principales usuarios y consumidores de las tecnologías de su época, podemos arriesgar incluso que en otras épocas y con otras tecnologías sucedió lo mismo. En esta oportunidad, la digitalización se presenta como facilitadora de prácticas y se convierte en obligatoria para actividades laborales y educacionales. De ello que saber usar las tecnologías sea considerado un capital cultural de distinción en la contemporaneidad. Se trata de un concepto no solamente obsoleto, sino que deja de lado perspectivas críticas que incluya la dimensión de la clase social y diversas variables culturales.

En Argentina, Alejandro Piscitelli (2009) en su libro *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, desarrolla el concepto ejemplificando y afianzando una postura favorable ante esta manera de pensar a los jóvenes. Capítulos como “Nativos digitales. La insuturable brecha cognitiva y de esos polialfabetismos tan necesitados”, “Los bárbaros de Google. Educando con sentido a la Generación Einstein” y “La alfabetización digital como nueva infraestructura del conocimiento” y “De los grandes maestros a los grandes mediadores. Diseñando el paradigma de los docentes 2.0”, presentan visiones celebratorias de los nativos digitales como aquellos que crean universos sobre llanuras, quienes no necesitan docentes sino mediadores, quienes se asemejan a Einstein en su inteligencia tecnológica. Esta exageración se asienta en diversos autores que replican el concepto. Los nativos digitales serían aquellos que nacieron desde mediados de la década de los ochenta en adelante. Y por ello comenzaron a socializar a principios de los noventa y a familiarizarse con las tecnologías digitales: computadoras y videojuegos principalmente. Esta categorización un tanto positivista, podríamos decir, no se ocupa de perspectivas como la clase y engloba por un corte generacional a todos los jóvenes sin atender si tienen la posibilidad de acceder a una computadora. El concepto señala que el nativo digital participa entonces de un lenguaje materno (de allí la palabra nativo). Esta trampa comunicacional (de sentido) supone que quienes no lean y escriban el lenguaje materno (en este caso el digital) son analfabetos. Entonces, se acuña un segundo término en este andamiaje teórico: “analfabetismo digital”. Nuestra crítica al término se basa en que el analfabetismo es una condición excluyente y con el mandato social de ser superada. Las naciones miden sus niveles de desarrollo también mediante la cantidad de población alfabetizada. De ello que los estados inviertan recursos y generen políticas públicas a favor de reducir el analfabetismo. Asimismo, al ser un motivo de vergüenza y un estadio a ser superado a temprana edad, ser analfabeto también se convierte en un insulto. En este sentido, un nuevo analfabetismo, el digital, aparece

en la escena moderna-posmoderna de la mano de promesas como la Sociedad de la Información donde la denominada brecha digital es entonces la división entre quienes comprenden este nuevo lenguaje y quienes no, por acceso, conectividad o saberes para maniobrar tecnologías. Por su parte, Octavio Islas sostiene que “La generación Einstein se desenvuelve en una nueva ecología cultural, en la cual las comunicaciones digitales observan un rol protagónico en la formación de la percepción y la comprensión de la realidad” (Islas, 2009). Además agrega que la habilidad de poder realizar varias tareas simultáneamente (multitasking) representa uno de los rasgos distintivos de la Generación Einstein.

En este sentido se retoma y se afianza el concepto de Prensky proponiendo que estos jóvenes son más inteligentes que generaciones pasadas. Consideramos a la luz de las lecturas al respecto que desde la academia se debería tener una lectura un tanto más profunda de las categorías con las que se trabaja, simplemente poniéndolas bajo crítica antes de reproducir mandatos del sistema que poco tienen que ver con la construcción de conocimiento. *La generación multimedia* es un término que acuñó Roxana Morduchowicz (2008) en un libro que realiza un estudio cuantitativo muy valioso donde deja de manifiesto que los jóvenes generan una relación allegada con las tecnologías. Su estudio se basa en encuestas en todo el país donde pregunta por las costumbres de la televisión, la radio, la computadora y los dispositivos de música portátiles. Como un corte etario por completo se presenta como asiduo usuario de estas tecnologías de la comunicación, el nombre “generación multimedia” le sirve a la autora para describir a un grupo que se socializa a la vez en un mismo momento histórico compartiendo una misma subjetividad. Al margen de las palabras específicas empleadas para denominar a los jóvenes que se relacionan con las tecnologías de su época, debemos subrayar las múltiples maneras de nombrarlos como un indicador de que la relación entre jóvenes y tecnologías es percibida como un terreno donde las Ciencias Sociales y la Comunicación en especial focaliza construyendo objetos

de estudio novedosos y con conciencia de época. Lo que podemos inferir como hallazgo teórico es que este interés por los jóvenes usuarios de tecnologías evidencia la aparición de un nuevo sujeto de la comunicación. Si en páginas anteriores nos preguntábamos acerca de los términos “usos” y “apropiaciones”, debatíamos el tradicional concepto de “receptor”, reivindicando el aporte de Stuart Hall (1980) al hablar de “decodificador”, los jóvenes que se relacionan con las tecnologías, con las características que describíamos, se erigen como el sujeto de la comunicación emisor receptor, creador de la narración tanto en el momento de su puesta en acto (chat, mensajería instantánea, videojuego), como emisor de sus propios acontecimientos (video y foto en sitios de alojamiento de video como YouTube o Vimeo, Twitch y de narraciones multimediales como en Facebook, Instagram, TikTok).

En términos teóricos el joven que se relaciona con las tecnologías contemporáneas tiene las características de un prosumidor. Esta conceptualización la acuñó Alvin Toffler (1980) en su libro *La tercera ola*. El término hace referencia a los consumidores, usuarios de productos que a la vez contribuyen de algún modo a crear otros. Habla de una actividad consciente en la producción y en los procesos de consumo concomitantes. Este sujeto, en el plano comunicacional, participa de la creación de mensajes, de prácticas de lenguaje, de usos novedosos y diversos de tecnologías, a la vez que usa y realiza prácticas que le preexisten. Esta ida y vuelta entre la creación y la reproducción hace del prosumidor un creador dentro de los cánones de ciertos mecanismos estipulados. Por ello, no consideramos que el prosumidor trabaje sobre la nada.

En términos de Bajtín podríamos decir que sienta sus bases novedosas sobre una polifonía, es creador y dueño de su narración, pero a la vez no es un primer hablante que rompe con su palabra el silencio eterno del universo sino que copia sintaxis, rememora acontecimientos, crea sobre un terreno fértil narraciones textuales, sonoras, audiovisuales, fotográficas, en definitiva, multimediales, poniendo en juego los elementos que su bagaje cultural (podríamos

decir su habitus en términos bourdieños) le otorga. Las tecnologías son en primera instancia mercancías y de allí que hacer uso de ellas implica el consumo. El concepto de consumo nos interesa cuando está ligado a la identidad. En nuestro trabajo “Consumos identitarios. Construcciones comunicacionales recíprocas entre chetos y cumbieros” (Murolo, 2011), exploramos la configuración de los grupos juveniles desde la perspectiva del consumo. De allí que entendamos que algunas mercancías o prácticas que se derivan de ellas se suman al constructo identitario juvenil en grupos de pertenencia.

Referencias bibliográficas

- Hall, S. (1980). “Encoding/decoding.” En *Culture, Media, Language*. Routledge, Ed. Stuart Hall et al. New York, pp. 128-138.
- Islas, O. (2009). “La convergencia cultural a través de la ecología de medios”. En *Comunicar*, N° 3, v. XVII, *Revista Científica de Educomunicación*, pp.25 -33. ISSN: 1134-3478.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Paidós.
- Murolo, N. L. (2011). “Consumos identitarios. Construcciones comunicacionales recíprocas entre “chetos” y “cumbieros””. En *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. CIESPAL.
- Murolo, N. L. (2011). “Pantallas, pantallas y más pantallas. Desasosiego en la cultura de la imagen”. En *Revista TELOS*. Número 86, Enero-Marzo. Fundación Telefónica. ISSN: 0213-084X, págs. 37-44.
- Pasquali, A. (1972). *Comunicación y cultura de masas*. Monte Ávila Editores.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Plaza y Janés.
- Williams, R. (1992). *Historia de la comunicación. Vol. II. De la imprenta a nuestros días*. Editorial Bosch.
- Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Paidós.

20. Del fútbolín a ChatGPT. Kaplún y el valor del proceso en la educación

David García-Marín
david.garciam@urjc.es
Universidad Rey Juan Carlos

Una vibración

En cualquier pueblo o barrio de ciudad de la España de finales de los 80 y los 90, uno de los principales entretenimientos públicos disponibles para los jóvenes y adolescentes era la asistencia a los entonces llamados salones recreativos, unos centros donde la juventud tenía a su disposición juegos y actividades que no podían comprar para disfrutar en casa. Cuando comencé a frecuentar este tipo de salones, las mesas de billar y los futbolines dominaban la escena. A medida que fue avanzando la década de los 90, estos juegos dieron paso a las máquinas de videojuegos, que comenzaron a fascinarnos por su grado de realismo (a pesar de que todavía su componente gráfico era bastante precario en comparación con el estándar actual), su interactividad y el atractivo de las historias que planteaban.

Pensemos en la diferencia entre actividades como el fútbol o el billar y las máquinas de videojuegos. Los primeros tienen una esencia tangible que hace visible su funcionamiento y sus mecanismos. Es fácil adivinar cómo están fabricados y por qué funcionan. De hecho, cualquier usuario con las herramientas y elementos necesarios sería capaz de fabricar uno o, al menos, producir una réplica lo suficientemente parecida al original para poder jugar con ella. En el caso de los videojuegos, es al revés: su modo de funcionar queda oculto ante los ojos del usuario. Su funcionamiento se abstrae de nuestra consciencia. Solo sabemos que pulsamos un botón y suceden cosas casi de forma mágica. El cómo suceden, el método y su proceso, su mecanismo en definitiva, resultan invisibles, lo que imposibilita su fabricación casera para el usuario común, salvo que tenga un conocimiento especializado. Lo que separa el mundo del billar y el del videojuego es la vibración que nos conecta a lo *visiblemente tangible*, señala Baricco en *The Game* (2019). Una vibración sensorial que notamos cuando manejamos el artefacto. Una vibración que nos hace vislumbrar el proceso que subyace en su mecanismo. Nuestra relación con el fútbol *se fundamenta en una vibración*. Nuestra conexión con el videojuego *se basa en una abstracción*.

Esta introducción nos sirve para encapsular la esencia de este capítulo, basada en la importancia de dominar los procesos, los métodos, para aprehender el mundo. Una idea clave en el pensamiento de Mario Kaplún, que el educador argentino dejó plasmada con brillantez en una de sus obras cumbre, *Una pedagogía de la comunicación*, publicada en 1998. Para Kaplún (1998), la educación sigue anclada en modelos conductistas que privilegian el resultado (el qué sucede cuando pulsamos el botón de la maquina de matar marcianos) o, en el mejor de los casos, en modelos demasiado anclados al contenido que descuidan el cómo, el método. Su idea se centra en que la cultura no solo reside en el *qué* se transmite, sino también en *cómo* tal cultura se adquiere, qué mecanismos se ponen en juego para vehicularla. No sirve solo con mostrar el mundo, sino que resulta esencial explicar

por qué el mundo es como es, cuáles han sido los procesos que le han llevado a adoptar esta forma. En definitiva, la propuesta de Kaplún se fundamenta en un *privilegio del proceso*.

El taller y la fábrica

Entender los procesos es entender la complejidad de las cosas. Lo demuestra el fin del artesano sustituido por el obrero de la cadena de montaje fordista, establecida de forma masiva a comienzos del siglo XX. En este reemplazo, el conocimiento enciclopédico que el primero –el artesano– debía tener para crear su obra de principio a fin en su pequeño taller fue desbancado por la tarea mínima (el gesto) que el segundo – el obrero fordista– debía repetir en la fábrica durante interminables horas para ensamblar una ínfima parte del producto final. El resultado fue la supresión de la necesidad de conocer los complejos procesos de elaboración para dar paso a un mundo cognitivo mínimo al que fue recluido el obrero de la fábrica fordista. Como afirman Aparici y García-Marín (2018, p. 240):

Este sistema nace a mediados del siglo XIX para responder a la realidad del mundo de la fábrica, a la lógica de la cadena de montaje que diseñó teóricamente Frederick Taylor y llevó a la práctica Henry Ford. En su ensayo sobre el taylorismo y el fordismo titulado *El taller y el cronómetro*, Coriat defiende que el trabajo en la fábrica fordista, reducido a la repetición de gestos, asegura la expropiación del saber obrero, y que la cadena de montaje es, ante todo, un instrumento de dominación sobre los trabajadores. Era el mundo de las tareas mínimas repetitivas, caracterizadas por una exigua creatividad por parte de cada uno de los obreros, inhabilitados así para entender el proceso productivo completo.

ChatGPT o el perro de Pavlov

Cuando algo es desprovisto de su proceso (o, mejor dicho, cuando ese proceso *queda invisibilizado*), ese algo parece mágico, y no debemos olvidar que la magia es lo contrario de la razón y del método científico. Tener conocimiento es comprender cómo funcionan los procesos. Ergo, desposeer a alguien del proceso es negarle la posibilidad de obtener el conocimiento. Un periodista necesita conocer cómo se estructura y redacta una noticia y cómo hacer que sea atractiva para los buscadores online (SEO), aunque estas tareas ya puedan hacerlas automáticamente los algoritmos. Sin dominar esos procesos, los periodistas no tendrán el conocimiento necesario sobre su profesión.

Efectivamente, que podamos hacer cosas, que seamos capaces de obtener resultados, no significa que tengamos el conocimiento o la sabiduría para hacer tales cosas. Millones de personas saben hacer fotografías con su *smartphone*, pero muy pocos tienen conocimientos fotográficos. En términos de Kaplún, obtienen resultados de forma conductista (la acción de apretar un botón trae consigo la consecución de la foto), pero en general no conocen por qué sucede ni qué significa lo que han “creado”. No dominan el lenguaje ni el método de composición de la imagen. Solo son una pieza más –seguramente intercambiable, por eso son *el cliente*, un número más en la cuenta de resultados de las corporaciones– en la lógica taylorista que tienen invisibilizada en sus manos: alguien les puso una herramienta para hacer un gesto mínimo y obtener un resultado (y que nadie pregunte por qué sucede tal cosa). ¿Qué diferencia esta lógica de la cadena de montaje fordista?

La anulación del proceso se sublima con las denominadas Inteligencias Artificiales Generativas (IAG en adelante). ChatGPT ofrece un modelo de estímulo-respuesta similar al de los experimentos de Pavlov con sus perros: un *prompt* (el estímulo) genera una reacción en nuestra mascota algorítmica porque ha sido previamente entrenada para ello, pero en realidad (como los perros del fisiólogo ruso) no razona por qué lo está haciendo. Así funcionan todas las IAG: son entes que

invisibilizan el método. Ocultan todo lo que sucede entre la pulsación de la tecla y el resultado final. Magia ante nuestros atónitos ojos. En realidad, ciencia y conocimiento que debemos comprender.

Este tipo de tecnologías generativas suponen un evidente salto cualitativo con respecto a otras ya asentadas desde hace varias décadas. Por ejemplo, cuando le pedimos a Google una búsqueda, nos ofrece un conjunto de resultados en un tiempo mínimo (sí, también es conductismo puro y duro). La diferencia es que ingenios algorítmicos de creación automática de texto como ChatGPT nos proporcionan escritos curados y estructurados, listos para tomar. Con Google, al menos, había que filtrar y buscar entre los múltiples resultados aquello que interesaba. Hubo un tiempo donde la retórica educativa hablaba de la necesidad de tener capacidad crítica para diferenciar la información correcta de la infobasura que también puebla la Red. Sin embargo, con las herramientas generativas, ¿qué posibilidad existe de discernir entre información correcta e incorrecta si todo llega mezclado, elaborado y convertido en una única pieza prácticamente indivisible? De nuevo se demuestra que la invisibilidad del proceso dibuja un usuario indefenso e ignorante.

Aclaración final: no somos luditas

Asistí a comienzos de octubre de 2023 a un interesante seminario sobre IAG y desinformación. En el evento, fueron muchos los ejemplos que se analizaron sobre cómo las tecnologías generativas estaban siendo utilizadas para producir y difundir masivamente contenidos desinformativos que terminaban impactando negativamente en el desarrollo de las democracias. Ante los ataques y la visión fatalista sobre este tipo de herramientas por parte de los asistentes, un diseñador de software experto en esta tecnología que estaba presente en la reunión afirmó irónicamente que quizá la solución a los problemas se encontraba en eliminar las inteligencias artificiales, internet y los

desarrollos digitales para volver al siglo XIII. Su alegato fue de lo más efectivo. Quedó en evidencia que esa no es la solución.

Mi posición no se alinea con las aproximaciones catastrofistas y distópicas que niegan la conveniencia del avance tecnológico y científico. Considero peligrosos movimientos como el ludismo nacido en Gran Bretaña a comienzos del siglo XIX con la misión de destruir las máquinas que conformaban entonces la incipiente revolución industrial. “No les gustaba el futuro que vislumbraban con la tecnología y elogiaban el pasado agrícola y pastoril. Los luditas atribuían todos los males de la civilización a las máquinas, la tecnología y la ciencia” (Elías, 2008, p. 233). Obviamente, este tipo de planteamientos no parecen apropiados. No resuelven el desafío que nos impone el imparable desarrollo de la IAG.

Lo que defiendo es que, ante cualquier salto tecnológico (y la IAG es de dimensiones colosales), debemos apostar por entender los procesos, los métodos que se quedan ocultos en el camino. Lo que se invisibiliza cuando utilizamos las interfaces. Debemos comprender lo abstracto e intangible. Ya sea cuando jugamos al billar, cuando lo hacemos con videojuegos, o cuando usamos ChatGPT. Solo así podemos entender el contexto que nos rodea, su evolución, la tecnología que permea todas las áreas de nuestra vida y, por consiguiente, el propio lugar del ser humano en el mundo. En síntesis, para comprender las revoluciones actuales y las que vendrán, es imprescindible tomar nota y colocar en tiempo presente la propuesta de Kaplún: poner énfasis en los procesos. Una interpelación que sigue hoy más vigente que nunca.

Referencias

- Aparici, R. y García-Marín, D. (2018). *Comunicar y educar en el mundo que viene* (2º edición). Gedisa.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Elías, C. (2008). *La razón estrangulada. La crisis de la ciencia en la sociedad contemporánea*. Debate.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

21. La voz de los jóvenes y/en la educación en medios: comunicación dialógica e intergeneracional

Ana Rayén Condeza Dall'Orso
rcondeza@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile

Michael Hoechsmann
mhoechsm@lakeheadu.ca
Lakehead University, Canadá

En un período de crisis múltiples y superpuestas que amenazan a las sociedades e incluso a la humanidad en su conjunto, como una emergencia climática cada vez más acelerada, la escalada de las guerras y las continuas amenazas a la democracia autoritaria es importante dar cabida a las voces de las personas jóvenes. Ellas heredarán las condiciones sociales, políticas y ecológicas que quedan como legado de esta era y, por lo tanto, debería ser urgente invitarlos a participar en las discusiones apremiantes de la esfera pública y abrirnos genuinamente a incorporar sus puntos de vista.

¿Pero a qué tipo de participación los estamos convocando? Históricamente la voz de los jóvenes ha sido un concepto aspiracional, movilizado por investigadores, periodistas, trabajadores comunitarios,

responsables políticos o por el gobierno, entre otros. Ser joven representa así una ausencia, ya sea desde su falta de participación en los discursos e instituciones que abarcan y gobiernan sus vidas. Hasta cierto punto, cualquier reivindicación de la voz de los jóvenes es también el reconocimiento de un desequilibrio de poder generacional entre quienes están en proceso de crecer y los que les han precedido. La juventud es una categoría demográfica única y efímera, sobre la cual todos quienes no son niños o jóvenes tienen algún derecho, por haberlo sido en el pasado. La voz de los jóvenes parece una categoría de sentido común, pero en realidad tiene muchos más matices.

Entre los múltiples aportes de Mario Kaplún a la comunicación educativa, los tres modelos de educación que describe en su obra *Pedagogía de la comunicación* (1998) y que el autor retoma de la propuesta de Díaz Bordenave (1976) siguen a nuestro juicio plenamente vigentes tras la pandemia de Covid-19, que confinó a millones de niños, niñas y adolescentes en sus casas, con importantes brechas de acceso a recursos de comunicación con el mundo exterior.

Los dos primeros modelos corresponden a una educación que pone énfasis en los contenidos y en los efectos, mientras que el tercero pone énfasis en el proceso educativo, en la transformación de las personas y de las comunidades. Es precisamente este último punto de vista el que orienta los proyectos de educación en medios en los que hemos trabajado en distintas épocas tanto en Chile, como en Canadá y en los que los niños, niñas y adolescentes han sido protagonistas a través de sus voces en distintos medios de comunicación, como la prensa, la radio y el audiovisual. Como afirma Soep (2006), cuando se analizan proyectos de jóvenes y medios de comunicación es muy fácil reducir estos como sinónimo de libertad de expresión y de crítica social, en circunstancias que lo que los productores y mentores adultos suelen encontrar en esas experiencias es una multiplicidad de intereses y voces, incluso contradictorios, lo que nos debiera llevar a pensar en alfabetizaciones múltiples.

El ecosistema mediático ha cambiado radicalmente desde el trabajo de comunicación y educación popular basado en la radio y en el radio-teatro para Kaplún, o en el caso de Paolo Freire en sus años de exilio en Chile (1964-1969) en la alfabetización de adultos y la educación crítica para contrarrestar la educación bancaria y promover la pedagogía de la pregunta (Holst & Rueda Jolly, 2020). Más que nunca es importante continuar con el foco en el proceso reflexivo y protagónico de los niños, niñas y adolescentes, que es posible promover a través de la riqueza de recursos de comunicación hoy disponibles.

La voz de los jóvenes es una categoría que se relaciona con el objetivo de garantizar su participación en la configuración de las perspectivas y la toma de decisiones. En el peor de los casos puede ser un acto simbólico, destinado a legitimar algún proceso más amplio. En el mejor de los casos, se trata de un momento profundamente significativo, de genuino intercambio intergeneracional. Más a menudo es algo intermedio, un intercambio que tiene lugar en un continuo entre el tokenismo y el diálogo genuino. Roger Hart (1992) caracteriza este continuo como la escalera de la participación juvenil, desde el escalón de la no participación al de la participación plena. En el nivel inferior se encuentran los siguientes tres peldaños de participación calificada por el autor como “falsa”, pues quienes actúan no son necesariamente conscientes, ni se movilizan según sus intereses: 1) Manipulada; 2) Decorativa y 3) Los jóvenes son tokenizados (participación simbólica). los siguientes cinco peldaños de la escalera: 4) Asignado pero informado; 5) Con información y consulta; 6) Ideas externas compartidas con los niños; 7) Iniciados y dirigidos por el niño; y 8) Decisiones compartidas iniciadas por los niños con adultos. Tenga en cuenta que el peldaño más alto de la escalera de Hart está reservado para la toma de decisiones con adultos. Esto pone de manifiesto otra distinción sutil pero importante, que es la diferencia entre la comunicación «por y para» niños y jóvenes y la comunicación «por [niños y jóvenes] y con [adultos]».

Las iniciativas “por” y “para” son más fáciles de nombrar que de hacer, ya sea que impliquen decisiones sobre políticas, prácticas, medios

de comunicación juveniles y otras formas de prácticas culturales. Si bien en la superficie estas expresiones pueden figurar como las más genuinas de la voz de los jóvenes, pueden carecer de la amplitud, profundidad y calidad de decisiones o prácticas similares producidas en diálogo (por y) con adultos experimentados. En la agencia nacional de noticias canadiense Young People's Press (1999-2016) se adoptó una visión educativa de base. No podríamos limitarnos a captar la voz de los jóvenes, sino que tendríamos que nutrirla y desarrollarla. Este es el enfoque adoptado por muchas de las organizaciones comunitarias que sirven a los jóvenes en todo el mundo. En el caso de la reciente organización de la primera semana nacional de educación en medios en Chile (Octubre 2023), *Voces informadas*, en las que los estudiantes y profesores de establecimientos a lo largo del país fueron invitados a producir una noticia de su entorno para la televisión en base a dos ejes temáticos, medio ambiente y salud, a partir de un taller de prensa que dictamos según la demanda de los colegios, nos correspondió trabajar con muy distintas realidades, edades de los participantes e intereses y la figura del profesor(a) como mediador(a) siguió siendo muy relevante para permitir la expresión de las distintas sensibilidades de los estudiantes.

En cualquier caso, como común denominador nos alejamos de formatos y prácticas de educación tradicional en relación a los medios, que tienden a emplearlos como mera tecnología educativa o como refuerzos, como criticaba Kaplún, para transmitir contenidos, es decir como “educación envasada” (Kaplún, 1998, p.20). *Voces informadas* busca, en el caso chileno, que a partir del ejercicio periodístico experimentado por los jóvenes, se valore este tipo de discurso de corte factual y que los estudiantes reflexionen y tomen decisiones críticas al momento de elaborar la noticia, de manera de comprender que la noticia, aun cuando haya ocurrido, fue reportada, construida y narrada desde un punto de vista editorial particular y que es distinta de un discurso publicitario o de propaganda. De esa manera se apunta a que a través de su participación protagónica se valore la práctica

periodística profesional, en un contexto de comunicación en el que los jóvenes están altamente expuestos a noticias incidentales y a la desinformación, principalmente a través de redes sociales (López Martín, Córdoba-Cabús & Gómez, Calderón, 2022).

Volviendo a la pregunta sobre el tipo de participación al que como comunicadores educativos estamos invitando a los jóvenes cuando participan en proyectos mediales o de alfabetización crítica e informacional resulta útil considerar la composición de la audiencia.

Al momento de considerar la voz de los jóvenes es útil relacionarla con la naturaleza y con la composición de la audiencia, así como con el contexto de la interacción. Según lo anterior, podemos identificar tres modos de comunicación. La que ocurre entre pares, con un discurso cotidiano puede implicar bromas y juegos, la interacción entre joven y adulto, aunque orientada a reflejar lo que los adultos esperan escuchar (Kaplún referiría a una educación-comunicación eficaz de transmisión de contenidos o de cambio de actitud) y en tercer lugar la comunicación híbrida entre adultos y jóvenes.

Este modo puede ser más revelador de la conciencia social de los jóvenes, pues vez que se les demuestre que sus opiniones y perspectivas serán tomadas en serio y se les dé el podio para decir lo que piensan, el potencial de que encuentren su voz en temas importantes es mucho mayor. Algunas voces juveniles hoy en día incluyen a Malala Yousafzai y a Greta Thunberg, aunque los portavoces juveniles globales no sustituyen ni representan plenamente la diversidad de voces colectivas y locales que también lideran en sus entornos.

Las estructuras de participación significativas, como las escuelas democráticas (la tradición escolar de Summerhill, las escuelas populares, etc.) o los modelos de justicia restaurativa (en las comunidades indígenas y en otros lugares) son inusuales, pero presentan modelos interesantes de co-creación de políticas, prácticas y resultados. Los comités consultivos de la juventud, en el caso de algunas iniciativas y para las instituciones tienen potencial, pero si bien permiten que los

jóvenes sean consultados fácilmente, no necesariamente se garantiza el seguimiento del impacto de dichas voces.

Hay sin embargo, hoy mediante, nuevas necesidades de alfabetización que permean los proyectos de educación en medios y la participación protagónica de los jóvenes, necesarias de ser incluidas en procesos de comunicación educación dialógica y reflexiva. Nos referimos a la investigación sobre las redes sociales como sitios paradójicos de comunicación, es decir participativos y como espacios de libertad de expresión, a la vez que como espacios de vigilancia y dataificados, que se mantienen unidos en una complejidad resultante. Las múltiples voces de los jóvenes están circulando principalmente a través de las redes sociales, las que paradójicamente se constituyen en espacios de libertad y de participación, como en lugares de perfilamiento de sus datos, preferencias y características, convirtiendo a los usuarios en fuente de datos, obtenidos automáticamente y luego interpelados a través de algoritmos. Por lo tanto, es vital reconocer el papel de los medios de comunicación como un conjunto de herramientas operativas, así como un factor ambiental inmersivo para cualquier visión de la ciudadanía global. Los medios habilitan (Neag & Sefton-Green, 2021) y restringen (Crary, 2022; Milán & Treré, 2020) capacidades, potencialidades, acciones y autodeterminación de individuos y grupos. Los medios sociales bidireccionales han contribuido a una erosión de la confianza en los medios y a un retorno a las condiciones culturales y retóricas de la persuasión (Hoechsmann, 2019). A pesar de su prevalencia y de la intensidad de su uso, las redes sociales pueden ser fuentes de información poco fiables, pero las relaciones (familiares, comunitarias, etc.) también pueden reavivar las condiciones de confianza, lo que puede hacer que las redes sociales sean eficaces para el intercambio de información localizada.

Afirmar que los medios de comunicación existen como herramientas discretas y entornos totalizadores que operan tanto externamente (en la sociedad y la cultura) como internamente (a nivel psicológico) sobre los individuos y los grupos contribuye a

desentrañar los matices necesarios para conceptualizar su papel en nuestras sociedades y el microcosmos de nuestras vidas. Está bien establecido que los medios de comunicación no son sitios estáticos de información, sino que también residen en nuestros espacios interiores, condicionando nuestras experiencias vividas y el juego de identidades. Los medios de comunicación proyectan las historias, imágenes y sonidos que compartimos, y que ayudan a definirnos, al menos de manera fugaz, ya que interpretamos nuestra(s) identidad(es) a través de nuestros gustos, afinidades, identificaciones y relaciones con los «otros». Las comunidades educativas y los profesores enfrentan nuevos retos de comunicación educativa en el contexto digital post pandemia y

educar en la era digital requiere una conciencia de que los medios son ahora constitutivos del espacio público y un sitio central para el desempeño de la identidad. Es en nuestro compromiso con los medios, en gran parte, que negociamos quiénes somos y quiénes podemos llegar a ser. (Condeza Dall'Orso, Hoechsmann & Frau-Meiggs, 2022, p.1)

Mientras las voces de los niños, niñas y adolescentes tengan una baja visibilidad en la esfera pública, como al menos ocurre en Chile en la agenda informativa, siendo el discurso noticioso uno de los ejes mediáticos de construcción socio-cultural de la juventud de alta relevancia en el país (Condeza et al., 2022) se requiere proseguir en el esfuerzo de implementar proyectos de educación en medios en el entorno escolar formal, que los pongan en el centro y que estén diseñados para su protagonismo, desarrollo de pensamiento crítico y toma de decisiones, en diálogo intergeneracional con los adultos significativos.

Referencias bibliográficas

- Condeza Dall'Orso, R., Hoechsmann, M. & Frau-Meigs, D. (2022). Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital en la era post-Covid (New challenges for teachers in the context of digital learning and the Post-Covid era). *Presentación Dossier, Comunicar*, 70, 1-3. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/70/presentacion-es.pdf>
- Condeza Dall'Orso, R., Galo Erazo, E., Pérez Picado, A. M., Moreno Mella, A., & Lavín España, C. B. (2022). Agenda informativa y representaciones de la niñez y la adolescencia en los noticiarios de televisión chilenos. *Revista De Comunicación*, 21(1), 93-116. <https://doi.org/10.26441/RC21.1-2022-A5>
- Crary, J. (2022) *Tierra quemada: Hacia un mundo poscapitalista*. Ariel.
- Hart, R.A. (1992) *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre. Unicef. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Hoechsmann, M. (2019). *Re/mix literacy for 21st century learning*. The international journal of critical media literacy. Brill. DOI: 10.1163/25900110-00101008
- Holst, J. & Rueda Jolly M.A. (2020). Paulo Freire en Chile, 1964-1969: La pedagogía del oprimido en su contexto socioeconómico y sociopolítico. *Revista de Educación de adultos y procesos formativos*, 11, 3-37.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- López-Martín, Álvaro, Córdoba-Cabús, A., & Gómez-Calderón, B. (2022). Jóvenes y adolescentes desde el prisma de la desinformación: Análisis de los bulos difundidos a través de las redes sociales y aplicaciones de mensajería. *Question/Cuestión*, 3(71), E691. <https://doi.org/10.24215/16696581e691>
- Neag, Annamaria & Sefton-Green, Julian. (2021). Embodied technology use: Unaccompanied refugee youth and the migrant platformed body. *MedieKultur Journal of media and communication research*. 37. 9-30. DOI: 10.7146/mediekultur.v37i71.125346
- Milan, Stefania & Treré, Emiliano. (2020). The Rise of the Data Poor: The COVID-19 Pandemic Seen From the Margins. *Social Media + Society*. 6. DOI:10.1177/2056305120948233
- Soep, E. (2006). "Beyond literacy and voice in youth media production." *McGill Journal of Education*, 41(3), 197-213.

22. La participación digital para la ciudadanía global. ¿Más cautiv@s que nativ@s? Una lectura a la luz de la obra de Mario Kaplún

Aquilina Fueyo Gutiérrez

mafueyo@uniovi.es

Universidad de Oviedo

Marco teórico. Enfocar la metáfora de los nativos digitales desde la obra de Mario Kaplún

La obra de Mario Kaplún ha dejado una profunda y significativa huella en quienes nos hemos dedicado a trabajar en las intersecciones entre la educación y la comunicación desde una perspectiva crítica. Aún hoy, nos sirve de referencia para revisar algunos de los fenómenos más relevantes que nos encontramos en este ámbito, pese a darse en un contexto muy diferente al que encuadró la obra de Mario. Su estudio de la comunicación y sus valiosas aportaciones en el entendimiento de cómo influye en las interacciones entre las personas y en el ejercicio de la democracia nos han servido, en este caso, para revisar el mito de los llamados “nativ@s digitales”, por usar la etiqueta que más se ha popularizado en los últimos años.

Esta etiqueta, de escasa base empírica (Benett, Matton y Kervin, 2008), se ha utilizado para describir a las personas que han crecido

rodeadas de tecnología digital desde su nacimiento o desde una edad temprana, en contraste con aquellos que han tenido que adaptarse a la tecnología más tarde en su vida, denominados “inmigrantes digitales”. Los nativos y nativas digitales, supuestamente, hacen de forma natural un uso crítico e innovador de la tecnología y se los caracteriza por su capacidad para la multitarea, su rapidez, su preferencia por la interactividad y sus nuevas formas de aprendizaje usando métodos más visuales e interactivos basados en la tecnología. Estas ideas parten de los trabajos de autores como Marc Prensky que en su artículo “Digital Natives, Digital Immigrants” publicado en 2001 es el primero en plantearlas o de Don Tapscot autor de “Grown Up Digital” (2008) donde argumenta que los nativos digitales tienen características únicas debido a su exposición temprana y constante a la tecnología y examina cómo esta generación ha desarrollado nuevas formas de pensar, aprender y comunicarse en la era digital. Henry Jenkins, en su trabajo sobre la convergencia de medios, resalta cómo los nativos digitales se desarrollan en la cultura participativa en línea con las nuevas formas de comunicación digital. Danah Boyd en su libro “It’s Complicated: the Social Lives of Networked Teens” (2014) examina la relación de los adolescentes con la tecnología y cómo utilizan las redes sociales y otras plataformas en sus vidas diarias destacando, con un matiz ya crítico, la complejidad de las interacciones sociales en línea y sus luces y sombras.

Trabajos más recientes han planteado miradas críticas sobre la excesiva generalización y la simplificación asociadas con el término «nativo digital» incidiendo en que la competencia digital es más compleja y variada de lo que implica la etiqueta y sugiriendo adoptar enfoques más rigurosos para entender la relación entre los jóvenes y la tecnología. Trabajos como el de Sonia Livingstone han examinado, en profundidad y con un enfoque transnacional, el papel de los jóvenes en la sociedad digital. Su obra «The Class: Living and Learning in the Digital Age» (2016) ofrece una mirada detallada a cómo los adolescentes utilizan la tecnología en su educación y relaciones sociales planteando, en base a una extensa investigación, como estos usos tienen puntos

fuertes pero también espacios de riesgo importantes. Entre los análisis críticos cabe destacar la idea de que las habilidades digitales de los jóvenes son más diversas y menos predecibles de lo que sugiere la noción de nativo digital, y que la brecha digital en la población joven no está ni muchísimo menos cerrada (Rodríguez Illera, 2013). Otro de los argumentos críticos que hay que tener presente es que las plataformas digitales en las que se desenvuelven las personas jóvenes están diseñadas para explotar la psicología humana y los datos personales, independientemente de la edad, respondiendo a los lineamientos del capitalismo digital y de la vigilancia en el que nos ha tocado vivir (Rodríguez-Hoyos, Fueyo y Del Castro, 2019; Lanier, 2018).

Examinar estos debates a la luz de los trabajos de Mario Kaplun nos da elementos de encuadre teórico muy interesantes. Su visión de la comunicación como un proceso integral que no implica solo la transmisión de información, sino que se configura como una herramienta fundamental para el desarrollo humano y la construcción de sociedades más justas y participativas nos permite repensar los actuales procesos de transmisión de la información en los entornos digitales, el papel que adoptan en ellos los llamados nativos digitales en la emisión y recepción de mensajes, y también si ese papel hace que la comunicación en esos entornos sea un vehículo para el diálogo, la comprensión mutua y la construcción de significado compartido dirigido a conseguir el bien común, en suma para construir democracia y ciudadanía global.

Mario Kaplún desarrolló sus ideas sobre la comunicación y su relación con la democracia en varias de sus obras. En su libro «El comunicador popular»(1976) al reflexionar sobre el papel del comunicador en la sociedad ya había abogado por una comunicación democrática y transformadora que no solo informe, sino que también promueva la participación activa de la ciudadanía en los procesos sociales y políticos. Posiblemente su trabajo más influyente en el contexto español es «Una pedagogía de la comunicación», publicado en 1998. En esta obra, Kaplún aborda la comunicación desde una

perspectiva pedagógica, destaca la importancia de una comunicación participativa y comprometida en el contexto democrático y examina cómo los medios de comunicación pueden influir en la educación abordando la necesidad de una comunicación que contribuya al desarrollo integral de las personas y a la formación de una ciudadanía crítica y participativa.

Si con ese encuadre analizamos los planteamientos que se han venido haciendo sobre l@s nativ@s digitales podemos trazar algunas de las líneas de análisis que hemos retomado en nuestro proyecto *Construcción de la Ciudadanía Global con personas jóvenes*. La obra de Kaplún deja claro el papel que tienen los medios en la construcción de sociedades participativas y éticas. Sus ideas sobre la comunicación participativa y comprometida nos ayudan a ver lo descontextualizado del sentido de la etiqueta que se aplica a comunicaciones en espacios digitales que poco o nada tienen que ver con la construcción de sociedades participativas. Su enfoque sobre la comunicación democrática orientada al diálogo, el intercambio, la creación de comunidad, la bidireccionalidad y el servicio a las mayorías (Kaplún, 1998, p. 62) nos permite poner el foco en cómo muchos espacios digitales sitúan a las personas jóvenes más como consumidores y transmisores de informaciones de otras personas, o entes que como creadores de sus propios mensajes e informaciones cortocircuitando así una verdadera comunicación democrática.

Kaplún subrayó la necesidad de una comunicación que no solo informe, sino que también involucre a la ciudadanía en la toma de decisiones mediante procesos de comunicación bidireccional donde la participación activa de todos los actores involucrados es esencial. En este sentido, abogó por la necesidad de superar modelos comunicativos unidireccionales para fomentar la participación ciudadana y la expresión de diversas voces en la esfera pública. No son esos rasgos los que caracterizan la comunicación que se practica hoy en las redes sociales más frecuentadas por las personas jóvenes como pueden ser Instagram, Tik Tok o Twicht. Si para Mario la comunicación es un pilar

fundamental para el ejercicio pleno de la democracia, ya que empodera a las personas al proporcionarles acceso a la información y facilitar el debate público lo que estamos viendo en la actualidad tiene mucho que ver con lo que Kaplún denominaba esos “perturbadores ruidos” que entorpecen la comunicación y la ponen al servicio de las élites (Kaplún, 1998, p. 165 y p. 179). La esfera virtual que habitamos contribuye a la desinformación, la circulación de bulos y la propaganda creando pseudodebates o manipulando directamente mediante los algoritmos los procesos informativos que afectan a la democracia. Algo que nos sitúa en un panorama poco optimista, más si pensamos desde ahí en la dimensión ética de la comunicación, tal y como la planteaba Mario destacando la importancia de la responsabilidad y la transparencia en la emisión y recepción de mensajes. En su perspectiva, una comunicación ética es fundamental para el fortalecimiento de la democracia, ya que promueve la confianza, la legitimidad y el respeto mutuo entre los ciudadanos y las instituciones. Algo bastante alejado de nuestras formas de comunicación contemporáneas en entornos digitales donde algoritmos, diseñados en espacios que escapan al control público, están mediando en todas nuestras comunicaciones sin que la ciudadanía tenga conciencia de las repercusiones que esto conlleva en su bienestar personal, en sus decisiones sociopolíticas y en la calidad de su participación en democracia.

Sobre los métodos utilizados para estudiar el papel de la comunicación digital en la construcción de ciudadanía global

Consideramos que los fundamentos que Kaplún estableció han inspirado de manera sustantiva alguna de las dimensiones de nuestro estudio sobre las experiencias educativas que construyen ciudadanía global. En este contexto hemos examinado aspectos que afectan a la educación para la comunicación en la sociedad del capitalismo

digital una dimensión clave en nuestro proyecto ya que en la “sociedad digital” una buena parte de las informaciones que manejamos y de las comunicaciones en las que participamos se desarrollan en el espacio virtual. Esa comunicación determina la forma en la que entendemos el mundo y nos manejamos en él, tomamos decisiones como ciudadanas (ciudadanía digital), ejercemos la democracia, votamos, etc. En suma, saber cómo funciona ese nuevo espacio de comunicación e interacción social y de qué forma nos afecta lo que en él ocurre, es crucial para nuestro proyecto ya que las personas jóvenes están interactuando en estos espacios de forma prioritaria. En él hemos mapeado y documentado experiencias, tanto del ámbito formal como no formal, que se desarrollan en contextos presenciales (centros educativos, asociaciones, organizaciones, etc.) y virtuales (redes sociales, plataformas de formación *online*, etc.). Con este fin, en el marco del proyecto, se realizaron y analizaron 20 entrevistas semiestructuradas a informantes clave (responsables de organizaciones que trabajan con personas jóvenes, profesorado de centros de secundaria y profesionales de ONGDs), se llevaron a cabo 5 grupos de discusión con personas jóvenes, se procedió a la documentación de 40 experiencias de Educación para la Ciudadanía Global en adolescentes y jóvenes, se analizaron las corrientes/enfoques de Ciudadanía Global que se identifican en las prácticas documentadas, así como las dificultades y riesgos implícitas en las mismas y se realizó un mapeo de experiencias, con una sesión multicaso, utilizando la metodología de la cartografía social para mapear las 20 experiencias más significativas.

Algunos resultados que avanza nuestra investigación

En todas las recogidas de la información realizadas en nuestro estudio se incluyeron cuestiones referidas a la comunicación que practican las personas jóvenes en las redes sociales y cómo esta contribuye, o no, a su ejercicio de una ciudadanía global crítica participativa y democrática.

En nuestros resultados se muestra que tanto las personas jóvenes, como los y las profesionales que trabajan con ellas son conscientes de la importancia que tiene el dominio de competencias digitales que garanticen su participación en la sociedad democrática, y la supervivencia en la misma. Cuando nos acercamos a conocer como ejercen la ciudadanía en los entornos virtuales, y como acceden a estos espacios para construir su propia identidad comprobamos, de forma coincidente con otros estudios, que las personas jóvenes valoran mucho los espacios digitales como espacios de participación, de expresión de sus identidades y sobre todo de interacción y vínculo emocional con sus iguales (UNICEF, 2022; Calderón y Gómez, 2022; Gómez y Calderón, 2022). Cuando profundizamos en las formas en las que se comunican en los nuevos ecosistemas comunicativos digitales observamos que lo hacen movidos más por las motivaciones citadas que por un ejercicio informado de la ciudadanía. Su participación, en general, no está orientada a plantear o informarse sobre los grandes temas que afectan al mundo, a participar en el día a día de su país o para intervenir en los temas sociales relativos a su comunidad, centro o barrio. Esa participación digital tampoco se orienta a expresar sus opiniones o su ideología política.

Todo ello está muy vinculado al bajo nivel de participación en el mundo real que experimentan las personas jóvenes y hace que su participación digital esté más bien centrada en asuntos de entretenimiento a modo de escape del mundo real que les hacen alejarse o tener en un segundo plano los temas sociales, medioambientales o de carácter más político. También confirmamos que se informan de una manera espasmódica a través de las redes sociales y que frecuentemente dan fiabilidad a las múltiples informaciones que les llegan por esta vía por el hecho de venir de amigos y conocidos, sin comprobar las fuentes originales de las que procede la información o la veracidad de la misma. Nuestros resultados también apuntan a que las condiciones socioeconómicas en las que viven las personas jóvenes determinan usos diferenciados de la tecnología vinculados a

brechas sociales. Unas brechas que no están siendo afrontadas desde la educación y que pueden estar originando una participación digital en asuntos sociopolíticos de baja intensidad y de poca calidad y, por tanto, un ejercicio de la ciudadanía más precario entre los colectivos más vulnerables como apuntan también algunos de los últimos estudios (Morduchovicz, 2021; Jiménez, Garmendia y Casado, 2018).

Consideramos finalmente que investigar estas cuestiones desde métodos interpretativos y de carácter cualitativo nos ha permitido analizar las realidades digitales desde la mirada y el sentido que les dan los y las protagonistas de las interacciones virtuales y no desde las visiones adultocéntricas a las que estamos acostumbradas, unas visiones orientadas a extraer información estandarizada a base de instrumentos cerrados que diseñamos más desde nuestros intereses y visión de la realidad que con el afán de entender la realidad misma. Consideramos que este conocimiento más interpretativo nos permitirá acompañar a las familias y las personas vinculadas a la educación de las personas jóvenes a la hora de afrontar su socialización en una sociedad en crisis y plagada de contradicciones en la que, se les alerta continuamente de los efectos nocivos que puede tener el consumo de pantallas y, a la vez, se les bombardea desde muchos frentes sobre la importancia de que adquieran competencias digitales que les permitan llegar a ser buenos ciudadanos/as y trabajadores/as en la sociedad digital. Las ideas de la obra de Mario Kaplún sobre la importancia de practicar una comunicación social bidireccional, fortaleciendo la faceta de emisores críticos de los y las jóvenes tanto en el ámbito presencial, como en el virtual y trabajando para desarrollar la reflexión crítica sobre los consumos comunicativos en el espacio digital aprovechando todos sus recursos y lenguajes, siguen abriéndonos caminos por los que transitar e inspiran formas muy relevantes de intervenir, a partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación en un momento crucial para la construcción de una comunicación ciudadana crítica.

Este texto se hace a partir del proyecto I+D Construcción de Ciudadanía Global con personas jóvenes: investigando prácticas transformadoras con metodologías participativas e inclusivas. Proyecto PID2020-114478RB-C2) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033

Referencias bibliográficas

- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Boyd, D. (2020). *It's complicated: The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Calderón-Gómez, D. & Gómez-Miguel, A. (2022). *Consumir, crear, jugar. Panorámica del ocio digital de la juventud*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación FAD Juventud.
- Fueyo, M.A. (2011). Comunicación y educación en los nuevos entornos: ¿nativos o cautivos digitales? *Ábaco. Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, 68-69, 22-28.
- Fueyo, M.A., Rodríguez-Hoyos, C., & Hoehsmann, M. (2018). Construyendo ciudadanía global en tiempos de neoliberalismo confluencias entre la educación mediática y la alfabetización digital. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32, 57-68.
- Gómez-Miguel, A. & Calderón-Gómez, D. (2022). *El ocio digital de la población adolescente*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. Fundación FAD Juventud.
- Jiménez, E., Garmendia, M. y Casado, M.A. (2018). *Entre Selfies y Whatsapps. Oportunidades y Riesgos para la infancia y la adolescencia conectada*. Gedisa.
- Lanier, J. (2018). *Ten Arguments for deleting your social media accounts right now*. Henry Holt and Co.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The Class: Living and Learning in the Digital Age*. NYU Press.
- Morduchovicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Argentina.
- Kaplun, M. (1976). *El educador popular*. Lumen.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Rodríguez-Hoyos, C., Fueyo Gutiérrez, M.A. y Fernández del Castro, J.I. (2018). *Mi vida como un Algoritmo. Una semana en la nube*. El Desvelo Ediciones.

Rodríguez Illera, J. L. (2013). De inmigrantes y nativos digitales a público y participantes: otra forma de entender la brecha digital. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 41(XXI), 25–33.

UNICEF (2022). Impacto de la tecnología en la adolescencia. Relaciones, riesgos y oportunidades. <https://www.unicef.es/publicacion/impacto-de-la-tecnologia-en-la-adolescencia>

23. Argentina, que hoy no sea mañana

Fernando Bordignon

fernando.bordignon@unipe.edu.ar

UNIPE – Universidad Pedagógica Nacional

En Argentina, al recibir la invitación del profesor Aparici, desde la Cátedra “Hoy es mañana” me encontraba en un momento personal de incertidumbre y agobio por las próximas elecciones presidenciales. En particular, por el hecho que una buena parte de la población tenga intenciones de votar una propuesta de gobierno que para nada tiene que ver con las raíces democráticas que distinguieron el desarrollo del país. Más allá de los avatares económicos, que suelen tener prioridad a la hora de construir “consensos de campaña” traccionados por el miedo, la “desesperanza” y caracterizados por las no propuestas, trato de explicarme en qué hemos fallado para que esta buena proporción de conciudadanos llegue a extremos de que con su voto pueda “rifar” la democracia que tanto nos ha costado construir y desarrollar. En esa suerte de primera respuesta aparece como un déficit, una carencia, un error la deficiente formación del ciudadano en estos 40 años de democracia continua. Y sí, avanzamos sobre contenidos y tecnologías en función de relegar la construcción de ciudadanía en las aulas en un mundo cada vez más complejo y con tantos actores voraces de poder.

En los próximos párrafos quiero pensar sobre esto último, la falta de acompañamiento en la formación del ciudadano, ayudado por el profesor Mario Kaplún y los conceptos de educación popular y comunicación. A partir de su mirada sabia, construida sobre el terreno con estudiantes y comunidades de afectados, quiero reflexionar sobre qué cambios en las políticas públicas educativas nos están haciendo falta para construir un tejido social que vuelva a abrazar en su totalidad la esperanza y el convencimiento que la democracia es nuestra única herramienta, con sus más y menos, que hasta ahora nos garantiza un desarrollo social con igualdad.

El profesor Kaplún siempre pensó y actuó en función de comprender la comunicación no como una cosa de técnicos y profesores sino como una herramienta social necesaria que a través de los medios puede llegar a crear espacios de encuentro, aprendizaje y colaboración. Donde se construya comunidad acercando a las personas, acompañando sus posibilidades de transformación y así, lo más importante, construyendo un pensamiento colectivo genuino que se contraponga a los discursos dominantes. Kaplún fue una persona pragmática, un educador comunicador que desde la radio y la TV armó su “aula abierta”. Situada en una “escuela” de paredes porosas y ventanas siempre abiertas que le permitían, primero, comprender la realidad circundante y, en segundo término, abrazar a todas aquellas personas comunes, del barrio, que, en general, les eran lejanas y o esquivas las propias instituciones educativas. En este sentido, en su trabajo hubo una búsqueda constante de la rotura del denominado aislamiento cultural donde tales colectivos están insertos. Así, acompañándolos, desde una escuela informal dialógica Kaplún trató de que las comunidades se organicen para tratar de, primero, comprender su mundo y sus problemas bajo su propia reflexión y luego, en un segundo momento, desde una organización emergente real puedan intentar intervenir su mundo en vías de superar las distintas dependencias que los aquejan.

En Argentina, atendiendo a la realidad educativa, que hoy se manifiesta en que muchos ciudadanos han manifestado, con su voto,

un desapego con las principales ideas que sostienen y desarrollan una democracia, es necesario, de manera urgente, volver a pensar en políticas educativas que fortalezcan el vivir juntos y en armonía. Y para este fin nada mejor que volver la visita a los referentes, en particular a Kaplún, quien pensó siempre que la educación debía tener “aulas porosas” que permitan a los actores educativos mirar más allá de los límites de la escuela para imbuirse de esa realidad que es necesaria para el desarrollo de cualquier saber. Y allí en esa reflexión situada ver que los modelos educativos exógenos, aquellos que ponen el énfasis en los contenidos y en los efectos poco sirven para desarrollar un ciudadano crítico de su propio tiempo. Quizás es hora de pasar a construir ciudadanía desde un modelo endógeno poniendo énfasis en el proceso (Kaplún, 1998a). Donde la transformación del individuo y de su comunidad de pertenencia son elementos centrales y los contenidos y las reglas de conducta humana son elementos secundarios. En esta propuesta de Kaplún, el centro del proceso educativo se configura a partir de las interacciones dialécticas entre los educandos y la realidad de la cual son parte. En esencia solo se trata de promover el desarrollo de las capacidades intelectuales pero en un ambiente de conciencia social. Por ello, existe una relación con la educación liberadora de Freire, quien concebía a la educación desde la reflexión y la acción del hombre sobre el mundo, con el fin de intervenirlo y transformarlo. Es un giro por sobre la tradición de una educación como una herramienta social de carácter utilitario. Es decir que forme más ciudadanos obedientes que hagan lo que se les dice que tienen que hacer. Según la propuesta freiriana, la educación no busca informar o transmitir saberes, sino formar personas con un espíritu crítico, en función de tratar de empoderar a las personas para que intenten transformar la realidad en la cual están inmersos.

Para cerrar estas breves y necesarias reflexiones solo queda tener presente una frase del maestro Kaplún que sintetiza este nuevo rumbo educativo que necesitamos de manera urgente:

La educación transformadora consiste en el paso de una persona acrítica a una crítica; de ser pasivo, conformista, fatalista, hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde las tendencias individuales y egoístas; hasta la apertura a los valores solidarios y comunitarios. (Kaplún, 1998b)

Referencias bibliográficas

- Kaplún, M. (1998a). *Una Pedagogía de la Comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (1998b). *Periodismo cultural. La gestión cultural ante los nuevos desafíos*. Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación, 63, 4-7.

Epílogo

24. Eco-educomunicación y colonización tecnológica

Roberto Aparici Marino

raparici@ciespal.org

CIESPAL

Manuel Álvarez Rufs

catedrakaplun@ciespal.org

CIESPAL

Pilar Gómez Mondino

catedrakaplun@ciespal

CIESPAL

Introducción: La comunicación en tiempos de vigilancia y control

A partir de las enseñanzas de Kaplún la educomunicación debe tener en cuenta nuevos aspectos a la hora de hablar de comunicación. En la actualidad, con los ojos en el futuro, en un hoy que es mañana, se requiere incorporar otro tipo de enfoques y perspectivas, otro tipo de variables que se comparten especialmente en espacios de comunicación digitales, en los nuevos contextos comunicativos. ¿Cómo se incorporan estas nuevas variables para no quedarnos atrapados en la red? Kaplún

abogaba por la liberación, por la libertad y la democracia. Quizás una diferencia entre el contexto en el cual Kaplún compartía sus propuestas y reflexiones sea que en el mundo actual existen espacios con poca libertad que forman parte de un sistema invisible. En la época de Kaplún se dieron varias dictaduras visibles, pero nosotros estamos viviendo en un mundo de control y de dictadura de lo invisible que cuantifica nuestros movimientos, incluso nuestra respiración o los latidos de nuestro corazón.

Foucault (1975/2002) nos advertía desde lo “carcelario”, sobre aquellas instituciones de control o de coacción, de vigilancia discreta y de coerción insistente, que establecen la comunicación cualitativa y cuantitativa de los castigos. Esto era propio de las denominadas sociedades disciplinarias a las que se refería el propio Foucault. Sin embargo, tal y como expone Deleuze (2006), los centros de encierro tradicionales de las sociedades disciplinarias, es decir, la cárcel, la escuela, la fábrica, el hospital y la familia, han atravesado una crisis generalizada, de manera que se puede hablar de nuevas sociedades de control que actúan mediante máquinas informáticas y ordenadores. De lo meramente físico hemos pasado a la coexistencia de lo físico y lo virtual.

De esta forma, las sociedades de control han evolucionado, entre otras, hacia ciertas formas avanzadas de comunicación, tales como el capitalismo de la vigilancia que profusamente describe Shoshana Zuboff en su obra. El proceso de rendición-conversión por el que el capitalismo de la vigilancia modifica finalmente los comportamientos de las personas ofrece una doble perspectiva debido a que procede del verbo inglés *render*, el cual, por un lado, describe un proceso en el que algo se forma a partir de un original, y por el otro se refiere a cómo el propio original se presta a ese mismo proceso (Zuboff, 2020).

Es decir, la persona se rinde a sí misma ante el medio, al tiempo que es convertida en un producto diferente. Las personas aceptan las condiciones de servicio de las plataformas digitales y se convierten en productos sustitutivos de su propia realidad, de su propia existencia.

Antes las personas buscaban a los medios de comunicación, se reunían en torno a la radio en la sobremesa, iban al cine, veían la televisión... Sin embargo, ahora son los medios los que buscan a las personas para extraer de ellas, de manera inadvertida, una buena parte de sus vidas mientras siguen atrapadas en las diferentes realidades que les proporcionan los algoritmos. Los modelos de comunicación algorítmica interactiva y persuasiva se basan en la vigilancia y el espionaje y generan diferentes realidades a ambos lados de la pantalla o interfaz.

Podemos describir dinámicas que trazan una cárcel invisible alrededor de las personas, como las celdas en las videoconferencias, los micrófonos silenciados en una reunión en línea, las posibilidades o no de comentar en un chat, las reglas del juego en las redes sociales, la lectura sesgada de algunos medios de comunicación digitales que solo ofrecen los titulares, la lectura de imágenes o vídeos que pueden ser reales o creados por Inteligencia Artificial, la relación con las Administraciones Públicas o la comunicación de los trabajadores con sus empresas. Para esta realidad vemos necesario una defensa emocional y una defensa intelectual de lo que pasa en la sociedad y las consecuencias que estas prácticas pueden tener para las sociedades venideras.

Comunicación, biometría y ciencia de datos

Si empezamos por las dinámicas que relacionan la tecnología con la comunicación podríamos analizar los nuevos lenguajes, especialmente el lenguaje algorítmico, los dispositivos o las interfaces de acceso al mundo virtual y la incorporación de nuevos artefactos que ofrecen otras percepciones, así como el acceso a Internet y la calidad de la conectividad, entre otros.

En este enfoque, que establece las nuevas relaciones entre comunicación y tecnología, es muy importante conocer y comprender las dinámicas que se dan con los nuevos lenguajes y las posibilidades de intervención en lo que se “dice, observa, toca, escucha y representa”,

porque el único elemento que no cambia de manera sustancial en la actualidad es la necesidad de la corporalidad en la comunicación, la necesidad de nacer de un cuerpo, de una persona. Lo único que no puede tener la tecnología son los cuerpos, la tecnología dispone de procesos algorítmicos a modo de sistemas de organización y predicción, pero lo corpóreo es un espacio cada vez menos vedado. Podemos encontrar algunos ejemplos en la vida cotidiana sobre personas que han permitido que se implante un chip en su cuerpo para mejorar alguna función o bien sistemas de nanopartículas que se desarrollan para mejorar dolencias o realizar intervenciones médicas.

Las nuevas dinámicas de la comunicación digital implican el uso de datos de carácter personal, por lo que conviene analizar el uso de datos biométricos y las diferencias de uso en distintos lugares del planeta. Datos biométricos que, en la era del capitalismo de la vigilancia, también son datos que se convierten en información, e información que se puede convertir en producto. Por ejemplo, información que se procesa como justificación de asistencia a un puesto de trabajo, información para abordar una investigación policial u otras muchas posibilidades. Lo biométrico supone un intento por gestionar o hacer uso de lo corpóreo en el mundo digital, en la virtualidad, intenta adueñarse de un elemento que aún no ha podido colonizar.

Las organizaciones están colapsadas, están colonizadas, todas esas dinámicas organizativas intentan desplegar sistemas algorítmicos que puedan predecir lo que ocurre. ¿Quizás están tan enfrascadas en la burocracia que no se acercan a la realidad que acontece ante sus sentidos? La tecnología va a por los cuerpos a través de lo biométrico. Algunos ejemplos los encontramos en el fichaje laboral y control de accesos a través de sistemas biométricos. Desde algunas Administraciones se ha despertado a esta realidad y en algunos lugares del mundo se busca, mediante la norma, echar un freno al desarrollo de nuevas herramientas de recolección de datos biométricos.

Tanto en América Latina como en Europa, los datos biométricos se pueden definir como aquellos datos personales referidos a las

características físicas, fisiológicas o conductuales de una persona que posibiliten o aseguren su identificación única. Actualmente se pueden distinguir tanto tecnologías biométricas fisiológicas para el reconocimiento de: huella dactilar, facial, iris, geometría de la mano, retina, geometría vascular, líneas de la palma de la mano, forma de las orejas, textura dérmica, ADN, olor corporal; así como tecnologías biométricas basadas en comportamiento: reconocimiento de: firma, escritura, voz, escritura de teclado y forma de andar (INCIBE, 2016).

Pero, ¿dónde se almacenan los datos? Además de las bases de datos estatales y de las principales corporaciones tecnológicas, algunas empresas como Acxiom, Corelogic, Datalogix, eBureau, ID Analytics, Intelius, PeekYou, Rappleaf, TowerData, Recorded Future, coleccionan datos personales de consumidores online para venderlos o compartirlos con terceros con finalidades publicitarias y de marketing personalizado (Benjamins y Salazar, 2021). Por ejemplo, la empresa Acxiom tiene 23.000 servidores que procesan más de 50 trillones de transacciones cada año y su base de datos tiene información detallada de más de 500 millones de consumidores en todo el mundo. Para cada consumidor, tiene 1.500 atributos (Benjamins y Salazar, 2021). En el caso educativo, existen empresas que comercializan productos en la nube para la gestión de la evaluación educativa mediante plataformas, pero que también gestionan granjas de datos en Europa o Estados Unidos.

La ciencia de datos es una sofisticada forma de comunicación. La ciencia de datos pretende descubrir las tendencias y el conocimiento que se ocultan dentro de un conjunto de datos con diferentes finalidades tales como resolver problemas, validar teorías e hipótesis, mejorar los procesos de toma de decisiones, revelar patrones, y efectuar predicciones y prescripciones, entre otras. Es decir, la ciencia de datos depende de la persona que traduce los datos para contar historias y generar un conocimiento válido para efectuar una toma de decisiones estratégica por parte de las diferentes instituciones que se sirven de ella. Para ello, la ciencia de datos exige curiosidad; capacidad

de narración y argumentación; y un fuerte sentido crítico. Se trata de contar historias, de ser capaz de liberar el valor de los datos mediante una buena narrativa (Álvarez Rufs, 2022). Por tanto, la ciencia de datos parte de la realidad del mundo para generar su propia versión de la realidad, la cual está basada en diferentes representaciones y modelos que el sistema algorítmico genera en base a abstracciones que pueden suponer grandes simplificaciones y ciertas formas de perpetuación de las grandes desigualdades históricas. Al mismo tiempo, supone un amplio abanico de posibilidades para la transformación que la ciudadanía puede aprender a poner en práctica, por ejemplo, participando del entramado cibernético mediante la utilización de Jupyter Notebooks⁷³ y el establecimiento de redes en la plataforma GitHub⁷⁴.

Participación e identidad digital

Además, podemos mirar a la comunicación desde las dinámicas de la participación, como la posibilidad real de expresar y ser escuchado, visto, representado incluso tocado en el ecosistema virtual. No se trata de una dimensión nueva de la participación sino, que más bien, es una cuestión de identidad, es un problema de existencia, de reconocimiento de la identidad de otras personas, es mucho más profundo y complejo. Reconocer a las otras personas en el mundo virtual nos plantea el dilema de reconocer si lo que percibimos desde lo virtual está en coherencia con lo analógico o existen disincronías, podemos encontrar ejemplos en el relato de Klein (2023) sobre los dobles digitales y los relatos enfrentados de personajes en el mundo virtual que se encuentran en oposición con la realidad de las personas. El dilema estaría entre el personaje y la persona, es decir entre el personaje que se puede recrear

73 Plataforma web de computación interactiva utilizada para la enseñanza y aprendizaje de la ciencia de datos.

74 Forja o plataforma de desarrollo colaborativo.

en el mundo virtual y consigue cierta existencia bajo las leyes de las plataformas y las redes sociales, pero que fuera de ese ecosistema no se corresponde con la representación de la persona real como ciudadana de derecho.

Podemos tener en cuenta la ausencia total de participación de la ciudadanía ante un conjunto de procesos de toma de decisiones que resultan ser críticos acerca de cuestiones que les afectan pero que, al mismo tiempo, obvian al vivir otra realidad de placer basada en el entretenimiento que proporciona la interacción con el sistema algorítmico de turno.

También podemos reconocer la participación de las personas y corporaciones que día a día se encargan de la extracción de los diferentes recursos necesarios para la constitución y el mantenimiento del entramado cibernético, es decir, de las nubes, ciudades, direcciones e interfaces que permiten la conexión directa del planeta con cada una de las personas que lo habitan en sus diferentes realidades.

Además, hay que tener en cuenta el nivel de participación de las personas en los propios sistemas algorítmicos que están implicados en la automatización de procesos de toma de decisiones con cierto impacto social, es decir, si la persona debe tener el control final del proceso, si la persona debe supervisar el proceso que realiza la máquina o si es la máquina la que toma las decisiones sin ningún tipo de participación humana.

De la minería de datos a la minería tradicional

Otra cuestión para tener en cuenta sobre la comunicación puede ser la relación entre lo que se crea y las posibilidades de seguir creando, es decir, no es un momento de pocas incorporaciones de agentes nuevos o tecnologías generativas de nuevos relatos, sino más bien, un momento de cambio y posiblemente de nacimiento de una nueva era en cuanto a las posibilidades de lo digital. Se hace necesario analizar los espacios,

tanto los físicos como los virtuales, desde lo ético, normativo, crítico y con una mirada amplia hacia el futuro. Esta cuestión no es menos importante en un mundo que se describe como un planeta en crisis climática, pero generando tecnologías que requieren nuevos procesos de reciclado y dependientes de los sistemas de generación de energía eléctrica actuales. Así como, también, de materiales escasos que se obtienen bajo condiciones laborales que vulneran los derechos de las personas trabajadoras.

Se conoce que, desde la Antigüedad, el negocio de la minería sólo ha sido rentable porque no tiene que responder por sus verdaderos costos: el daño ambiental, la enfermedad y muerte de mineros, y las pérdidas de las comunidades desplazadas (Crawford, 2023, p. 52). Además, se estima que Tesla usa más de 28.000 toneladas de hidróxido de litio al año, que las baterías de los teléfonos inteligentes contienen alrededor de 8,5 gramos de litio, o que el nuevo extractivismo de la minería de datos también engloba e impulsa el viejo extractivismo de la minería tradicional. (Crawford, 2023, p. 59). Es decir, la minería de datos que requiere el capitalismo de la vigilancia y los sistemas algorítmicos de las sociedades de control implica, asimismo, una minería de recursos a escala planetaria con grandes costes humanos y medioambientales.

Estas nuevas dinámicas requieren analizar lo creado y las posibilidades de seguir creando con los sistemas de materias primas y energía actuales, y también demandan un análisis profundo, con intereses económicos a nivel mundial pero que afectan a la comunicación desde muchas aristas. Por ejemplo, la generación de nuevas granjas de datos que recopilan huellas, señales y rastros digitales que se pueden convertir en información, e información que se puede convertir en nuevos productos, así como el coste medioambiental de estas instalaciones físicas que almacenan su materia prima en nubes de datos digitales, en el mundo virtual.

Todos estos nuevos y viejos procesos de consumo de recursos nos llevan a pensar en la sustentabilidad de este nuevo sistema de gestión

con viejos y escasos recursos desde la producción, colonizando los nuevos espacios digitales y recopilando datos por doquier.

Colonización Tecnológica y Digital

Según “The Encyclopedia Of World Problems and Human Potential”, la invasión cultural supone que una cultura y tecnología extranjera puede afectar a una población indígena y que ésta sea incapaz de competir contra el invasor, dándose una situación de dependencia respecto al nuevo sistema. Esto puede resultar particularmente grave en sus efectos cuando la cultura invasora abrumba y destruye la integridad de la cultura receptora. La invasión cultural suele tener efectos negativos sobre la diversidad cultural, pudiendo privar de autonomía a la ciudadanía. Dondequiera que se produzca una invasión cultural, la pérdida de diversidad del patrimonio cultural es notable. Además de la invasión cultural entendida como colonización y dominación política, existen invasiones que resultan menos evidentes, aunque están más generalizadas. Para Freire (1970), “la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión”. Así, “es importante que los invadidos vean su realidad con la óptica de los invasores y no con la suya propia”.

Freire afirma que toda dominación implica una invasión que no sólo se manifiesta físicamente y en forma visible, sino que aparece a veces disfrazada, como cuando el invasor se presenta como un amigo que viene a ayudarnos.

Las nuevas colonizaciones además de darse en los espacios físicos y culturales que nos vienen a la memoria desde la Historia, también se dan en los nuevos espacios de gestión y predicción, espacios algorítmicos, que intentan organizar la sociedad, en los cuáles la ciudadanía acepta un contrato social bajo las normas del sistema que será quién gestione

las dinámicas de poder, tanto los derechos como las obligaciones. Las normas algorítmicas generativas, aun siendo virtuales, generan toda una variedad de hechos reales y están cada vez más presentes en las sociedades actuales (Lash, 2007).

La colonización es un proceso que lubrica y contamina todas las capas de las relaciones sociales de forma invisible y siguiendo a Fanon (1963) si queremos despertar de este estado desde la defensa intelectual seguramente el intelectual que participa en los nuevos sistemas colonialistas de la tecnología, se pueda plantear pelear dialécticamente con el colono, con el objetivo de que colono y colonizado puedan vivir en paz en un mundo nuevo, pero lo que no se ve, porque precisamente el colonialismo se ha infiltrado en él con todos sus modos de pensamiento, es que la tecnología, cuando desaparece el contexto colonial, no tiene ya interés en quedarse, sino en coexistir.

La tecnología ha colonizado algunos sistemas de organización social como, por ejemplo, el sistema educativo, mediante el uso de plataformas de organización y comunicación interna y externa. Otro ejemplo son los sistemas de organización de los medios de comunicación, mediante nuevos espacios con sus propias leyes de participación y acceso, así como los sistemas de servicios públicos, mediante la tecnificación de la gestión de citas previas, de sistemas centralizados de comunicación de cada una de las intervenciones que realiza la ciudadanía con las Administraciones, por ejemplo, con el sistema de salud o los servicios sociales.

De esta manera, la tecnología digital ya está dentro de muchos sistemas de gestión y mediante el uso de algoritmos predice comportamientos, consumo de servicios, cuantifica todo lo posible las dinámicas humanas intentando ajustar a número las interacciones en el mundo virtual. Quizás como característica de ésta época, nos podamos plantear el mundo mapeado en las interacciones virtuales pero qué pasa con todo lo que aún lo virtual no puede almacenar, tomemos por ejemplo las dinámicas algorítmicas en las cuales de

utiliza un “proxy”⁷⁵ como criterio o indicador cercano para asemejar un dato a una característica que aún no se ha registrado, ¿qué pasa con la información que se queda en medio? y que puede marcar la diferencia en la predicción si se tiene en cuenta. ¿Cuáles pueden ser los resultados para la ciudadanía de estas prácticas que requieren de una lectura de los datos no solo de lo objetivo y cuantificable sino entre las subjetividades que se producen?

La tecnología de lo digital pretende colonizar todos los ecosistemas, lo intenta, pero lo humano es complejo y hay aristas que se quedan fuera del campo del cálculo o de la reducción a número de la existencia de las personas. Uno de los sistemas que más rentabiliza estas dinámicas de la cuantificación y convierte el dato en información, y la información en producto que se puede vender, es el sistema de plataformas y la colonización del mercado se hace posible en todos los tipos de organización humana que los utilizan.

Pero, ¿qué relación tiene la organización con la tecnología?, pues bien, existe un proceso que consigue burocratizar todas las formas de organización para que un colegio sea igual de burocrático en España, Argentina, México, Italia o en Oceanía. La tecnología ha entrado por la capa de las Administraciones. Las Administraciones han permitido entrar a la tecnología, pero no han permitido entrar a la comunicación, no le han dado un espacio, sin embargo a la tecnología la recogen como la panacea, como la utopía para la vida eterna, la felicidad eterna, para el consumo eterno, para la producción eterna...

Eco-Educomunicación: “Hoy es Mañana”

Si el colonialismo digital se entiende como “el despliegue de un poder imperial a través de nuevas normas, diseños, lenguajes y culturas así como creencias que sirven a sus intereses” (Ávila, 2020), resulta necesario rescatar y aplicar las enseñanzas de Kaplún en los

75 El diccionario Oxford Dictionary define un proxy como algo que se usa para representar otra cosa que se está tratando de medir o de calcular. <https://bit.ly/3WAORPc>

nuevos contextos que imponen los imperios tecnológicos, es decir, interviniendo sobre sus propios lenguajes, códigos, signos y relatos, sin olvidar la atención a las dimensiones cognitiva y afectiva.

En el contexto de la sociedad de la vigilancia se presentan alternativas modernas a la gestión de la información, pero no se tienen en cuenta las nuevas realidades, como por ejemplo, el uso indiscriminado de recursos limitados. La colonización tecnológica de hoy se alimenta de los mismos procesos de la colonización del ayer, es decir, los materiales necesarios para mantener y seguir creando recursos digitales en espacios virtuales requieren de materiales escasos que se obtienen por los procesos tradicionales de minería clásica, que limitan los derechos de las personas y se dan en muchas ocasiones en zonas de conflicto.

Un modelo comunicativo que se alimenta desde la industria tecnológica afecta a los distintos sistemas de organización social, se quiera o no se quiera, afecta a escala planetaria, puesto que esta tecnología que nos coloniza mediante usos de dispositivos tecnológicos genera unos costes enormes que van a pagar a escala planetaria las generaciones venideras. Tanto los lugares donde la red no se ha desplegado en todo su esplendor, así como las zonas más conectadas, sufren la misma colonización, puesto que, las consecuencias de la extracción de materiales escasos o el uso indiscriminado de lo digital con una recolección masiva de datos forma parte del mismo proceso invisible, falta de libertad y con un escaso tratamiento de la comunicación.

Tomando las enseñanzas de Kaplún, como herederos de las pautas dadas para analizar las nuevas perspectivas de la comunicación en la sociedad actual y de un futuro no muy lejano, como herederos de sus enseñanzas abogamos por la liberación, la libertad y la democracia. Destacamos la necesidad de actualizar los estudios sobre comunicación en los nuevos tiempos de vigilancia y de control. Este texto pretende ser un pequeño aporte para estudiar la comunicación desde otros enfoques y perspectivas.

Proponemos una Eco-Educomunicación que integre los saberes y las praxis indispensables para poder afrontar los nuevos retos bio-tecnocomunicativos. Apostamos por una Eco-Educomunicación que facilite la intervención de los algoritmos y la gobernanza de los datos. Una eco-educomunicación que desarrolle las cuestiones éticas y también aquellas relacionadas con la justicia social y con el bien común que sean necesarias para la sostenibilidad del planeta Tierra a largo plazo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Rufs, M. (2022). Viaje Cibernético al Interior de un Algoritmo. La búsqueda de la sabiduría a partir de los datos. En T. Morte Nadal y J. A. Cortés Montalvo, (coords.), *Comunicación, Cultura y Humanidades Digitales* (pp. 19-47). Editorial Fragua.
- Ávila, R. (26 de junio de 2020). *El colonialismo digital por Renata Avila, experta en derechos humanos y tecnología*. Digital Future Society. <https://bit.ly/3V7NcLn>
- Benjamins, R., y Salazar, I. (2020). *El mito del algoritmo. Cuentos y cuentas de la inteligencia artificial*. (eBook) Anaya Multimedia.
- Crawford, K (2023). *Atlas de IA. Poder, política y costes planetarios de la inteligencia artificial*. Ned Ediciones.
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades de control. *Polis. Revista Latinoamericana*, (13).
- Fanon, F. (1973). *Los condenados de la Tierra*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1975/2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo veintiuno editores.
- INCIBE (2016). *Tecnologías biométricas aplicadas a la ciberseguridad. Una guía de aproximación para el empresario*. <https://bit.ly/3wKMXLO>
- Klein, N. (2023). *Doppelganger: A Trip Into the Mirror World*. Knopf Canada.
- Lash, S. (2007). Power after hegemony: Cultural studies in mutation? *Theory, culture & society*, 24(3), 55-78.
- Rojas González, I. y Sánchez Pérez, G. (Marzo de 2024) *Leyes de Protección de Datos Personales en el Mundo y la Protección de Datos Biométricos Parte 2. Seguridad. cultura de prevención para TI*. Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. <https://onx.la/627e5>

The Encyclopedia of World Problems & Human Potential. (s. f.) *Cultural Invasion*.
<https://bit.ly/3yktqiz>

Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.