

Historia de la relación entre Educación y Tecnologías de Información y Comunicación

Tomás Landivar * y Claudia Floris **

Aquella escuela en aquella sociedad¹

Hasta hace no muchos años el ecosistema formativo estaba altamente restringido y coordinado por *agencias (instituciones) culturales que articulaban su discurso sin mayores contradicciones*: escuela, familia, iglesia, etc.. Había en estas agencias una lógica imperante, un objetivo explícito y valores estables. Todo era predecible. La escuela brindaba las competencias necesarias para actuar en sociedad. El espacio educativo informal, bastante restringido por cierto, apoyaba en general los criterios escolares².

* Master en Tecnología de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil.

Correspondencia: E-mail: landivar@rec.unicen.edu.ar

** Profesora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Tandil.

Correspondencia: E-mail: cfloris@rec.unicen.edu.ar

Hasta no hace muchos años, aunque todavía se observa pero cada vez menos, la vida de los niños transcurría entre las cuatro horas de escolaridad, la colaboración en las tareas de la casa o en el trabajo de los padres, los juegos colectivos en el barrio, el almuerzo y cena en familia con su carga educativa y moralizante, una hora de TV por día (cuando la señal llegaba) y la película quincenal el domingo por la tarde en el cine del barrio o pueblo, que disparaba y sustentaba las fantasías lúdicas de la siguiente quincena.

Cualquier conducta en cualquier lugar era altamente vigilada por todos los miembros de la sociedad, panópticamente. *Todas las instituciones culturales-formativas cerraban en la misma dirección.* La racionalidad y la moralidad imperante habían implantado sus normas y todos (al menos en el espacio público) actuaban y controlaban por su vigencia. Los medios de comunicación apenas comenzaban su vida y contribuían, con imperceptibles contradicciones, al desarrollo y mantenimiento de un proyecto social hegemónico. Todos educaban en la misma dirección, la educación informal no era un problema: la escuela transmitía los saberes necesarios y las herramientas básicas para apropiarnos de la cultura, el resto de la sociedad apoyaba esa labor y nadie osaba cuestionarla.

En tal sentido, abundan anécdotas de personas que, cuando niños, fueron reprendidos por el policía, el almacenero o cualquier vecino del barrio ante una inocente picardía observada en el espacio público. Como aquellas otras que recuerdan “alguna” revista, película o canción que circulaba marginalmente y donde se podían observar mensajes socialmente censurados, desde los “pecaminosos” hasta aquellos de tipo político revolucionario. Casi toda la sociedad “formaba” en la misma dirección, en el espacio público las contradicciones apenas se percibían.

Estos criterios y esta organización social fueron los fundantes de un modelo que, inferimos, comenzó a sentirse amena-

zado seriamente desde el propio origen. En rigor, y visto desde el hoy, ya en su génesis estaba su contrario. Esta contradicción originaria sufre una fuerte profundización durante el siglo XX con la percepción de que la educación no era la única y necesaria formadora, promotora del desarrollo, estimuladora del progreso y recreadora de la cultura.

La contradicción de origen fue, entre otras, la limitación de la idea inicial de que el acceso a la palabra impresa por parte de los sectores populares, ideal salvífico del momento, garantizaba la autopromoción de los pueblos, la autonomía y la libertad dignificante. Concretamente: a) potenciaba la posibilidad de justificar racionalmente la opinión pública como construcción social capaz de controlar los gobiernos y de erigirse como agente del progreso, a la vez que vehiculizar la conformación de acuerdos inclusivos, en el marco de los ideales de las democracias incipientes; b) también facilitaba la construcción de una ética universal y racional sobre las bases del imperativo categórico kantiano y, claro está, c) merced a la objetividad de la ciencia que comenzaba a construir un lenguaje específico y preciso en el marco de la asociación ciencia-progreso, la palabra escrita y el discurso argumentativo que ella demandaba, se constituía en el eje articulador de un proyecto universal, tanto para el proceso constructivo como para la difusión del mismo.

Pero lentamente comienza a sospecharse que no era suficiente el saber leer y escribir, pues eso no garantizaba el acceso a la alta cultura. *Porque en la cultura real, en la cotidiana, coexistía lo deseado como ideal con el producto no deseado por cierto de las nuevas tecnologías de producción de sentido,* indeseado para los precursores de lo primero, quienes ya veían una amenaza en los nuevos productos culturales.

El libro y la prensa, entonces, no eran garantía suficiente para la difusión de la cultura, la perenne, la verdadera. En ellos

“cualquiera” podía publicar “cualquier cosa”, violando la virtuosidad de su esencia al convertirlo en vehículo de trivialidades vulgares y/o inmorales que poco ayudaban al desarrollo del pensamiento, al vuelo de la sana fantasía y del goce estético permitido y promovido por los cánones clásicos³.

Al sólo efecto ilustrativo, y dada su claridad conceptual, leemos en el libro de *“Lecturas Morales e Instructivas coleccionadas y dispuestas para uso de las escuelas comunes de la República”* (Berrutti, 1934), en la lectura “número 1” (de 86 que contiene el texto) bajo el título de *“La Lectura”*:

“En la lectura deben cuidarse dos cosas: escoger bien los libros y leerlos bien. Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón. Las lecturas irreligiosas e inmorales no conducen a la ciencia; por el contrario, son una fuente de frívola superficialidad. Conviene leer los autores cuyo nombre es ya generalmente reconocido y respetado ... no sólo por lo que dicen sino por lo que hacen pensar. El espíritu se nutre con la doctrina que le comunican, y se despierta y desarrolla por las reflexiones que le inspiran” (pp. 7-8).

Como vemos, la escuela ya alertaba sobre el asunto, quedaba en evidencia que el problema no se resolvía con leer y escribir, el tema era “qué leer y qué escribir”. El ideal de la ilustración (potenciado y difundido en los miles de Cafés de Inglaterra, en los Salones Franceses y las Sociedades de Tertulias Alemanas durante los siglos XVII y XVIII), sostenía que el acceso a la lecto-escritura promovía la racionalidad, aumentaba el conocimiento y permitía la conformación de una Opinión Pública controladora de los gobiernos⁴. Pero el común de la gente, la que no asistía a los ámbitos de debate público ilustrado, leía las páginas amarillas de los periódicos Franceses y

novelas de “dudosa calidad”⁵. Comenzaba a filtrarse, desde el mismo origen, el agua por las fisuras del modelo.

Este ámbito informal, que si bien ya se veía complejo en su momento hoy nos parece muy limitado pues el libro y el periódico constituían prácticamente los únicos medios de difusión masiva (que además no llegaban a todos), se complejiza mucho más en este siglo con la aparición de la gran diversidad de tecnologías y medios de comunicación que hoy conocemos, que potencian la circulación (producción y consumo) de mensajes a límites antes insospechados. *Ya no se trata sólo de qué leer y qué escribir en el contexto de una oferta limitada y de una sociedad relativamente homogénea en el proyecto, hoy se trata de qué mensajes consumir ante la cada vez más accesible diversidad de ofertas, tanto en contenidos como en medios de acceso, en una sociedad global, heterogénea y hasta contradictoria*. Donde además, y conformando el contexto en el que se inscribe lo dicho, los fundamentos de la modernidad se debilitan dando paso a los de la posmodernidad. En la cual, al decir de Lipovestky (1994),

“las sociedades han liquidado los valores sacrificiales, sean éstos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas, la cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos hiperbólicos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos; hemos dejado de reconocer la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos” (p.12).

En torno a la interpretación de lo brevemente indicado hasta aquí, muchos son los estudios y análisis que se efectuaron sobre la relación sociedad, educación y comunicación, situados en el espacio de lo que hemos denominado educación informal. *A esta altura todos coinciden en advertir sobre la magnitud del cambio en las relaciones sociales, políticas y económicas que las Tecnologías de*

la Información y Comunicación (TIC) estaban y están provocando, las que a su vez son producto de la nueva configuración socio-política-económica. Por sólo citar dos extremos paradigmáticos, tanto la vertiente crítica como la funcionalista aportan lo suyo desde el mismo inicio de sus investigaciones.

La **teoría crítica** realiza sus observaciones a la nueva sociedad, donde se produce el “retraimiento de la autonomía que la ilustración prometió al pensamiento, es la consecuencia de un sistema que homogeneiza todo para incluirlo en la estructura mercantil”. La crítica de fondo a la sociedad contemporánea es la pérdida de lo humano, de su autonomía, la adaptación al “progreso constante que se constituye en la maldición de su incesante regresión ... Se trata de una civilización que se ha construido a expensas de lo humano, de esa autonomía que no descarta el sentimiento de trascendencia, que no evita a los dioses” (Schmucler, 1992:73-74). *La industria cultural*, instrumento de la sociedad capitalista, supone la producción de la cultura como parte del sistema productivo; así, el pensamiento se transforma en mercancía. Se estandarizan los consumos culturales y por ende los estilos de conducta; “la sociedad de masas representa la degradación, la lenta muerte, la negación de lo que para ellos (los de Frankfurt) significa la cultura” (Barbero, 1991:43). De esta manera el pensamiento pierde su dimensión liberadora y queda adherido a lo existente, entre otros mecanismos, la industria cultural es la mayor responsable, la que, para Adorno “es diversión, esto es huida. Pero no de la realidad sino de todo pensamiento de resistencia a esa realidad...” “...la liberación que promete la diversión es liberación del pensamiento en cuanto negación” (Chorroarín, 1997). De esta manera, el individuo queda determinado como cosa, presentándosele un único destino posible. Proceso que conlleva a la estandarización de la sociedad, a la masificación que coarta la autonomía. Desde esta corriente, en última instancia, se piensa a los

medios de comunicación como medios de poder, dominación y degradación.

Pero también el **funcionalismo** aporta lo suyo en diferentes aspectos, viendo desde su perspectiva ciertas amenazas sociales en la irrupción de los medios, amenazas distantes de las observadas por la escuela de Frankfurt claro está, pero amenazas al fin, que ratifican la preocupación al respecto. En rigor, aquí no se habla de instrumentos de dominación, contrariamente se piensa a los medios como instrumentos de la democracia moderna. “Para los teóricos norteamericanos de esos años, la cultura de masas representa la afirmación y la apuesta por la sociedad de la plena democracia” (Barbero, 1991:43). No obstante, Lazarsfeld y Merton en 1948 manifiestan su preocupación al describir la “*disfunción narcotizante*”, producto del aluvión de información que desestimula al lector u oyente medio, dado el exceso de información irrelevante cuya necesidad de consumo limita el tiempo para la acción social organizada. Para estos autores la Comunicación Masiva está entre los “narcóticos más eficaces”, pues la excesiva dosis de comunicaciones transforman las energías de los hombres: de “participación activa a saber pasivo”. Denuncian el *conformismo social* promovido por los medios:

“Es que estos medios no sólo afirman permanentemente el status quo sino que, en igual medida, omiten suscitar cuestiones esenciales sobre la estructura de la sociedad. Con ello, guiando hacia el conformismo y proporcionando muy poca base para una evaluación crítica de la sociedad, los medios masivos de comunicación con patrocinio comercial traban de modo indirecto, pero eficaz, el sólido desarrollo de una perspectiva auténticamente crítica (...) existiendo gran cantidad de materiales conformistas en detrimento de artículos y programas críticos” (1948:36-37).

Para unos, sintetizando, el problema reside en la pérdida de la autonomía y la imposibilidad de alcanzar un estado verdaderamente humano en esta sociedad, siendo la industria cultural una causante de esa limitación. Para los otros, resulta problemático la disfuncionalidad que estos medios ocasionan al dificultar el desarrollo de capacidades críticas que son necesarias para actuar en el sistema democrático que aceptan como válido. *Pero para ambos, sin duda, focalizando la crítica en el sistema como un todo o en los efectos disfuncionales de los instrumentos del mismo, es clave el rol que las TIC desempeñan en la “conformación” de la sociedad. Ya que las TIC limitan el desarrollo de personas con un pensamiento autónomo y/o crítico.*

Es importante adelantar aquí que ambas miradas *en su origen* poseen una concepción del receptor como un ser pasivo: que recibe e introyecta de manera directa e indiferenciada los mensajes provenientes de los distintos medios⁶. En consecuencia, que el receptor, la audiencia o el público, estaba siendo moldeado, persuadido, orientado y/o “formado” por los medios, quienes promovían la masificación y/o la narcotización de la sociedad. En ambos casos consideraban que atentaban contra la “conformación” de la sociedad en el sentido deseado por cada paradigma.

Aquella escuela, entonces, para aquella sociedad con escasos medios de información y comunicación (donde la educación informal transcurría básicamente en la presencialidad cotidiana, cuyos efectos no deseados podía contrarrestar con relativa facilidad), *ve amenazado su accionar redentor y se repliega sobre sí misma articulando la denuncia a la cada vez más fuerte presencia de los medios*. A veces, adoptando en conciencia alguno de los paradigmas anteriores, pero otras veces (tal vez la mayoría), las críticas no eran más que la inconsciente proyección de la impotencia para seguir con su función controladora, para seguir siendo el eje articulador

del consenso. Contradicción de una escuela fundada en los pilares de la ilustración y que no ve que sus propios supuestos son los que subyacen en la cultura lograda y, ahora, cuestionada.

La escuela de tiza y pizarrón, portadora de la verdadera cultura y de los valores del estado, articulada formalmente por éste, perdía tierras ante la imparable y arrolladora invasión de las bárbaras huestes tecnológicas comunicacionales que desorganizaban e informalmente penetraban todos los estratos sociales. Esto acontecía ante la bienvenida que a las TIC le prodigaban los: a) sectores populares que encontraban un aliado en la cotidianidad cultural de sus mensajes (a los que ahora podrían elegir libremente), viendo así satisfecha su situación, y b) los intelectuales justificantes⁷.

La sociedad y la cultura ya eran diferentes a las soñadas en el origen. ¿Tal vez era un lógico quiebre en su evolución constitutiva, o la emergencia del contrario en la incesante y ascendente lucha? *La educación formal de Tiza y Pizarrón donde uno educaba al otro transmitiendo los saberes, los valores y un tipo de racionalidad, comienza a ceder paso a la educación informal, hoy básicamente electrónica en lo tecnológico y permisiva o escasamente normativa en lo social, donde merced a la interactividad los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo.*

Vinculación Educación-TIC: Una historia de parcialidad y desencuentros en una relación inevitable

Atento a lo anterior conviene retomar algunos aspectos e intentar una breve descripción histórica de las vinculaciones entre Educación y Comunicación, con el propósito de visualizar cómo llegamos a la situación actual, a la que hacíamos referencia.

La vinculación se planteó en dos dimensiones fundamentales muy relacionadas entre sí, una dimensión teórico-reflexiva y una práctica-instrumental. Vinculadas porque se nutren mutuamente, siendo una práctica el reflejo de una teoría y, en muchos casos, la inversa.

Por otra parte, adelantamos que en todos los abordajes de esta vinculación *subyace tanto para educadores como para comunicadores una constante, la idea del “impacto, del efecto directo e indiferenciado” de los mensajes transmitidos por las TIC en la audiencia/receptor y el efecto de la acción docente desplegada sobre los educandos.*

En la evolución de las vinculaciones indicadas encontramos cuatro grandes momentos.

Como vimos en el apartado anterior, *en un primer momento*, hasta los años 60 aproximadamente, la relación entre medios y escuela se manifiesta en el estado de *divorcio*⁸. La escuela era la portadora de la “alta cultura” (de la verdadera), portadora de la herencia cultural. Mientras los medios traían una cultura que contaminaba la verdadera, de y para las masas (propias), y por lo tanto irracional. La Escuela conducía hacia los modelos perdurables, intemporales a diferencia de lo efímero y superficial de los medios. Fuenzalida (1994:191), siguiendo a Jensen (1991) y refiriéndose a la TV, aunque lo podemos hacer extensivo a otros medios, indica que:

“la TV sería una agencia del engaño y de la desinformación social”	En contraste	“Con una década idílica de información plena a través de periódicos y libros”
“sería una agencia de la decadencia estética y del mal gusto”	En contraste	“Con siglos pretéritos en que imperaba el buen gusto”
“sería una agencia de la decadencia intelectual”	En lugar	“De la época dorada de una alta racionalidad lograda por la imprenta, la escuela y la Universidad”

Entonces, la vinculación era mínima, apenas el desprecio de la escuela hacia las TIC que irrumpían el escenario político cultural con contenidos, estrategias y, decimos ahora, con una racionalidad diferente. Entre ambos la relación era la de vidas paralelas como bien indica Carbone (1991).

La problemática estaba planteada, fundamentalmente, en la dimensión teórica reflexiva. Poco y nada se avanzó en la dimensión instrumental, la escuela prácticamente no incorporó los medios para optimizar la enseñanza (dimensión instrumental) y, mucho menos, para realizar un análisis de los mismos. En este último sentido sí se puede observar un tratamiento de las “comunicaciones” en general como contenido educativo, pero desde una mirada de lo social como organismo y de las comunicaciones como instrumentos de progreso económico, pues se abordan las mismas desde la concepción del transporte (Comunicaciones terrestres, aéreas, fluviales, postales y telegráficas). Lo que hace a las comunicaciones en tanto contenidos transmitidos no era tema de análisis al interior de la escuela. En rigor, era tema de censura escolar y de crítica extraescolar por parte de un número mínimo de miembros de la comunidad educativa (dimensión teórica-reflexiva), quienes cuestionaban “algunos” contenidos (programas radiales, temas musicales, revistas y películas) dada su influencia perjudicial y des-educativos. Pero esos mensajes eran pocos y la crítica no era generalizada, por eso afirmamos anteriormente que “todas las instituciones culturales cerraban en la misma dirección”. Los mensajes “cuestionables” no eran tantos ni de llegada tan amplia, no obstante, eran suficientes para observarlos con cautela, para advertir el “peligro” dado su contenido y, peor aún, al ser de alto “impacto” según la concepción de la época. El divorcio marcó el inicio de la relación.

Un segundo momento estaría signado por el *recelo* (siguiendo las categorías de Carbone), pues se establece un acercamiento

en la relación a partir de los 60 producto de:

- a) las apropiaciones que la educación realiza de los aportes comunicacionales provenientes del funcionalismo. En éste los avances en los estudios empíricos sobre los efectos sobredimensionan “inicialmente” el poder configurador de los medios en la sociedad, a pesar de que, muy curiosamente, en esta misma corriente ya se anticipaba años atrás sobre la existencia de factores intermediarios que actuaban entre los medios y el receptor;
- b) las nuevas concepciones del aprendizaje que potenciaban la actividad y la estimulación en el alumno, como el valor de lo sensorial en la aprehensión de conocimientos;
- c) el contexto político desarrollista que realza la necesidad de una educación eficaz para alcanzar las metas del desarrollo económico, favoreciendo la incorporación de medios masivos para llegar a todos en todo lugar;
- d) la incipiente difusión de la crítica que se estaba formulando respecto a la manipulación ejercida por las TIC.

Convencidos del alcance y del poder configurador de los medios (impacto), la educación los incorpora a la tarea de enseñar. Este acercamiento es básicamente de tipo **práctico-instrumental**. Pues la educación se apropia de los instrumentos y técnicas de la comunicación con el propósito de optimizar la enseñanza, pero manteniendo una posición distante respecto al rol de las TIC en la sociedad, poco se dice de la informalidad educativa.

Desde la dimensión teórica-reflexiva, pero en segundo plano, coexisten en este período dos miradas, la del desprecio a las TIC (propia del período anterior) y los primeros planteos críticos que alcanzan centralidad en el período siguiente, desplazando las cuestiones instrumentales ahora relevantes. Esto nos dice que si bien hay

cierta cronología en las etapas, la coexistencia de las mismas también es una constante.

Retomando, a partir de los años 60' muchos educadores comienzan a ver a las TIC con propósitos formativos. Proceso que se ve fuertemente potenciado con el auge de la *Tecnología Educativa*, expresión que sintetiza el cambio en la enseñanza al contener en su interior a “la didáctica, la tecnología, los medios audiovisuales y la organización” (Mallas, 1979:19). Se apropia de los aportes de estas disciplinas (a los que hay que agregarle la psicología del aprendizaje) y los integra desde una mirada sistémica. Así, el modelo escolar intenta una primera aproximación a las TIC, apropiándose de algunas de ellas. Realiza algunas miradas al ámbito informal, más no como espacio formativo o conformativo general, informal y asistemático (mirada que nos preocupa) sino desde el análisis del supuesto impacto de los medios para justificar el uso de los mismos en y/o desde la educación sistemática.

Por un lado, se produjo la costosa incorporación a las instituciones educativas de elementos (aparatos) tecnológicos bajo el concepto de *tecnología en la educación*: “Se toman los productos de la tecnología como la tecnología en sí mismos y se superponen sobre los sistemas educativos vigentes” (Tecnología Educativa en la década del 80, 1982:2). La lógica imperante era la de alcanzar la eficiencia del proceso para obtener un producto de mayor calidad, en menos tiempo y costo. Analogía con los procesos productivos que generó innumerables resistencias.

Desde esta misma perspectiva comenzaron a desarrollarse estrategias innovadoras para, además de la optimización indicada en el párrafo anterior, poder llegar a más gente de la mejor manera posible fuera de la institución educativa con el propósito de promover el “desarrollo”, así tuvo un gran impulso la *educación a distancia*. Que no era otra cosa que llevar la escuela al hogar “a través” de

los medios, lo que facilitó un fuerte y hasta excesivo e innecesario desarrollo didáctico-instrumental aplicado a la diversidad de recursos tecnológicos disponibles en cada momento. Pero siempre dentro de los esquemas de la educación formal o no-formal, de la educación sistemática y controladora. Aquí aparece la llamada *Tecnología de la Educación*, “como un proceso lógico de planificación gracias al cual se optimizan los elementos integrantes del sistema: el nivel institucional y el nivel pedagógico estricto”, orientando su labor a la organización sistémica de los subsistemas que integran las instituciones de enseñanza y reduciendo lo pedagógico “al subsistema de enseñanza-aprendizaje por el cual se han de lograr los propósitos educativos de la institución o programa” (Sarramona López, 1986:104-105).

Innumerables críticas se realizaron a los planteos tecnológicos, desde las ideológicas (dada la relación con el conductismo, con el enfoque de sistemas, con los paradigmas comunicacionales del funcionalismo y con el desarrollismo), hasta las metodológicas, “todas descalificantes de la propuesta pero, en honor a la verdad, una gran cantidad de ellas desacreditaron la tecnología educativa confundiendo con la sistematización de la enseñanza”, lo cual evidenció una “confusión conceptual, falta de información, o bien intenciones precisas” (Quesada Castillo, 1990:7).

La **Tecnología Educativa Apropriada** se desarrolla sobre el final de esta etapa, intentando un rescate de la Tecnología Educativa tradicional incorporando la crítica a la misma y algunos supuestos conceptuales de la educación/comunicación popular⁹. Propone “un camino reflexivo de adaptación/apropiación de principios científicos, de procesos y productos tecnológicos, facilitadores de prácticas educativas comprometidas en el cambio cultural” (Fainholc, 1990:15). Es aquella que “sirve para proyectos colectivos progresistas y emplea básicamente los recursos de la propia comunidad

para resolver los problemas” (UNESCO, 1979). Al igual que las concepciones entre las cuales pretende construirse, esta mirada otorga especial atención al uso de TIC para lograr sus objetivos, los cuales no difieren sustancialmente de las propuestas modernizadoras aunque incorpore un discurso próximo a lo popular o a lo crítico. La diferencia en lo que al uso de TIC se refiere no es más que la de una atenta apropiación de instrumentos que respete el contexto sociocultural y la disponibilidad social de tecnologías. Pero siempre con relación al uso de estrategias en la educación formal y no-formal y en la modalidad presencial y a distancia; pero muy poco respecto a la educación informal a distancia.

Desde ambas propuestas tecnológicas, con finalidades “suestamente” distintas, se limitó el uso de medios al mejoramiento de la enseñanza. Ambas fueron instrumentales y ambas obviaron el análisis de los medios y, claro está, de la comunicación desde una perspectiva socio-cultural.

Tercer momento, denuncia. En esta etapa aparece -o se destaca- la denuncia de las escuelas críticas, las cuales -entre otras cuestiones- van a “reflexionar sobre las consecuencias del desarrollo de estos nuevos medios de producción y transmisión cultural, negándose a creer ... que con estas innovaciones técnicas, la democracia sale necesariamente ganando” (Mattelart, 1997:51). Se piensa a los Medios de Comunicación Social (MCS) como mecanismos de violencia simbólica que constituyen medios de poder y dominación. Estas construcciones teóricas tienen como propósito

“...desenmascarar las nuevas formas de la dominación política: bajo la apariencia de la racionalidad de un mundo cada vez más conformado por la tecnología y la ciencia, se manifiesta la irracionalidad de un modelo de organización de la sociedad que en lugar de liberar al individuo lo sojuzga” (*ibidem*:56)¹⁰.

Obviamente estas teorías también alcanzan a la educación formal, la cual no escapa a los planteos de fondo respecto a su rol y sentido de una formación manipuladora orientada a la dominación.

En la época del divorcio la crítica se orientaba a las TIC, y la escuela quedaba relativamente resguardada en su integridad. Durante el recelo (primer acercamiento), la crítica se minimiza ante la ayuda que las TIC brindan a una educación todavía enaltecida en su misión y necesaria para el desarrollo. Con la denuncia, ambos sistemas son severamente cuestionados y comienza la búsqueda de “alternativas” que permitan revertir la situación, cada uno por su lado. La vinculación inicial del recelo se resquebraja al punto de volver a la existencia paralela del divorcio, pero ahora con una profunda crisis al interior de cada uno, cosa que no existía en la denuncia; lo cual les impide avanzar en posibles vinculaciones, sólo continuar con las establecidas instrumentalmente. En tal sentido, lo que estaba en juego era el objetivo final de ambos sistemas en un marco de profundo cuestionamiento a la forma y sentido de su propia existencia.

Esto genera diversas opciones resolutivas. *En la educación:* la necesidad de una educación alternativa para los sectores populares o las propuestas para la abolición de la escuela o la transformación de la escuela para producir los cambios sociales desde el único espacio que tiene el pueblo para educarse. *En la comunicación:* la necesidad de una comunicación alternativa que abarca desde el nuevo orden mundial de la información y las comunicaciones (NOMIC), hasta la comunicación popular.

En este contexto, lo único que vincula la educación formal-TIC es la crítica. Cada campo tiene que atender a la misma, lo que les dificulta -en el marco de la crisis que transitan- pensar en una relación fructífera. Entre las tantas alternativas que se dan en ambos campos (tanto a nivel macro como micro), resulta necesario destacar dos

cuestiones que hacen a los supuestos de nuestro trabajo, ya que implican vinculaciones específicas:

- a) la *Comunicación Alternativa*¹¹: íntimamente unida a la educación popular-alternativa, con fuerte coincidencia en su dimensión práctica-instrumental.
- b) uno de los primeros intentos de mirar la *educación informal* desde la perspectiva que sostenemos.

Ambas superan la mera denuncia, iniciando la resistencia desde una práctica social explícitamente transformadora en el caso de la primera, o anticipando un camino resolutivo desde una práctica educativa innovadora, en el caso de la segunda.

a) Si bien la Comunicación Alternativa surge desde un marco teórico crítico a la situación educativa y comunicativa imperante, es menester hacer esta referencia a los aportes instrumentales que aquí se desarrollan *dada la firme convicción en el impacto en que se fundan y por la fuerte vinculación que establecen entre los campos.*

Desde un “encuadre distinto en lo epistemológico, concretamente desde una lógica dialéctica” (Martínez Terrero, 1986:234) y apuntando a “la construcción de un conocimiento liberador y a la acción política y social de las organizaciones populares” para “la construcción del poder popular” (Aramendy, 1989), se desarrollan innumerables técnicas participativas en el marco de una pedagogía denominada problematizadora, que incluyen el uso de TIC, especialmente aquellas de bajo costo y fácil utilización (cassette, periódicos murales y barriales, radios populares, etc.).

Atento a la fuerte crítica a la organización y contenido de las TIC y a la influencia (impacto) que las mismas ejercían en la sociedad, *desde este movimiento se produce una apropiación de instrumentos comunicacionales para apoyar la acción educativa popular orientada, entre otras cuestiones, a que el pueblo ejerza*

una lectura crítica de los mensajes que impedían (merced a la manipulación) su liberación. Desde aquí también una fuerte convicción en la influencia de los medios, y si bien bajo una concepción totalmente distinta que la de la tecnología educativa en lo ideológico (mientras una buscaba la modernización la otra buscaba la liberación), y en lo metodológico (una actuaba desde un diseño persuasor exógeno, y la otra desde uno problematizador endógeno), ambas realizan una apropiación de instrumentos y técnicas comunicacionales para facilitar el logro de los objetivos propuestos. Porque estaban convencidas del poder de impacto de los medios, al igual que todo el pensamiento crítico en el que se justificaban y en donde estaba ausente el análisis del receptor, sobre el que sí estaba avanzando el funcionalismo.

b) Respecto a la segunda perspectiva referida observamos, en este contexto, una de las primeras *intromisiones educativas en el ámbito informal* (bajo un concepto de educación a distancia que excede al tecnológico y a los ámbitos formales y no-formales), cuando Mario Kaplún (1983) indica que “el análisis de la relación entre educación y medios masivos no puede circunscribirse al aprovechamiento de estos últimos con fines específicamente educacionales” (p. 36). Indica asimismo, que en el encuadre tecnológico sólo se pensó en el uso de medios con propósitos educativos y pocas veces se analizó la educabilidad de los mismos y su potencial para ser utilizados en el marco de su ser, de lo que son, más que en el marco de lo que deberían ser, según la restringida mirada de la educación formal y no-formal. Kaplún plantea *el uso de los medios desde lo que son: “educadores informales” que actúan a distancia*; a los que hay que respetar sus características, cambiando la idea y la práctica de forzar a los medios a nuestros esquemas “educativos”, por otra que mire a la educación que están promoviendo informalmente los mismos. Toda una definición.

Desde aquel primer momento (divorcio) fueron aumentando exponencialmente las TIC, tanto como la posibilidad de acceso a las mismas. Pero no obstante al desarrollo de la *multimedialidad educativa informal*, se siguió mirando a las TIC desde la educación con excesivo énfasis al interior de la escuela, para ser utilizados en y por las instituciones educativas u otras agencias formativas. En el mejor de los casos se avanzó, desde el análisis de los medios guiado por los aportes de las corrientes críticas, en la promoción de una educación “para la comunicación”¹². Pero muy a pesar de estos esfuerzos que se desarrollaron básicamente en los limitados espacios no-formales, *la educación que se produce espontáneamente a través de los medios no fue vista por la mayoría de los educadores desde el potencial de la informalidad cotidiana*, cuestión que sí fue muy observada por otras áreas de conocimiento. Quizás se subestimó el espacio informal dado el peso de la tradición institucional de la educación escolarizada, quizás se obvió ante la dificultad de encontrar respuestas o, como seguramente también sucedió, muchos educadores no lo atendieron debidamente para no verse involucrados en posiciones críticas comprometedoras. Lo cierto es que a ese receptor o destinatario informal no se lo consideró como un “educando”, como una persona receptora de mensajes, de acciones formativas informales de las que sin duda aprende y, en tanto que aprende, está siendo educado.

Concretamente, *desde la educación sólo se tomaron, y se toman actualmente a las TIC, como posibles herramientas para optimizar la acción educativa*. Se centró y centra la acción en una educación “en”, “con” y “a través” de los medios (Landivar y Floris, 1998). Lo que no está mal, fue y es muy bueno, pero se obvió el análisis de lo que sucedía con las TIC en el ámbito educativo informal. Razón por la cual los educadores aún no hemos podido desarrollar una educación para la comunicación, amplia e integrada, pues

no disponemos de miradas explicativas, que nos permitan comprender el fenómeno y obrar en consecuencia.

La escuela actual, en este aspecto (a pesar de los teclados, pantallas, redes, correo electrónico, Internet, radios, periódicos, video, TV y todas las tecnologías imaginables), sigue siendo en su concepción la escuela de tiza y pizarrón. Y no es crítica a estos muy necesarios objetos, sólo se indican por el anclaje conceptual a épocas donde imperaban concepciones que no atendían a la actual realidad tecnocomunicacional. Sin duda las tecnologías y la sociedad de la información en general avanzaron más que las concepciones referidas. De todas maneras, siempre es necesario recordar que *no es la disponibilidad de recursos tecnológicos lo que determina una oferta educativa, son los usos y propósitos que con ellos se planteen*.

Y es así, en este estado, en el que estamos transitando el *cuarto momento*, que bien podemos denominar el de la **Coexistencia Obligada** propia de la incapacidad resolutive, de la limitación para elaborar el conflicto entre estos dos campos (educación y TIC) que forzosamente comparten un objeto, que viven bajo el mismo techo.

Estamos en un momento en el que habría dos posiciones claramente diferenciadas:

a) Por un lado, transitamos el momento de los grises, *añoramos algunas cuestiones de la vieja escuela en aquella sociedad, a la vez que nos deslumbramos de las TIC y las utilizamos*; observamos cautelosa y deslumbradamente el nuevo escenario mundial y, a veces, denunciarnos, pero con liviandad ante el temor de caer en los blancos o los negros de otras épocas. A veces adherimos, pero sin la euforia pretérita por temor a la acusación. Estamos en la gama de los grises, sabemos de la complejidad y la experiencia nos incita a la cautela.

b) Por otra parte, y como es lógico en toda crisis, hay *intentos resolutivos* desde la mirada de la educación informal que, contrariamente a la cautela recomendada, *conllevan a adherir -olvidando la historia- a posiciones que aunque siendo muy válidas no pueden explicar (y tampoco pretenden) la totalidad del problema*. Y aquí nuestra gran preocupación.

A modo de cierre

Es precisamente en el último aspecto del apartado anterior donde observamos un gran desarrollo de aportes teóricos que describen la función que las diversas agencias culturales desempeñan en el proceso de socialización y, muy especialmente para este trabajo, las TIC (Fuenzalida y Hermsilla, 1991; Orozco Gómez, 1991; Fuenzalida, 1994). Estas agencias participan activamente en la conformación de la estructura cognitiva, afectiva y axiológica de las personas. Estructuras que operan como mediadoras de todos los aprendizajes. De esta manera, *el abordaje inicial de la educación informal* (donde se ponderaba el poder configurador de las TIC, merced al supuesto impacto de las mismas) *se ve ampliado a las múltiples mediaciones, que también se dan de manera presencial en el ámbito informal cotidiano*: familia, barrio, iglesia, club, escuela, etc. (Barbero, 1991).

No es sencillo develar la agencia de mayor influencia, aquella que determine o posea mayor relevancia en las estructuraciones básicas de las personas (entiéndase en la formación), a partir de las cuales un individuo mira la realidad: ¿la familia?, ¿la escuela?, ¿los medios?, etc. Sin duda todas son importantes, cada una está inmersa en la fuerte competencia de imponer los mensajes (contenidos) y los criterios para el análisis de los mismos (valores y competencias). Pero

sí es aceptado por la comunidad de especialistas que tanto la presencia como el contenido de las TIC es central, ya sea por su propia acción directa como por la indirecta. Este último aspecto se refiere a que su producto (presencia y contenido) se convierte en un insumo relevante de las demás agencias (Guadarrama Rico, 1999).

Sin negar la potencialidad de estos aportes, *hacemos un llamado a la cautela*. Aquella que nos sugiere no recaer en la inmediatez por el olvido de la génesis y los procesos constitutivos (Samaja, 1993). Este riesgo es la norma de hecho de la construcción humana, en cada recaída se borra la génesis, con el beneficio de la construcción y con el riesgo del descenso al estado anterior, producto del encanto de las propuestas superadoras que bajo otras categorías y lenguajes suelen abonar a lo ya sabido.

Aquí está nuestra postura, en este momento de grises incertidumbres observamos el **desarrollo de teorías** (posiciones, conceptualizaciones, etc.) *que no pueden considerarse como explicativas del todo*, menos aún *desviar la atención* de la totalidad del problema (restringir) a sus aportes. Cuestión que observamos y nos preocupa, pues *los viejos problemas no han sido resueltos y, aunque con nuevos ingredientes, aún están presentes. Incorporar nuevas miradas resulta esencial, siempre y cuando complementen y brinden claridad a lo construido y no desvíen la atención de lo central*.

El impacto, aunque con variaciones significativas, sigue existiendo y es cada vez más complejo. Pues el espacio “formativo informal” cobra cada vez más vigor y la escuela no puede desentenderse escudándose en la resignación del acto consumado. Por otro lado, el campo de construcción teórica no debe limitarse a los aportes meramente instrumentales, que buscan la optimización de procesos en aras a objetivos pragmáticos y utilitarios en cuya prolija y adaptativa formulación connotan el vaciamiento pedagógico y, por

qué no decirlo, ideológico. Parece ser que la construcción teórica se ha funcionalizado tanto a las demandas del mercado pedagógico que olvidó su génesis y, con ello, su verdadero potencial creador. La coexistencia obligada no debe llevar a la resignación, desde allí se puede resignificar la denuncia e intentar nuevas construcciones.

Resumen

La hegemonía de la escuela en la formación ciudadana se vio amenazada a partir de la segunda mitad del siglo XX ante el desarrollo de las TIC, dado el potencial “formativo” de los productos culturales transmitidos por éstas. Desde posiciones teóricas encontradas, y desde el inicio, ya se avizoraban los problemas que las comunicaciones modernas ocasionaban a la sociedad y la cultura. La escuela siente esta amenaza pero se repliega ante la incapacidad resolutoria para generar alternativas. Se recorren las etapas de la vinculación entre ambos campos, y se avanza sobre diversas contradicciones del discurso educativo en relación a las TIC en donde, esencialmente, se obvia el potencial formativo de estas tecnologías en el espacio de la educación que se realiza en la informalidad cotidiana. En el mejor de los casos se las considera instrumentalmente para optimizar la acción educativa. Pero nada más, y hoy coexisten independientemente mientras se vislumbran peligrosas aproximaciones teóricas que olvidan viejos problemas aun no resueltos y desvían la atención sobre las dimensiones individuales de la recepción que, además, suponemos parciales.

Palabras clave

Educación; Medios de Comunicación; Tecnologías de Información y Comunicación (TIC); Tecnología Educativa.

Abstract

Given the formative potential of the cultural products transmitted by CITs, hegemony in citizen education at school has been threatened by their development since the second half of the XX century. From the very beginning, the problems that modern communications caused to society and culture could be seen through opposing theoretical positions. The school feels this threat but it backs up at its inability to give alternative solutions. Linking stages between both fields are considered, and several contradictions about education speech related to CITs are put forward, but the formatting potential of these technologies in the field of the daily informal education is essentially omitted. At the most, they are instrumentally considered to improve education. However, there is no more to it than that, and today they exist independently. At the same time, we start to see dangerous theoretic approaches that forget old issues not solved yet and that divert attention about individual dimensions of the reception, which, moreover, are considered partial.

Key Words

Education; Media; Communication and Information Technologies (CITs); Educating technology.

NOTAS

1. Si bien no permanecemos ajenos a la discusión que se plantea entre una visión liberal (y a veces ingenua) de la escuela, y una visión contraria de la misma, crítica; consideramos a la escuela desde su propia razón social de ser, independientemente de que observemos que la sociedad siga siendo lo que es, o que requiera de ser transformada, y que la escuela tenga alguna participación en ello.

2. Entendemos por espacio educativo informal al espacio social general donde existe intercambio de significados entre personas o entre éstas y diversos productos culturales. Caracterizado por la espontaneidad y donde puede o no haber una finalidad explícita y/o consciente de afectar al otro en un sentido determinado. Rara vez hay sistematización consciente del proceso. En este contexto lo educativo debe interpretarse en tanto, “socializante”, “formativo” o “conformativo”.

3. Veamos por caso el Decamerón de Bocacio (1352) cuyo contenido es transgresoramente contradictorio con los valores y modelos pregonados en la época y, por supuesto, aunque visto hoy con gran valor literario, de contenido prosaico y vulgar para el “buen gusto” y costumbres imperantes.

4. Dice Ferry (1995) que “...el espacio público burgués correspondía a la institucionalización de una crítica que empleaba los medios de la moral para reducir, o racionalizar, la dominación política. En el contexto de la época, esto significaba impugnar el principio absolutista” (p. 15), a través “de la argumentación pública y la discusión racional dirigidas sobre la base de la libertad formal y de la igualdad de derechos” (p.16).

5. Según Darnton (1982) citado por Price (1994) con el propósito de rebatir a Habermas en la idea de que la prensa durante la ilustración promovía igualdad, criticidad y racionalidad, “el contenido de la prensa pre-revolucionaria no era de una filosofía liberal imparcial, sino bastante sensacionalista y de un criticismo moral orientado hacia las celebridades, que abordaban temas de depravación sexual y corrupción” (pp.34-38).

6. Esta concepción del receptor es compartida “en su origen”, posteriormente desde el funcionalismo Lazarsfeld supera ampliamente la concepción de Laswell al incluir la teoría de los factores intermediarios. Mientras en la escuela crítica el estudio del receptor nunca fue relevante.

7. Nos referimos básicamente a los adherentes a la visión “integrada”, donde el individuo, amo y señor, decide su destino libremente sin sujeción a ideologías rectoras. Sólo a los hechos de su propia realidad, sobre los que opera, ahora, en plena libertad.

8. El término divorcio, al igual que recelo y denuncia, a los que nos referiremos más adelante, los tomamos de Graciela Carbone, quien hace una clara descripción histórica de la relación Escuela-Medios (1991).

9. Si bien a la Comunicación Popular la situamos en el próximo momento (insistimos en que tales momentos no refieren a una visión estrictamente diacrónica), sus aportes ya se estaban desarrollando desde las posiciones críticas de la comunicación que adelantamos, y un sector de la Tecnología Educativa tradicional se apropia de ellos para intentar un salvataje.

10. Se puede ampliar el contexto teórico de la denuncia en los breves comentarios que hicimos oportunamente sobre la “escuela crítica”.

11. En el concepto de Comunicación Alternativa incluimos, sólo para la finalidad que nos ocupa, la gran diversidad de experiencias y formulaciones conceptuales y metodológicas que se dieron en el marco de la Comunicación y la Educación Popular, dialógica, horizontal, de base, participativa, etc..

12. En el concepto incluimos, en este momento, los avances teóricos y experiencias de Lectura Crítica, Educación para la Recepción Activa y Crítica, Pedagogía de Medios, Educación para la Comunicación, Educación para la TV, etc.. Casi la totalidad de estas experiencias surgieron en el ámbito no-formal y, la mayoría, se dieron en el marco conceptual de la Educación y Comunicación Popular (Ver Manual Latinoamericano de Educación para la Comunicación, 1992).

BIBLIOGRAFÍA

- ARAMENDY, R. Prólogo de VARGAS, L. y BUSTILLOS G. (1989) **Técnicas Participativas para la Educación Popular**. Tomo II Humanitas - Cedeпо. Buenos Aires.
- BARBERO, J.M. (1991) **De los Medios a las Mediaciones**. Gustavo Gili. México.

- BERRUTTI, J. (1934) **Lecturas Morales e Instructivas**. Angel Estrada y Compañía Editores. Buenos Aires.
- CARBONE, G. (1991) "Educación y Comunicación Social: desde el Divorcio, el Recelo y la Denuncia hacia las posibles vinculaciones". En **Revista ALTERNATIVAS**. Nº 7. Centro de Producción Educativa, U.N.C.P.B.A. Tandil.
- CHORROARÍN, S. (1997) "El problema de la dominación en la Industria Cultural: las tesis y categorías de T. Adorno" en **Teorías Políticas y Teorías de la Comunicación**. Ediciones de Periodismo y Comunicación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.
- FAINHOLC, B. (1990) **La Tecnología Educativa Propia y Apropriada: Democratizando el saber tecnológico**. Humanitas. Buenos Aires.
- FERRY, J.M. (1995) "Las transformaciones de la Publicidad Política" en Ferry, Wolton y otros **El Nuevo Espacio Público**. Gedisa. Barcelona.
- FUENZALIDA, V. y HERMOSILLA, M.E. (1991) **El Televidente Activo**. CPU. Chile.
- FUENZALIDA, V. (1994) "Socialización y Televisión" en **Revista de Estudios Sociales**. Nº 82. Chile.
- GUADARRAMA RICO, L.A. (1999) **Dinámica Familiar y Televisión: un estudio sistémico**. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca. México.
- KAPLÚN, M. (1983) **Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos**. OREALC. Santiago de Chile.
- LANDIVAR, T. y FLORIS, C. (1998) "¿Qué hacemos los docentes con los medios de Comunicación en la Escuela?" en **Revista ALTERNATIVAS**. Nº 12. Tandil.
- LAZARSFELD, P. y MERTON, R. (1977) "Comunicación de masas, gusto popular y acción social organizada" en **La Comu-**

- nicación de Masas** Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- LIPOVETSKY, G. (1994) **El Crepúsculo del Deber**. Anagrama. Barcelona.
- MALLAS, S. (1979) **Medios Audiovisuales y Pedagogía Activa**. CEAC. Barcelona.
- MARTINEZ TERRERO, J. (1986) **Comunicación Grupal Liberadora**. Ediciones Paulinas. Buenos Aires.
- MATTELART, A. y M. (1997) **Historia de las teorías de la Comunicación**. Paidós. Barcelona.
- OROZCO GÓMEZ, G. (1991) "Recepción Televisiva: tres aproximaciones y una razón para su estudio" en **Cuadernos de Comunicación y Prácticas Sociales**. Nº 2. Universidad Iberoamericana. México.
- PRICE, V. (1994) **La Opinión Pública: Esfera Pública y Comunicación**. Paidós Comunicación. Barcelona.
- QUESADA CASTILLO, R. (1990) "La Didáctica Crítica y la Tecnología Educativa" en **Perfiles Educativos** Nº 49-50. UNAM. México.
- SAMAJA, J. (1993) **Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica**. Eudeba. Buenos Aires.
- SARRAMONA LÓPEZ, J. (1986) "Sistemas No Presenciales y Tecnología Educativa" en Castillejo, Colom, Escámez, García Carrasco, Sanvicens, Sarramona y Vázquez **Tecnología y Educación**. CEAC. Barcelona.
- SCHMUCLER, H. (1992) "Sobre los Efectos de la Comunicación" en **Revista Sociedad**. Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Octubre. Buenos Aires.
- Tecnología Educativa: Práctica, Evolución Conceptual y Prospectiva para la década del 80** (1982) Documento base

del Encuentro Latinoamericano y del Caribe. Caracas.
UNESCO (1979) "*Seminario Internacional sobre Tecnología Apropia-
piada en Educación*". **Informe final**. Santiago de Chile.