

Contribuciones para una pedagogía de la comunicación

VIVIMOS hoy en plena sociedad de comunicación, en una sociedad nueva, con nuevas formas de poder y de control social, político, cultural, e incluso personal. Estas nuevas formas de poder se transmiten esencialmente a través de los medios de comunicación social de masas - los media, o massmedia, pero también mediante el dominio de sus tecnologías, formas y contenidos.

Hasta finales de los años sesenta sabíamos que quien dominase los medios de producción se convertía en parte de las clases dominantes de la sociedad en la que estaba incluido. Este también fue el modelo de estudio y análisis que nos orientó en las múltiples convulsiones de los diversos «Mayos» del 68, un poco en todas partes. Hoy ya no es así. Después de McLuhan y Chomsky por ejemplo, ya no podemos ignorar que las entidades dominantes en los diversos sectores sociales son principalmente las que detentan el dominio de los medios de comunicación o las que, de algún modo, dominan su acceso, sus lenguajes, sus formas de articulación y significado, así como sus soportes tecnológicos.

En términos educativos, también la importan-

Vítor Reia-Baptista*

cia de las Tecnologías de Información y Comunicación en los procesos de aprendizaje, escola-

res y extra-escolares, es hoy un hecho dado, en función del cual se han venido a alterar, a veces de modo significativo, una buena parte de las estrategias y los métodos de enseñanza utilizados incluso en los contextos más simples de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la designación «nuevas tecnologías», especialmente en ésta, su forma más general, ha servido como comodín en los más diversos contextos, a veces asumiendo algunos atributos más o menos milagrosos, sin que sean consideradas otras características más específicas y esenciales para su definición.

De este modo, en una perspectiva de enseñanza-aprendizaje, se deben aclarar algunos conceptos específicos en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación, así como intentar definir con mayor rigor una serie de implicaciones pedagógicas que les son inherentes, tales como los conceptos de *información* y de *comunicación*, o también, y esencialmente, las necesidades de *formación* docente y del alumnado en este campo, con el objetivo de

* Traducción de Marina Díaz.

profundizar más en nuestro conocimiento de los procesos en que nos desenvolvemos y, en suma, de la realidad que nos rodea.

Comencemos entonces con dos postulados, ya casi universalmente aceptados, aunque sea para subrayar el peso bastante considerable, en términos prácticos, de la palabra *casi*.

1. Todo acto educativo es, forzosamente, comunicativo.

2. Todo acto comunicativo tiene, forzosamente, implicaciones educativas.

Así las cosas, no sería necesario continuar esta reflexión. La respuesta a las necesidades de formación ya referidas tendrían que hacerse notar en los diferentes proyectos de formación de profesorado en dosis curriculares, obligatorias y optativas, adecuadas dada su manifiesta importancia.

Excusado será decir que esto aún no sucede, por lo menos de manera generalizada y sistemática, por lo que es, por tanto, necesario realizar algún trabajo inicial de identificación y sistematización del conjunto de fenómenos del foro de comunicación y del de las tecnologías, sobre los cuales los profesores tendrán que reflexionar, bien por motivo de las exigencias curriculares específicas actuales de los programas de las disciplinas a su cargo, bien por la concurrencia de otras incidencias pedagógicas, generalmente más imprecisas, pero también más amplias, del universo mediático en el educacional y que, de un modo general, se han llamado de currículum paralelo.

La cuestión de las tecnologías

Para un gran número de personas ligadas a los problemas de educación, ya no constituye una gran

novedad oír un coro de voces que, a la par del desarrollo tecnológico de la sociedad moderna, anuncian periódicamente, en un tono profético y algo categórico, las enormes y variadísimas transformaciones que las «últimas» innovaciones tecnológicas deberán causar en el proceso educativo. Ese coro, a pesar de su aparente armonía, es generalmente un cuerpo heterogéneo cuyos elementos son movidos por intereses diferentes y cuyo conocimiento de causa difiere en gran medida, desde los que permanentemente y de forma angustiada recelan de toda innovación tecnológica, a los que inadaptadamente se aprestan a abogar por la adopción sistemática de la última novedad para el niño y la niña, pasando por los que se ganan la vida vendiendo esas novedades al sistema educativo. Probablemente ya sucedió así en el tiempo de Gutenberg, y decididamente fue así en los primeros tiempos del Cine y de la Radio (consideradas hoy ya como *viejas* tecnologías), de la Televisión (considerada hasta hace poco, por lo menos en lo referente al Vídeo, una *nueva* tecnología) y está siendo así, cada día más acentuadamente, con la aparición de las nuevas tecnologías de información y comunicación multimedia (*novísimas*, por consiguiente) y vulgarmente llamadas como *multimedia*.

Veamos lo que decía Thomas Edison que, junto a los hermanos Lumière, fue uno de los inventores del cine en esos «remotos» años de final del siglo pasado:

«Creo que el cine está destinado a revolucionar nuestro sistema educativo y en unos pocos años suplantará extensamente, si no completamente, el uso de los libros de texto.

Debería señalar que en general obtenemos el dos por ciento de eficacia de los libros escolares que

se escriben hoy. La educación del futuro, tal como yo la veo, será llevada a cabo por medio del cine ... de donde será posible obtener un cien por cien de eficacia» (Cuban, 1986).

Es importante decir que Edison estaba vinculado a los procesos de invención y desarrollo de aquello que vendría a ser la industria cinematográfica; obviamente, él no era un pedagogo, pero sí, y esencialmente, un representante de la industria y un comerciante de las patentes tecnológicas respectivas.

Si sustituyésemos la designación «cine» por «multimedia» en sus afirmaciones, obtendríamos, dando un salto en el tiempo por arte de magia, una declaración casi idéntica a las producidas recientemente por una de las figuras de las novísimas tecnologías. Me refiero a John Sculley (1987), el patrón, hasta hace poco, de Apple que ya ha expresado algunas ideas personales relacionadas con una filosofía que caracteriza las innovaciones pedagógicas originadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación y que, más concretamente, en el prefacio que redactó para una compilación de textos sobre Multimedia e Interacción, transpone linealmente las ideas expresadas por Edison sobre el cine para un contexto multimedia (Ambron y Hooper, 1988).

La razón por la cual traigo a colación estos nombres, aparentemente sin gran peso pedagógico en términos tradicionales en este contexto de reflexión educacional, tiene que ver precisamente con el carácter ilusorio de esa apariencia. A lo largo de la historia de la Tecnología y la Comunicación Educativas, que ya no es tan corta, ha sido sintomático la aparición de exposiciones y afirmaciones semejantes, oriundas casi siempre de las mismas esferas de interés y teniendo por base, generalmente, la misma

falta de rigor científico-pedagógico, aunque se intenta, a veces, camuflar esta falta de rigor con generalidades suficientemente vagas como para que sean necesariamente verdaderas. Y si eso no es suficiente se colocan esas generalidades en la boca de algunas «autoridades pedagógicas» en la materia, como sucede en la introducción a la obra colectiva arriba referida, donde una de las compiladoras, Sueann Ambron, doctora en educación por la Universidad de Columbia, pero también «jefa de educación» en la Apple Computer, escribe:

«Los Multimedia, como el telescopio de Galileo, son un instrumento poderoso; cambiarán el modo en que consideramos el conocimiento y nos darán una nueva visión de la realidad» (1988, p. 3).

Esta afirmación atractiva y un tanto aparatosa sirve esencialmente para conferir paradójicamente, como mandan las buenas normas de «marketing», un aire de trascendente vulgaridad a un medio aún desconocido para la gran mayoría de los usuarios.

Son exactamente los paradigmas del sentido común, creados y alimentados por este tipo de afirmaciones, los que muchas veces han estigmatizado todo un campo de conocimientos que viene acumulando conocimientos de forma sistemática, investigándolos con rigor metodológico y agudeza científica y reflexionando sobre ellos con preocupación teórica y epistemológica, pero que ve asiduamente su trabajo abordado por la comunidad educacional, de la cual forma parte, con la misma falta de rigor que caracteriza a los paradigmas apuntados. Y ha sido así, ya se trate de novísimas o relativamente nuevas, ya de viejas tecnologías de carácter educativo. Mezclando muchas veces el mínimo rigor científico-pedagógico con la mayor confusión terminológica

ca que caracteriza a la industria, el comercio, la literatura popular respectiva y los consumidores menos avezados en esas tecnologías, se producen con facilidad corrientes educativas de apología militante, junto a otras de repulsa obstinada, pasando por grandes grupos de indecisión angustiada, sin que ninguna de ellas se fundamente en datos precisos o comprobados con un mínimo rigor selectivo. En este ámbito de la discusión, me parece útil intentar caracterizar, aunque de forma muy sumaria, algunos de los principales contextos de inserción de las diferentes generaciones tecnológico-educativas de cara al proceso de formación de profesores.

¿Qué es o qué era, la Tecnología Educativa?

Sólo en raras ocasiones el concepto inicial de Tecnología Educativa se extendía más allá de la producción de materiales educativos; se ignoraba generalmente las implicaciones pedagógicas y comunicativas que se extraían de la utilización de los mismos. La falta de un planteamiento curricular, cualificado y sistemático de estos problemas en el ámbito de los diferentes proyectos de formación de profesores originó situaciones absurdas de desconocimiento metodológico y de anacronismo tecnológico¹.

La Tecnología Educativa, de hecho, no es más que un conjunto de metodologías generales y específicas, con implicaciones comunicativas, pedagógicas y en cierto modo didácticas, que se refieren a un largo y diverso número de recursos al servicio de profesores y alumnos — desde la antigua pizarra a los más recientes equipamientos de vídeo interactivo, pasando por el magnífico «burro de carga» y,

generalmente, tan mal utilizado retroproyector. No reconocer la importancia del estudio de las implicaciones arriba referidas como parte fundamental en los proyectos de formación de profesores, y remitir la función lectiva, una vez más, a planteamientos simplistas, acéfalos y meramente instrumentales de los «aparatos» seleccionados más o menos a voluntad del cliente y a gusto del imprevisto, es, también, preservarla ignorante de los procesos comunicativos que ella misma establece y tornarla un eco reproductor de generalidades y vulgaridades del más dudoso origen.

Este tipo de problemas ha llevado a algunos tecnólogos de educación a abogar por otras designaciones más amplias y menos viciadas que la de Tecnología Educativa.

Pedagogía de la Comunicación es la denominación que ha sido adoptada por la Escuela Superior de Educación de la Universidad del Algarve para designar un proyecto más amplio que incluye el estudio de los Media y su dimensión pedagógica. Habría otras, ciertamente, que se podrían mencionar, pero más importante que presentar una lista exhaustiva de designaciones, es apuntar a una cierta preocupación en huir del estigmatismo de la Tecnología Educativa, denotando una inclusión del componente educativo en el temática del estudio; un salto cualitativo, pensamos, en relación a los modelos anteriores. Sin embargo, el problema de fondo que subsiste y puede ser explicitado con la ayuda de dos cuestiones, de cierta forma, antagónicas:

a) ¿Hasta qué punto están los modelos de formación de profesores dispuestos a reconocer este área de conocimiento como parte integrante de sus programas curriculares, en pie de igualdad con otras ciencias, de educación y no sólo de ella?

b) ¿O hasta qué punto no se pretende mantener

¹ Ver, por ejemplo, la serie de artículos sobre el tema en Eraut (1989).

con medidas de «novo-riquísimo inventario», una curiosidad curricular medio exótica que algunos excentricos, ya dados a incursiones pedagógicas, ya a deambulaciones mediáticas, se empeñan en alimentar a costa de su propia salud académica?

Dependiendo del tipo de respuesta que cada modelo de formación decida, o consiga dar a estas cuestiones, se podrá o no avanzar consecuentemente en las tareas de análisis más concretas y actuales. Consideremos, por ahora, las cuestiones anteriores como algo retóricas y avancemos un poco en ese sentido más concreto y actual.

Una de esas tareas, que me viene ocupando últimamente, es la de abordar los problemas de la Pedagogía Multimedia. Una de las cuestiones que influirá más profundamente en un futuro no muy remoto, a los modelos de formación de profesores. Sin embargo, para no caer en las generalidades de sentido común a las que me referí en el inicio de este trabajo, tal vez mereciese la pena intentar definir un poco mejor el conjunto de fenómenos que se podrían designar como: implicaciones pedagógicas de las tecnologías de información y comunicación multimedia en un nuevo modelo de formación de profesores.

¿Qué son las Tecnologías de Comunicación Multimedia?

Existen varias respuestas que pueden ser consideradas.

Hasta hace poco tiempo, hablar de comunicación multimedia implicaba abordar los distintos medios de comunicación audiovisual, interpersonal o de masas, que se podrían combinar y/o integrar en un sólo acto comunicativo con ca-

racterísticas de homogeneidad espacial, temporal y temática.

En algunos países, como Portugal y España, aún es ese el significado que muchas veces se concede a la expresión multimedia cuando se presenta aisladamente o inscrita en contextos menos específicos.

En contrapartida, en los países donde más se han desarrollado las llamadas nuevas tecnologías de información y comunicación, así como en contextos más específicos de significado, la expresión multimedia designa normalmente la simbiosis entre las tecnologías de información y las de comunicación, incluyendo medios informáticos, auditivos, visuales y audiovisuales, que utilizan constelaciones de materiales que, pudiendo variar un poco en su configuración, cuentan generalmente con el concurso de ordenadores, lectores de discos ópticos y programas de gestión de esos materiales, también conocidos como herramientas de autor; presupone la integración y la articulación, en diversos niveles, de los respectivos lenguajes presentes y prevee el desarrollo de estrategias de interactividad, como el diseño de materiales programáticos adecuados a objetivos informativos y/o pedagógicos. Estos presupuestos se desarrollan, la mayor parte de las veces, con la ayuda de herramientas de autor ya creadas y más o menos conocidas, quedando consecuentemente sujetos a los condicionantes que las caracterizaban de principio, lo que hace a veces «necesario» alterar los objetivos iniciales en función de esos mismos condicionantes. Son esos hechos los que importa cotejar con el conjunto de resultados obtenidos en cada experiencia o programa, de acuerdo con el principal vector de análisis en este contexto: el de la concordancia entre los objetivos prelineados y los resultados obtenidos.

¿Qué es una Pedagogía Multimedia?

Existen varias respuestas posibles. Algunas de ellas, suministradas por la vertiente más instrumentalista y tradicional de la Tecnología Educativa, apuntan hacia una mera, aunque útil utilización clínica de los media al servicio de un abastecimiento programado de los conocimientos. Conocimientos éstos, que valen de por sí, independientemente del proceso o de los medios utilizados para vehicularlos, como es el caso de gran parte de los programas de formación profesional y técnica apoyados en soportes de características multimedia.

Pero hay otras, que apuntan a la adopción de una perspectiva más amplia de las estrategias más amplias de aprendizaje, que no estén exclusivamente subordinadas a conceptos programados de obediencia curricular o procedimental y que reconozcan en el mismo proceso de comunicación un factor fundamental de aprendizaje.

En mi opinión, cualquier estrategia pedagógica que incluya materiales de características multimedia y que pretenda alcanzar un grado aceptable de éxito, no deberá ir mucho más allá de esta última perspectiva, exceptuando, obviamente, algunas trayectorias de formación profesional (entre los cuales no incluyo ninguna de las formas de formación de profesores) en que la adquisición o el entrenamiento de destrezas específicas, «skills», pueda requerir, por las características concretas y aplicadas, materiales programados con estructuras cerradas e incuestionables.

La pedagogía multimedia deberá ser el campo donde se pueda desenvolver la reflexión necesaria sobre la utilización de las aplicaciones multimedia en la enseñanza, sus condicionantes y posibilidades

de desarrollo, evaluando materiales, procesos y resultados independientemente de las indicaciones, tendencias, deseos y profecías que surgen en catarata de la industria y el comercio respectivos. Es esta actividad de reflexión, que comprende estudio e investigación, la que nos podrá decir con algún rigor científico cuales son las características de los materiales que tenemos entre manos y de qué forma los podremos utilizar, o transformar, de acuerdo con nuestros objetivos pedagógicos. Lo que muchas veces sucede es exactamente lo contrario: se alteran los objetivos y las estrategias en función de los condicionamientos de los materiales, que a su vez no fueron desarrollados por pedagogos ni por tecnólogos de educación, pero sí por directores comerciales, directores de productos, o como mucho a partir de alguna idea brillante de los técnicos de investigación y desarrollo pero que, probablemente, pronto será «formateada» adecuadamente, para convertirse prioritariamente en un producto rentable en términos de mercado, antes que educacionales. En cuanto a la mayor o menor eficacia de las tecnologías implicadas y en cuanto a la amplitud de sus implicaciones pedagógicas, basta generalmente publicitar, si bien a veces con la mejor de las intenciones, a la ya referida gama de redundancias tecnoeducativas, esperando que la curiosidad general haga el resto.

¿Qué nuevo modelo de formación de profesores puede proponerse?

Me parece, por tanto, razonable intentar enunciar el problema principal con el que cualquier modelo de formación de profesores se debatirá de cara a la complejidad de las cuestiones anteriores.

Ningún profesor podrá competir con las tec-

nologías de información y comunicación en términos cuantitativos y poquíssimos lo podrán hacer en términos cualitativos, si entendemos por cualidad el rigor profundo de saberes especializados, con la posibilidad permanente e inmediata de integración, y sistemáticamente actualizados. Los profesores sólo podrán competir con estas tecnologías en términos de orientación pedagógica de cara a ellas y, por paradójico que parezca, en términos de comunicación educativa, es decir, desarrollando su capacidad de modulación del acto comunicativo en función de cada situación pedagógica. Deberán, por tanto y de hecho, conocer las tecnologías referidas, reconocer sus implicaciones pedagógicas, saber procurar y orientar la búsqueda de información deseada en cada tipo de situación, pero no sólo eso.

El estudio de la Pedagogía de la Comunicación en su sentido más lato, incluyendo el entrenamiento de cara a la utilización de las tecnologías aquí referidas, deberá ser, también, una contribución a ese nuevo modelo de formación de profesores que pretende que sean sabios competentes, orientadores precisos, críticos conscientes y no-alienados de los nuevos tipos de sociedad que el desarrollo tecnológico más general nos va construyendo. Es decir, conocedores profundos de los diferentes presupuestos teóricos de la comunicación y de la información, de su desarrollo histórico y de su estado actual en la esfera del conocimiento.

Para una Pedagogía de la Comunicación

Continuando con la identificación de los fenómenos caracterizadores del problema enunciado, se hace necesario desarrollar un trabajo de concepción y organización curricular de los respectivos conte-

nidos en las materias de aprendizaje y de enseñanza.

Ese conjunto de materias puede presentar contornos difusos y algo difíciles de delinear, esencialmente por su carácter funcional bastante diferenciado.

Si, por un lado, debemos formar un cierto número de profesores especializados en el conocimiento de los lenguajes, de las técnicas y de las tecnologías mediáticas de forma que las puedan desvelar, haciendo despertar vocaciones y apetencias de acuerdo con los objetivos de algunos nuevos programas en curso por vía de las reformas de las enseñanzas básica y secundaria, por otro lado, no podemos de forma alguna descuidar la formación de una buena capacidad de lectura y decodificación mediática en los profesores en general, ni, mucho menos, olvidar en su formación de base el componente de comunicadores y orientadores de comunicación educativa, rodeándolos, ya hoy, de los más diferentes y sofisticados medios y tecnologías de información y comunicación, a su disposición, o a la de sus alumnos.

En diciembre de 1992, en el II Congreso de la Sociedad Portuguesa de las Ciencias de la Educación, defendí la delineación e inclusión en los diferentes componentes de la formación de profesores, de un área suficientemente amplia designada por *Pedagogía de la Comunicación*², la cual pudiese, de algún modo, posibilitar el diseño del cuadro sistémico en el que se agruparían y desarrollarían las diversas vertientes posibles del planteamiento educacional de las cuestiones de la comunicación.

² En la comunicación a la sección de Comunicación Educativa e Innovación Pedagógica (Reia-Baptista, 1992).

¿Qué es la Pedagogía de la Comunicación?

El término «Pedagogía de la Comunicación» no es nuevo, ha sido utilizado ya en varios contextos, bien de carácter más general y predominantemente mediático, bien con características más específicamente pedagógicas. Se incluye en este último caso un amplio abanico de trabajos relacionados con la enseñanza de lenguas y más concretamente con el dominio de las lenguas extranjeras³.

Sin embargo, el valor esencial de la designación no me parece estar tan relacionado con los tratamientos más o menos diferenciados y específicos de los contextos comunicativos y pedagógicos en sí, como con la creciente profusión de intersecciones entre esos contextos, su interrelación y permeabilidad. Son estas prácticas de interferencia mutua y permutabilidad entre los sectores de la comunicación y de la educación las que caracterizan la verdadera esencia del área de estudio e investigación que se podrá designar por Pedagogía de la Comunicación. En este sentido, pienso que la paternidad de la designación debe ser concedida a Raymond Ball, que ya en 1971 utilizó el término para identificar la intersección pedagógica de los contextos escolares, familiares y mediáticos, demostrando que existían entre ellos un intrincado haz de interconexiones sociolingüísticas y psicopedagógicas, pero, sobre todo, dejando prever un universo muy complejo de interreferencias comunicativas, de formas diversas, pero de fuerte peso, en la formación de los ciudadanos desde su más tierna edad. Este universo ya no se consigue explicar completamente sólo con los análisis sociológicos, psicológicos o lingüísticos de las

funciones socializantes y educacionales de los diferentes agentes en acción. Hay necesariamente que adjuntarles otros datos, probablemente estéticos, técnicos y tecnológicos, específicos de cada situación, de cada canal y de cada proceso, para conocer mejor sus complejidades y, consecuentemente, sus implicaciones pedagógicas.

En consideración a algunas de las enseñanzas de R. Ball, la Escuela Superior de Educación de la Universidad del Algarve decidió incluir la Pedagogía de la Comunicación como asignatura obligatoria en los curricula de los cursos de los educadores de infancia y profesores de enseñanza básica.

También Mialaret (1972, 25-33) identificó la extensión y la complejidad del problema en su ensayo *A Psicopedagogia*, confiriéndole la designación de «Psicopedagogía de la comunicación»; sin embargo, él mismo reconoce que la extensión del tema sobrepasa ampliamente las vertientes psicopedagógicas de los principales problemas, por lo que me parece más adecuada la designación más general propuesta por R. Ball.

De este modo, volvamos a los postulados iniciales, intentando definir, en el seno de la Pedagogía de la Comunicación, los planteamientos posibles de los fenómenos comunicativos y mediáticos, sus especificidades textuales y procedimentales, respectivas causas y efectos del ámbito educativo y no sólo en él.

El resultante de todo acto comunicativo es tener implicaciones educativas, por lo que se identifica la necesidad de estudiar la naturaleza propia y específica de los media objetivamente asumidos por los respectivos emisores y receptores, como medios de información y comunicación con soportes y lenguajes específicos, cuyo dominio requiere una formación y un entrenamiento específicos. Se trata aquí

³ Como ejemplo de estos casos, ver el artículo de Germain (1985).

de desarrollar aquello a lo que algunos sectores educacionales y mediáticos han llamado la *Educación para la Comunicación*. Se asume así la necesidad de educar a los decodificadores, pero también y principalmente, a los futuros codificadores de los diversos media, es decir, educar a los futuros productores de los media.

Aunque resultante del mismo hecho, es posible identificar un conjunto de cuestiones de los foros ético, cultural y político, entre otros, cuyas vertientes socio-económicas, históricas y psicosociales requieren también un estudio propio. Sin embargo, esas vertientes se edifican generalmente sobre las estructuras estéticas, lingüísticas y semióticas, cuya decodificación es absolutamente necesaria para una lectura correcta de las cuestiones que se analizan. Se trata aquí de educar al consumidor de los media, confiriéndole capacidad crítica y analítica, es decir, desarrollar aquello a lo que se ha llamado, ya algunas veces, la *Educación por la Comunicación*. En este campo podrá llevarse una educación del ciudadano, constantemente expuesto a los mensajes de los multimedia, consciente o no de sus efectos educativos, o del sentido de los valores de esos mismos efectos. Es en este campo donde se podrán abordar cuestiones de currículum paralelo o de currículum escondido, por ejemplo, desarrollando el conocimiento y la conciencia del poder educativo de los media por parte de sus consumidores, pero también por parte de sus productores y analistas.

Las dos necesidades de estudio identificadas hasta aquí, dan cuerpo, dentro de la *Pedagogía de la Comunicación*, a la rama que se podría designar como *Pedagogía de los Media*, ya que se dedicará al conocimiento de la naturaleza de los fenómenos esencialmente mediáticos, sus causas y efectos universales, también pedagógicos, pero fundamentalmente, en la

perspectiva de conocer la dimensión pedagógica intrínseca de los media.

Del hecho de que el acto educativo es un acto comunicativo se extraen, principalmente, necesidades de formación teórica y práctica en el terreno específico de la comunicación educativa. Así, es necesario suministrar a los profesores, cualquiera que sea su especialidad, capacidades operacionales en el dominio de las técnicas y de las tecnologías, pero también, conocimientos teóricos, históricos y analíticos, que les den la posibilidad real de elaboración de mensajes bien articulados y de selección de canales adecuados de comunicación educativa, así como la de manipulación y orientación en contextos multimediáticos de información; en resumen, la posibilidad de desarrollo de un nuevo perfil de profesor, bastante más dirigido hacia actividades de orientación y sensibilización, donde la búsqueda de información será la piedra de toque en un proceso dinámico de adquisición de conocimientos, en lugar de un perfil esencialmente marcado por la función, más o menos mecánica, de transmisión de conocimientos. Esta es la rama de las *Tecnologías de Información y Comunicación Educativa*, tradicionalmente más conocido como tecnología educativa, pero cuya designación, precisamente por la fuerza de la tradición, parece demasiado connotada por las prácticas «behaviouristas» de la escuela de Palo Alto y sus seguidores, que habiendo reducido la componente comunicativa a un mínimo de importancia, exacerbaban al máximo los aspectos instrumentales y mecanicistas de algunas metodologías específicas. Se trata aquí, por tanto, de abordar las técnicas y tecnologías de la comunicación educativa, no como meros instrumentos mecánicos de enseñanza, sino también como instrumentos dinámicos de aprendizaje y, sobre todo, como procesos privilegiados de

comunicación educativa. Los objetivos de este planteamiento tienen, necesariamente, una incidencia diferente en los diversos proyectos y niveles de formación de profesores. Mientras que los aspectos más teóricos y generales deben ser tratados en el comienzo de los proyectos de formación, por ejemplo, en programas introductorios a la Pedagogía de la Comunicación; los aspectos más metodológicos y específicos sólo deben ser abordados en función de conocimientos de desarrollo curricular y de didáctica ya adquiridos, por ejemplo, en programas complementarios de Tecnología y Comunicación Educativa, optativos o no, en la fase final de las diferentes especializaciones disciplinares.

Los planteamientos de este último tipo también podrán ser agrupados en torno a lo que se ha venido en llamar «Didáctica de la Comunicación» como lo hizo recientemente Georges Guislain (1994), aunque este sea un término ya utilizado en diversos contextos con otro significado más ligado a los mecanismos de influencia, tal como sucedió en los estudios llevados a cabo por Paul Lazarsfeld y sus colaboradores (1955). Este es, sin embargo, un campo que requiere un estudio más atento a cada uno de los contextos específicos en curso, el cual no tendría lugar aquí ya que este es un texto esencialmente introductorio a los problemas en cuestión.

Información y comunicación

Todavía resta explicitar algunos aspectos esenciales que quizá puedan ayudar a clarificar, en este contexto, la diferencia fundamental entre los conceptos de información y comunicación y su importancia para los procesos educativos.

Otro aspecto extremadamente importante liga-

do al papel de las tecnologías de información y comunicación en los procesos de aprendizaje es el que se relaciona con su casi infinita e increíblemente fértil capacidad de producción de nuevos textos y materiales informativos.

Los grandes bancos de datos, de todo tipo, que se han desarrollado en las sociedades modernas y más informatizadas y a los cuales el universo mediático global proporciona el acceso de los ciudadanos, incluyendo el de los agentes educativos —instituciones, profesores y alumnos— caracterizan aquello a lo que podemos llamar *la sociedad de información eminentemente educativa* —una especie de «ciberespacio» educativo.

Sin embargo, el hecho de que existan esas grandes cantidades de información latente no implica, sólo de por sí, que se identifiquen alteraciones cualitativas directas de carácter positivo en las sociedades que las detentan. Este tipo de alteraciones sólo se verifica cuando los agentes sociales, incluyendo los educativos y los mediáticos, detentan el dominio de los mecanismos de *acceso* a esa información, así como la libertad y la capacidad de alteración de la misma, es decir, cuando se verifica el desarrollo de procesos comunicativos pluridireccionales, capaces de trabajar con la información existente, produciendo nuevos conocimientos y consecuentemente más información accesible y disponible.

Estos procesos se harán, seguramente, aún más complejos que los procesos de comunicación mediática, unidireccional, a la que hice referencia anteriormente, sin embargo, el estudio y la investigación de los diversos tipos de procesos comunicativos, en sí y no en lo que respecta a sus implicaciones pedagógicas, será ciertamente el camino más eficaz a seguir para la construcción del conocimiento de esos fenómenos.

Ese es, en mi opinión, el camino a recorrer por la Pedagogía de la Comunicación, en lo referente a las necesidades de investigación científica de esos procesos.

La investigación sensata de los fenómenos en curso, de información y de comunicación, es la única forma de adquirir datos seguros que sirvan de fundamento a los juicios que se deben establecer sobre las problemáticas del campo, procurando traspasar, con seriedad y rigor, el origen de creencias diversas que se han venido a instalar en los universos mediático y educativo, especialmente en el sector de intersección de ambos, y que casi siempre carecen de fundamento científico.

Pero si de hecho no parece muy difícil apuntar a las tendencias relativamente plausibles para el desarrollo científico de la Pedagogía de la Comunicación, no puede decirse lo mismo de la estructura curricular que deberá dar cuerpo al área de estudios con ese nombre y que atrás intenté delimitar muy superficialmente. Esto se debe a que la autonomía y especificidad de los objetivos de los diferentes proyectos de formación de profesores y educadores son los que deben, en último término, condicionar la configuración curricular de las áreas de estudio en Pedagogía de la Comunicación, desde el carácter obligatorio y optativo, añadido a las formaciones iniciales y en servicio; al carácter complementario y de profundización de la formación continua, pasando, obviamente por el carácter especializado de la formación vocacional.

A este respecto no se podrán suministrar más que algunas indicaciones muy generales.

Así, me parece razonable que en la *Pedagogía de los Media* (Educación para la Comunicación y Educación por la Comunicación), además de las áreas ya apuntadas, se estudien e investiguen los propios

media en sí, en sus especificidades de soportes y lenguajes, abarcando su historia, teoría y métodos de producción y análisis: en el teatro, en la fotografía, en el cine, en la televisión, en la prensa, en la radio, en la comunicación multimedia, etc. ..., así como su dimensión pedagógica⁴.

En cuanto a las *Tecnologías de Información y Comunicación Educativa* me parece apropiado estudiar e investigar, a la par de la dimensión pedagógica de los media en su sentido más general, las teorías de comunicación aplicadas a la educación, los métodos cualitativos y cuantitativos de análisis mediático, las principales técnicas y tecnologías de información y comunicación, así como sus implicaciones pedagógicas y didácticas.

Los modelos de formación podrán, por tanto, ser diversos y, de nuevo, la autonomía científica y la capacidad pedagógica, técnica y tecnológica de las instituciones —de sus recursos humanos y materiales— deberá dictar los parámetros más adecuados de cada modelo. Los mercados educativos y mediáticos se encargarán de hacer las selecciones y separaciones necesarias. No podremos, sin embargo, olvidar algunas necesidades fundamentales, tales como la adecuación de la formación de las características nacionales y regionales de consumo mediático y/o educativo, así como las necesidades de una amplia elaboración de estudio del más importante producto desarrollado por la sociedad mediática en la que nos encontramos —nuestra memoria cultural.

Finalmente, me parece necesario que las instituciones académicas de formación de profesores, que de alguna manera vengán acumulando conocimientos relativos a la dimensión pedagógica de los media, no olviden su obligación de repartir esos cono-

⁴ Sobre este aspecto, concretamente en lo que respecta al caso específico del Cine, ver Reia-Baptista (1995).

cimientos con los proyectos de formación de profesionales de los media, ya que éstos, en sus trayectos de formación profesional y periodística, casi nunca confrontan la posibilidad de reflexionar sobre la inmensa dimensión pedagógica en la que se van a integrar. La mayor parte de las veces ni siquiera toman conciencia de que esa dimensión existe.

Así, cualquiera que sea el modelo, o la designa-

ción adoptados, lo importante es que se cree y desarrolle, en los cuadros de formación de profesores y no sólo de ellos, diferentes por naturaleza y especificidad, el campo donde se pueda dar respuesta a las diversas necesidades aquí enunciadas, de forma sistematizada y coherente y no sólo, como unas gotas más de agua bendita ..., aunque innovadora y atractiva.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1992). A pedagogia da Comunicação no Ensino em Geral e na Formação de Professores em Particular, *Comunicação Educativa e Inovação Pedagógica*. Braga.
- AMBRON, S. Y HOOPER, K. (eds.) (1988). *Interactive Multimedia for Developers, Educators & Information Providers*. Washington: Microsoft Press.
- CUBAN, L. (1986). *Teachers and Machines*. Nueva York: Teachers College Press.
- BALL, R. (1971). *Pédagogie de la Communication*. Paris: Presses Universitaires.
- ERAUT, M. (ed.) (1989). *Encyclopedia of Educational Technology*. Nueva York: Pergamon Press.
- GERMAIN, C. (1985). Quelques enjeux fondamentaux dans une pédagogie de la communication en langue seconde. *Canadian Modern Language Review*, v.41, 3, 501-510.
- GUISLAIN, G. (1994). *Didáctica da Comunicação*. Porto: Asa.
- LAZARSELD, P.F. Y KATZ, E. (1955). *Personal Influence*. Nueva York: Free Press.
- MIALARET, G. (1972). *A psicopedagogia*. Lisboa: Dom Quixote.
- REIA-BAPTISTA, V. (1995). El Lenguaje Cinematográfico en la Pedagogía de la Comunicación. *Comunicar, Prensa y Educación*, 4.
- SCULLEY, J. (1987). *Odyssey: Pepsi to Apple ... a journey of adventure, ideas and future*. Nueva York: Harper & Row.

Resumen

El autor ofrece, a partir de su experiencia en el desarrollo de proyectos de formación de profesores, algunas reflexiones en torno a lo que deben ser los elementos constitutivos de una *Pedagogía de la Comunicación* que amplíe y suponga un salto cualitativo respecto a la tradicional *Tecnología Educativa*, basada en presupuestos a menudo simplistas y principalmente instrumentales.

Palabras clave: pedagogía de la comunicación, comunicación audiovisual y multimedia, formación del profesorado, tecnología educativa.

Abstract

The author offers, from his experience in the development of teacher training projects, his reflections on different aspects involved in the area of *Pedagogy of Communication*, in order to endow the traditional *Educational Technology*, generally based on simplistic and instrumental approaches, a broader dimension.

Key words: pedagogy of communication, audiovisual and multimedia communication, teacher training, educational technology.

Vítor Reia-Baptista

Departamento de Ciencias de la Comunicación
y Comunicación Educativa
Escola Superior de Educação
Universidade do Algarve
Campus da Penha
8000 FARO