

Daniel Aranda Juárez
Barcelona

Educación mediática y aprendizaje significativo: una relación beneficiosa

La cultura popular, aquella que dicen de masas, debe entrar en las escuelas como representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual construir nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo necesita del reconocimiento de la cultura de las mayorías como verdadera cultura y, de esta manera, enfrentarse al estudio y enseñanza de la televisión fuera de las meras propuestas vacunadoras o tecnológicas.

This article is a reflection on the symbolic relationship between media education and educational reform. We must discover how students create meaning from multiple forms of experience to arrive at significant knowledge. Because this reason, pop culture -mass culture- has to be introduced in schools not as an enemy subject but as a representative way of thinking.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación mediática, televisión, reforma educativa, aprendizaje significativo, cultura popular, cultura de masas.

Media education, educational reform, television, popular culture, mass culture.

Durante los primeros siglos de la aparición de la escuela como institución, ésta ofrecía a una minoría la enseñanza-

aprendizaje de las «cuatro reglas» en un ambiente adoc-trinado y reducido al ámbito generalmente urbano. La escuela cierra las puertas al mundo para dedicarse a formar a los jóvenes en técnicas y éticas abstractas con unos referentes lejanos. Pérez Tornero (2000: 39-42) constata que el modelo de escuela que conocíamos hasta ahora comenzó a configurarse en Mesopotamia con la civilización Sumeria (3100 a.c.). Más tarde, Platón y Aristóteles establecieron las bases de la escuela fundamentada básicamente en la racionalidad y la lógica deductiva. Se trataba de una escuela que

Daniel Aranda Juárez es profesor del Departamento de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Blanquerna de la Universidad Ramon Llull.

gestionaba y lideraba el conocimiento. Desde la invención de la imprenta hasta la aparición de Internet, la escuela va perdiendo su autonomía relativa. Con el establecimiento de la sociedad de la información, los conocimientos se difunden a gran velocidad, las imágenes inundan los hogares y la información pasa a ser materia prima y valor de cambio. A partir de aquí, la escuela y también la universidad ven quebrar su hegemonía como gestores del conocimiento.

El actual sistema educativo podemos llegar a entenderlo como un intento de abrir las puertas de la escuela al mundo, aquel mundo hecho de cotidianidad y de multiplicidad de maneras de comunicarse y de gestionar el conocimiento. Basada en una concepción constructivista de la educación, se opta por un proceso de educación y aprendizaje significativo que parte de los referentes de los propios alumnos. Pero, ¿cuáles son estos referentes?, ¿cuáles son los agentes socializadores que acompañan a la escuela en el proceso de atribución del sentido y significado del mundo?

Tradicionalmente, la escuela y la familia eran considerados como los agentes socializadores mediante los cuales el individuo daba significado y sentido a su papel dentro de la sociedad. Actualmente, con la implantación y el uso masivo de los medios de comunicación social y la introducción de nuevos soportes tecnológicos, la capacidad de recibir información, conocimientos y/o referentes ha aumentado considerablemente. El individuo de hoy se va construyendo socialmente a partir de una socialización física, las experiencias del aquí y el ahora (donde la familia y el grupo de amigos pueden ser los representantes) y una socialización vicaria, donde los discursos/relatos de los *mass media* son una fuente relevante.

Abraham Moles (1992: 8) habla de la ruptura con aquello que él denomina la «ley proxémica» donde el individuo reacciona de antemano a lo que le es más cercano y a continuación a aquello que le es lejano, tanto en el espacio como en el tiempo.

Con la aparición de los medios de comunicación social y la experiencia vicaria, el individuo dentro de su medio ambiente ya no sólo se encuentra condicionado por aquello que existe aquí y ahora, sino por todos los elementos de su experiencia vicaria. La sociedad ya no se constituye a partir de la distancia puramente geométrica de los seres y las cosas, ya no está ligada a las nociones de proximidad, sino que relaciona a los individuos con una multiplicidad de fragmentos del mundo.

La escuela actual afronta nuevos retos, entre otros, la institución educativa ya no es el agente hege-

mónico de transmisión de cultura, incluso el término cultura ha sufrido una profunda transformación. Giroux (1996) afirma que la escuela tradicional estaba, y todavía podemos encontrar ejemplos, orientada a una imitación del conocimiento de la cultura superior, aunque las entidades de los alumnos se crean en gran medida fuera de la escuela. Las películas llamadas comerciales, la televisión, los libros, los videojuegos, la música... configuran gran parte de la atribución de sentidos y significados de los niños y jóvenes actuales.

1. La teoría de una Reforma

Coll (1993), uno de los ideólogos de la LOGSE, afirma que los cambios organizativos y estructurales de dicha ley tienen como objetivo la transformación de la práctica pedagógica apoyándose, entre otros, en una nueva manera de entender el aprendizaje de los alumnos y de cómo se les puede enseñar mejor, el constructivismo educativo¹.

Este es un marco explicativo del proceso de enseñanza-aprendizaje que se centra en la construcción de significados y la atribución de sentido a lo que se aprende. El objetivo es hacer que los alumnos lleven a cabo este proceso de construcción a partir de su propia experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes a través de los cuales se acercan a los contenidos y a las actividades escolares. El ingrediente central de esta concepción psicopedagógica es el aprendizaje significativo donde lo que se pretende es crear un vínculo entre lo que se debe aprender y lo que ya se sabe.

Hace falta que los alumnos aprendan lo más significativamente como sea posible aquellos aspectos de la cultura de su grupo social que se consideran indispensables para llegar a ser miembros activos, críticos y creativos (Varios, 1990: 16).

Deben afrontarse muchos retos, uno de los más importantes es la capacitación de los profesionales de la educación dotándolos de teorías y de metodologías que les orienten delante de la nueva realidad educativa. Una realidad donde las antiguas concepciones elitistas en el entorno de la educación empiezan a resquebrajarse. La cultura de masas², concebida como baja cultura, el lugar donde los alumnos reconocen y producen significados, no puede considerarse ya como un freno del cual la escuela se debe deshacer. Todo lo contrario, la cultura popular, aquella que dicen de masa, debe entrar en las escuelas no como un huésped no deseado, sino como invitado y representante de una manera de pensar, ver y enfrentarse al mundo a partir de la cual se pueda construir nuevos conocimientos. El aprendizaje significativo necesita

del reconocimiento de la cultura de las mayorías como verdadera cultura.

De aquí, también, la necesidad de una educación mediática, de un currículo que contemple la educación en los medios de comunicación social como una herramienta indispensable para enfrentar a los alumnos con una parte importante de sus formas de representación social y cultural. El aula ha de ser el lugar donde se han de introducir las prácticas del mundo, particularmente cuando configuran, producen y contienen identidades y experiencias.

Entiendo la reforma educativa como un intento de adecuación de las instituciones de educación formal a la comprensión de un mundo en constante cambio, en definitiva, de aumentar la calidad educativa. Pero sólo lo conseguirá abriendo de una vez por todas las puertas al mundo pero también a su representación, entre otras la televisión, quizás más «usada» que el propio mundo.

2. Los media en el aula

Si la LOGSE apuesta por el interés en el contexto sociocultural de los alumnos, el aprendizaje y enseñanza en medios de comunicación no puede quedarse al margen. Los medios, en concreto la televisión, conforman una parte importante del proceso de socialización de los individuos: lugar donde miramos al resto y nos ayudan, también, a construir nuestra propia identidad, personal y colectiva.

Jacquinet (1996: 51) describe dos niveles básicos de exploración didáctica de los medios. Por una parte, encontramos el uso de estos medios como soporte a la labor pedagógica y, por otra, los medios como objetos de estudio. En referencia al primer nivel, la autora se refiere del uso de los medios como una ayuda pedagógica al servicio de los contenidos y de los programas de educación: «¿Qué atributos específicos de qué medio son los apropiados para favorecer qué proceso de aprendizaje en función de qué rasgos característicos del educador (habilidades intelectuales, pero también todos los demás aspectos de la personalidad), y teniendo en cuenta la tarea que hay que realizar?».

Si concretamos un poco más y hacemos referencia a la televisión, este nivel se movería entre el uso de

las imágenes como excusa simplemente ilustrativa, hasta la proyección de un documental para trabajar la interculturalidad en el aula. El uso de los medios tiene una función exclusivamente didáctica y los medios se convierten en recursos didácticos que se introducen en las aulas como complementos curriculares de las diferentes áreas (lengua, ciencias naturales...). Su finalidad, según Aguaded (1999), es diversificar y enriquecer los contenidos haciéndolos más atractivos y cercanos a la realidad de los alumnos.

El segundo nivel de exploración recurre a los medios como objetos de estudio. La escuela toma el mundo de la representación mediática por su importancia como agente enculturador y relevancia social. El objetivo es la reflexión sobre y en torno a los medios de comunicación social: «lo que se pretende con esta disciplina es que los niños y jóvenes logren un cierto control sobre el uso de los medios de comunicación, es decir, que si se les ofrecen unas pautas de análisis adecuadas y una propuesta pedagógica y comunicativa reflexiva, crítica y lúcida, tengan instrumentos para tomar decisiones autónomas sobre los men-

Con la aparición de los medios de comunicación social y la experiencia vicaria, el individuo dentro de su medio ambiente ya no sólo se encuentra condicionado por aquello que existe aquí y ahora, sino por todos los elementos de su experiencia vicaria. La sociedad ya no se constituye a partir de la distancia puramente geométrica de los seres y las cosas, ya no está ligada a las nociones de proximidad sino que relaciona a los individuos con una multiplicidad de fragmentos del mundo.

sajes que reciben de los medios de comunicación» (Aparici, 1999: 89-99). Este segundo nivel lo podemos dividir en dos actitudes bien diferenciadas: la primera, una concepción tecnicista de la educación en medios, y la segunda una opción reflexiva.

Aparici (1999) afirma que en la concepción tecnicista, los profesores son considerados como tecnólogos que utilizan estrategias y recursos tecnológicos, pero que no se incluye una reflexión política y cultural sobre los medios. Aguaded (1999: 153) se pronuncia sobre la necesidad de entender el lenguaje audiovisual como lector pero también como escritor. En conse-

cuencia, la televisión puede ser utilizada en la educación como un lenguaje propio de expresión, a través del cual se puede interpretar la propia realidad.

La opción reflexiva se centra mayoritariamente en la investigación sobre los efectos de la manipulación de los medios masivos de comunicación. Se denuncia el aspecto ideológico de los programas para conducir a una mejor selección por parte del receptor. Los medios como falsificadores culturales representan una amenaza contra los verdaderos valores culturales. La cultura de masas destruye los lectores serios y cualquier forma artística. La enseñanza de los medios es, en muchos casos, una enseñanza contra los medios. A pesar de esto, Masterman (1993) destaca también el aspecto positivo que supuso este paradigma. Por primera vez se consigue que el comentario sobre los me-

Pero también está la otra cara de la moneda, que se apoya en el elitismo cultural de la institución y que tiene como resultado un *apartheid* (Lewis, 2000) sobre la cultura de masas. La televisión es considerada resultado de la difusión de aquella cultura estandarizada, esquemática y vulgar, ahora en manos de las grandes multinacionales. La televisión se convierte en el referente de la no-cultura, de la diversión vacía y fuente de manipulaciones constantes.

Tomando en cuenta lo expuesto, el estudio y enseñanza de la televisión sufre la siguiente contradicción: por una parte, la materia «televisión» se introduce en el currículo con la finalidad de explotar su vertiente tecnológica. Esto tiene como objetivo primordial reforzar la identidad escolar como institución de referencia formativa, instrumental. Y por otra parte, y aquí aparece la contradicción, la escuela introduce el contenido televisivo tan sólo para negar sus implicaciones culturales y destacar la necesidad de la escuela como la verdadera transmisora de conocimiento socialmente aceptable y valioso. La cultura popular, la de masas, no es más que el enemigo que da sentido a la existencia de la escuela reforzando y potenciando su elitismo cultural.

La paradoja se basa en creer en la comunicación como aquello que nos moderniza, pero a su vez creer que también nos manipula y nos engaña, destruyendo culturalmente los pueblos. Como afirma Martín Barbero (1987), este doble juego es el mismo concepto ilustrado que considera al pueblo como el poder en positivo y en el nombre del cual la democracia encuentra todo su sentido y legitimidad, pero que también tiene su valor en negativo donde su cultura, la popular, es calificada de ignorante, esquemática o vulgar. El pensamiento ilustrado está contra la tiranía en nombre de la voluntad popular, pero en contra de la cultura popular en nombre de la razón.

Fecé (2000: 139), hablando de los prejuicios sobre la cultura popular, afirma que «la introducción en el aula de medios audiovisuales, informáticos y telemáticos es un hecho aceptado por todos los pedagogos y enseñantes, aunque difieran por supuesto de la(s) forma(s) con que esa introducción se tiene que llevar a cabo. Sin embargo, las cosas no están tan claras cuando hablamos de introducir productos como

Socializar no significa tan sólo aportar técnicas y conceptos abstractos, sino que el término está relacionado y nos dirige directamente a la forma en que funcionan las sociedades, a sus formas de existencia, a los diferentes tipos de vida familiar y grupal, a aquello que hacen los individuos, cómo y en qué trabajan, cómo perciben y también cómo sienten. El uso social que hacemos de la televisión se encuentra en el centro del conflicto.

dios en el aula se considere una actividad aceptable y recomendable desde el punto de vista intelectual.

3. Una contradicción que hemos de superar

Orozco y Charles (1996) afirman que la praxis de la educación mediática gira alrededor de dos funciones principales, que no son antagónicas, sino complementarias. Por una parte, encontramos la función tecnológica, en la que la escuela asume los nuevos cambios sociales y responde de manera instrumental. El objetivo es atender a una demanda social y así reforzar su identidad como referente cultural, en este caso instrumental. A pesar de su carácter tradicional, la escuela debe potenciar cierto populismo tecnológico si no quiere perder representatividad social.

Como consecuencia de este posicionamiento, encontramos algunas asignaturas referentes a la utilización de las cámaras de vídeo, pequeños montajes audiovisuales...

videos, filmes, discos, juegos de ordenador, etc. En estos casos aparece un tradicional perjuicio contra los objetos de la cultura popular».

La LOGSE nos ofrece la oportunidad de un acercamiento a la cultura de las mayorías como verdadera cultura a partir de la cual poder construir nuevos conocimientos. Tomando como ejemplo la educación en medios, la realidad es muy diferente a pesar de los esfuerzos de muchos y muchas docentes. La escuela de hoy no puede olvidar la realidad cultural de los alumnos, los significados y sentidos con los cuales se enfrentan a su cotidianeidad.

4. La televisión como objeto social

La opción metodológica alrededor de la educación mediática que aquí propongo pretende «aumentar la comprensión de los medios por parte de nuestros alumnos: la manera en que funcionan, a qué intereses responden, su modo de organización, el mecanismo de producción de significados, la forma en que tratan de representar la realidad y en qué es entendida por los que la reciben» (Masterman, 1993: 77), esta última, probablemente, la más importante. El marco teórico que propongo toma la televisión como objeto social: «la televisión como objeto social construido por los sujetos, a partir de sus percepciones. En televisión, como máquina social, lo que interesa no es tanto el emisor, el propietario del medio e incluso el mensaje, sino cómo usan la televisión los diversos sectores sociales, desde la comprensión del sentido de uso» (Aguaded, 1999: 248).

El objetivo es acercarse al estudio de la comunicación desde la cultura: los procesos y prácticas de comunicación no son únicamente el resultado y el producto de los medios de comunicación social, de las políticas de representación. La experiencia cotidiana, la cultura popular y sus prácticas sociales (la relación familiar, la comunicación en los mercados, la música popular...) son los lugares desde donde la gente mira la televisión. La cultura de masas no es únicamente el resultado de las inversiones y aplicaciones tecnológicas, sino la interrelación entre esto y la experiencia cotidiana de la gente. El estudio de la comunicación entra de lleno dentro del estudio de la cultura popular entendida como una manera particular de ver y entender el mundo. De esta manera, la comunicación no es únicamente reproducción ideológica, sino también espacio de procesos y prácticas de producción simbólica. Sin negar las implicaciones ideológicas, creo necesario superar las denuncias de alienación para valorar y dirigir el interés hacia las propias experiencias culturales de los diferentes grupos sociales.

La escuela no puede rehuir la necesidad de una educación en medios al margen de concepciones vanguardistas o tecnicistas. La educación tecnológica no puede verse como una cosa exterior a la cultura sino que cultura y tecnología responden a un todo global. Como dice Sáez (1995: 12-20), «el hombre mediático necesita, más que nunca, la educación, ya que se encuentra sumergido en la perplejidad de la complejidad. Pero cualquier forma de acción educativa no puede empezar por acusar al objeto sobre el cual actúa de ser portador de todos los males contagiados por la televisión».

Lo que aquí he expuesto es la necesidad de afrontar el espacio de la comunicación de manera global y alejada de concepciones degradantes respecto a la cultura popular. La escuela ha de afrontar nuevos retos referentes a la socialización de los individuos más jóvenes. Socializar no significa tan sólo aportar técnicas y conceptos abstractos, sino que el término está relacionado y nos dirige directamente a la forma en que funcionan las sociedades, a sus formas de existencia, a los diferentes tipos de vida familiar y grupal, a aquello que hacen los individuos, cómo y en qué trabajan, cómo perciben y también cómo sienten (Benavides, 1999: 19-26). El uso social que hacemos de la televisión se encuentra en el centro del conflicto.

Es importante introducir los medios audiovisuales, en concreto la televisión, como herramienta ilustrativa, como soporte a la labor pedagógica. También resulta interesante trabajar la opción tecnicista y situar, de esta manera, a los alumnos como escritores/productores y no únicamente como lectores/receptores. Pero creo también necesario destacar la importancia de entender la televisión desde su comprensión de uso, como objeto social. Sin negar ni descartar las implicaciones ideológicas, creo que es importante superar las denuncias de alienación para valorar y dirigir el interés hacia las propias experiencias culturales de los diferentes grupos sociales, de nuestros alumnos. De la misma manera que la escuela opta por una enseñanza y aprendizaje constructivista, la opción metodológica que aquí he defendido la podríamos describir como una concepción constructivista de la comunicación dentro de un contexto sociocultural concreto (Fuenzalida, 1990). Esta propuesta me permite enfrentar a los alumnos con una parte importante de sus formas de representación social y cultural.

Notas

1 Creo importante incidir que el constructivismo ha de entenderse como un marco explicativo que nos ayuda a comprender lo que sucede en el aula, de cuáles son los procesos que desarrollan los

humanos para aprender y entender el mundo que nos rodea. De ninguna de las maneras hemos de ver en el constructivismo una teoría autónoma que soluciona los problemas del aula. Como afirma DELVAL, J. [(1995): «Hoy todos son constructivistas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 257], es un marco explicativo que necesita ser interpelado por otras disciplinas.

² James Lull (1997) define la cultura popular de la siguiente manera: «La cultura es un contexto. Es el modo que tenemos de hablar y de vestirnos, es lo que comemos y cómo lo preparamos, son los dioses que inventamos, la forma en que repartimos el tiempo y el espacio, cómo bailamos, los valores que les inculcamos a nuestros hijos y todos los demás detalles que conforman nuestra vida cotidiana». Lull asegura que «esta perspectiva de la cultura implica que ninguna cultura es inherentemente superior a otra y que la riqueza cultural en modo alguno deriva de la posición económica. La cultura, como la vida cotidiana, es una idea resueltamente democrática».

Referencias

- AGUADED, J.I. (1999): *Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva* Barcelona, Paidós.
- APARICI, R. (1999): «Educación para los medios», en *Voces y Culturas*, 11/12, 89-99.
- BARBERO, J.M. (1987): *De los medios a las mediaciones* Barcelona, Gustavo Gili.
- BENAVIDES, J.E. (1999): «Comunicación y educación: anfitriones y convidados para un compromiso que se construye», en *Signo y Pensamiento* 34; 19-26.
- COLL, C. (1993): *El constructivismo en el aula* Barcelona, Graó.
- FECÉ, J.L. (2000): «Lectura crítica de medios audiovisuales», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- FUENZALIDA, V. (1990): «La recepción activa», en CHARLES, M. y OROZCO, G.: *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los media*. México, Trillas.
- GIROUX, H. (1996): *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona, Paidós.
- JACQUINOT, G. (1996): *La escuela frente a las pantallas*. Argentina, Aique.
- LEWIS, C.S. (2000): *La experiencia de leer*. Barcelona, Alba.
- LULL (1997): *Medios, comunicación y cultura. Aproximación global*. Buenos Aires, Amorrortu.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre.
- MOLES, A. (1992): *Finestres tancades sobre el món: les comunicacions?* Barcelona, Centre d'Investigació de la Comunicació de la Generalitat de Catalunya.
- OROZCO, G. y CHARLES, M. (1996): *El proceso de recepción y la educación para los medios*, en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales* Madrid, La Torre.
- PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona, Paidós.
- SÁEZ, A. (1995): «Educar l'home mediàtic», en *Educació Social*, 7; 12-20.
- VARIOS (1990): «Reforma educativa. Reflexió i propostes», en *Cuadernos de Pedagogía*, 188.