

[otras voces]

La didáctica de la comunicación: una disciplina en construcción

Cora Gamarnik

Adjunta a cargo de Didáctica Especial y Residencia del Profesorado de Ciencias de la Comunicación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

El impacto y la relevancia del fenómeno comunicacional, como clave para la interpretación de procesos históricos y culturales, fue consolidando la conformación de un espacio transdisciplinario, producido en el cruce entre la comunicación y la educación, que se ha convertido en un fecundo ámbito de nuevas investigaciones, producciones y prácticas. Su relevancia se evidencia sobre todo en la incorporación de nuevos espacios disciplinares en los distintos niveles del sistema educativo. Desde la década del 90, se han ido elaborando en nuestro país diseños curriculares que incorporaron a los medios de comunicación y a la comunicación en general como contenido a enseñar en las escuelas. Sin embargo, esta incorporación se dio sin que existiera previamente una discusión acerca de qué y cómo incorporar la comunicación como contenido escolar.

La reforma educativa argentina, que se puso en marcha en los años 90, implicó una nueva ley de educación, una nueva estructura del sistema y nuevas formas de financiamiento. Esta reforma estructural provocó cambios en el plano cultural e impuso un lenguaje económico-tecnológico. La inclusión de contenidos ligados con la comunicación y el creciente interés por los medios masivos y las nuevas tecnologías en el sistema educativo se dio en un contexto histórico en el que la hegemonía

de los medios se hacía evidente, en particular, en el momento de consolidación de una estructura de medios concentrada y de una relación cada vez más estrecha entre mercado y sistema educativo. Esta hegemonía de los medios obligó a incorporar los “saberes” allí producidos al ámbito escolar con el principal argumento de articular conocimiento y vida cotidiana. Sin embargo, dicha incorporación fue realizada en términos formales más que bajo una perspectiva crítica e histórica del proceso de concentración que se estaba llevando adelante en ese momento.

La **incorporación de la problemática comunicacional en el sistema educativo** coincidió entonces con los discursos y directivas del Banco Mundial, principal organismo orientador de las políticas educativas nacionales y promotor de las reformas educativas de la década del 90. Vía esta reforma, la educación nacional fue adquiriendo una lógica de mercado con gran impacto sobre las identidades de los sujetos de la educación, acorde con la política del Banco Mundial de introyectar e institucionalizar los valores del mercado capitalista en la esfera de la cultura (Ver Corraggio, 1997, citado en: Carli, Sandra, 2003).

No sólo se incorporaron las temáticas de comunicación en las escuelas sino que la educación en general comenzó a ser vista como un mercado interesante para las empresas de medios. En muchos casos son estas mismas empresas las que aportan bibliografía, programas educativos y manuales que sirven de insumos escolares. Una sencilla pregunta que nos hacemos es **¿por qué las empresas**

de medios están interesadas en realizar propuestas educativas de formación docente? ¿Por qué las empresas de computación y de telefonía están interesadas en orientar en el uso de Internet a los niños? Para no caer en lugares comunes, salvo que creamos en las buenas intenciones pedagógicas del mercado, basta con decir que lo que sí tienen las empresas es una clara política educativa de formación de actuales y futuros consumidores. Este panorama se completa además con la escasez de discursos académicos alternativos y de prácticas críticas a estas visiones mercadotécnicas de la educación, aún desde la propia universidad.

Una discusión teórica alrededor de la didáctica

El discurso de crítica moral que recorre todo el sistema educativo, se extendió también al trabajo con los medios y la comunicación en general. Este discurso, ampliamente justificado por otra parte especialmente respecto de la TV, generaliza y descalifica los medios como un todo homogéneo. Es imprescindible en este caso, y la didáctica de la comunicación es clave en este sentido, **conocer y puntualizar las diferencias de abordaje de cada medio en particular** y los matices y diferencias con las que se puede trabajar con cada uno de ellos en el aula¹. Para enfrentar estos contenidos mediáticos y en consonancia con los objetivos escolares y las teorías de la comunicación predominante en la época, desde la década del 70, el paradigma dominante en el campo de la

educación mediática fue la llamada “recepción crítica”, que proviene de una concepción que ve a los medios esencialmente como amenazas de las que hay que defenderse.

En la actualidad, en toda la bibliografía que recorre el campo, se percibe una insatisfacción constante respecto de este paradigma. Algunos cuestionamientos sostienen que esta forma de conocimiento prioriza lo racional, lo medible, lo explícito dejando de lado lo sensorial, lo afectivo, lo corporal, lo estético, lo intuitivo. El cambio, desde esta visión, debería estar centrado en hacer foco en el placer, en la experimentación y en la producción (Buckingham, 2005). El problema de estas posturas de tipo culturalistas es que haciendo foco en el placer y en la producción, despolitizan la enseñanza de los medios. Pero sí nos plantean un desafío interesante que es analizar la articulación entre la emoción y el pensamiento, la razón con el sentir; esto es, entender al placer como dimensión de análisis. Frente a esto podemos preguntarnos, y esto es un tema poco investigado aún, cómo hacer análisis crítico de algo que nos causa placer.

La didáctica de la comunicación se mueve en un terreno que va desde la planificación a la intuición, desde la teoría a la práctica, desde lo racional a lo sensible, desde las técnicas a la creatividad. Es importante pensar nuestra disciplina como un espacio donde podamos **vincular razón articulada y analítica y al mismo tiempo trabajar con la intuición y la emoción** como el mejor camino para hacer aprendizajes significativos.

Pero hay otros riesgos, además de la exposi-

vista previa

ción a contenidos indeseables, que no siempre son tenidos en cuenta desde las escuelas y de la bibliografía en general. Producto de la desigualdad material hay también una desigualdad de acceso a los bienes culturales, lo que provoca el desconocimiento liso y llano de variables que los medios ignoran o rechazan por no ser económicamente redituables. De esta forma, dejamos librada la formación en medios y en comunicación de nuestros alumnos, a los vaivenes del mercado con su correlato de desigualdad social, lo que trae consecuencias culturales durables y profundas.

La escuela en general está escasamente preparada, tanto materialmente como simbólicamente, para trabajar con estos nuevos lenguajes, pero a pesar de esto, para muchos alumnos, la escuela es el *único lugar* donde se pueden encontrar con estos saberes. Acercarse al cine, a la historieta, a la TV, a la radio, a las imágenes en general desde un nuevo lugar que no sea el que pueden resolver los alumnos por sus propios medios. Por eso es tan urgente definir las características de ese nuevo lugar, no quedarse únicamente en el discurso crítico y moral sino poder ampliar la mirada y aumentar el nivel de experiencias de producción, visuales y estéticas de los alumnos. Si la escuela no se hace cargo de estos contenidos, o en su hacerse cargo los “escolariza” de tal modo que los torna peligrosos o moralmente incompatibles con el discurso escolar, se pierde una oportunidad única, como dijimos antes, se deja a los alumnos librados al mercado como su único guía de consumo cultural y a sus propias posibilidades de acceso como exclusiva (en el doble sentido del término) puerta de entrada.

Lo que sostenemos frente a esto, no es por su-

puesto renunciar al análisis crítico, sino por el contrario, profundizar en el conocimiento de la semiología y el análisis del lenguaje, pero además crear dispositivos de experimentación, visualización y creación de la mayor cantidad de experiencias artísticas y mediáticas posibles.

Esto posibilitaría aumentar las opciones culturales de los alumnos, elemento que la escuela podría incorporar como esencial en sus objetivos. Brindarles la posibilidad de conocer, ver, sentir, experimentar y en la medida de las posibilidades, de hacer y crear. La mejor respuesta a la potencia del “cine de pochoclo”, a los shows de Tinelli, a los estereotipos de divinas y populares, al modelo de *“High School Musical”*, no es hacer juicios morales, prohibir su visión o mirarlos haciendo análisis crítico exclusivamente sino proponer otros discursos posibles, proponer el encuentro y la relación con otras formas artísticas que el mercado no promueve o promueve excluyendo a la mayoría.

Nuestra postura, que es un debate en construcción, nos sitúa en un lugar también de insatisfacción frente a las posturas moralistas, críticas, pero nos parece insuficiente la visión culturalista. Pensamos que es necesario abordar las diversas y vastas problemáticas de la comunicación en la educación desde un lugar que ayude a los alumnos a ampliar su horizonte de posibilidades analíticas, estéticas, de experimentación, de producción pero sobre todo que promuevan una participación social. Creemos que desde estas disciplinas se puede intentar actuar sobre la inequidad en el acceso a los bienes culturales y promover iniciativas de intervención en el entorno escolar y social de los alumnos. No concebimos a la educación sólo en términos de comprensión

sino que pensamos necesario dar un paso de ejercicio de construcción de la ciudadanía, de intervención en el mundo que nos rodea, de implicar en el hecho pedagógico una posibilidad de cambios concretos. Podemos potenciar pedagogías de acción y participación, por ejemplo vinculándolas a las propuestas y marcos teóricos de la comunicación alternativa. Trabajar en las conexiones entre la didáctica de la comunicación y la comunicación alternativa, es todavía un trabajo pendiente que puede ser de gran fertilidad.

Sigue siendo nuestro norte la **construcción de un sistema educativo de igualdad de oportunidades**, esto es, **democrático e igualitario**. Que atienda a los problemas de la diversidad cultural pero sobre todo de la desigualdad social. Creemos necesario entonces, un desplazamiento de la concepción de receptor crítico a la concepción de actor social.

Notas

¹ Hay una rica trayectoria de experiencias didácticas que realizan propuestas respecto de cada medio en particular (prensa, TV, radio, fotografía, cine, multimedia, etcétera) pero excede el objetivo de este trabajo referirlas.

Bibliografía

BERGALA, ALAIN. *La hipótesis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*, Leartes educación, Barcelona, 2007.

BUCKINGHAM, DAVID. *Educación en Medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*, Paidós Comunicación 158, Barcelona, 2005.

CARLI, SANDRA (directora/compiladora). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*, La Crujía-Stella, Buenos Aires, 2003.

correo de lectores

Tram(p)as de la Comunicación y la Cultura agradece las cartas de sus lectores. Los textos destinados a esta sección deben enviarse a: trampas@perio.unlp.edu.ar

Es necesario que estén firmados por el remitente y que conste su lugar de residencia. Por razones de espacio, Tram(p)as se reserva el derecho de publicar las cartas recibidas y podrá editar el material cuando lo considere oportuno.

