

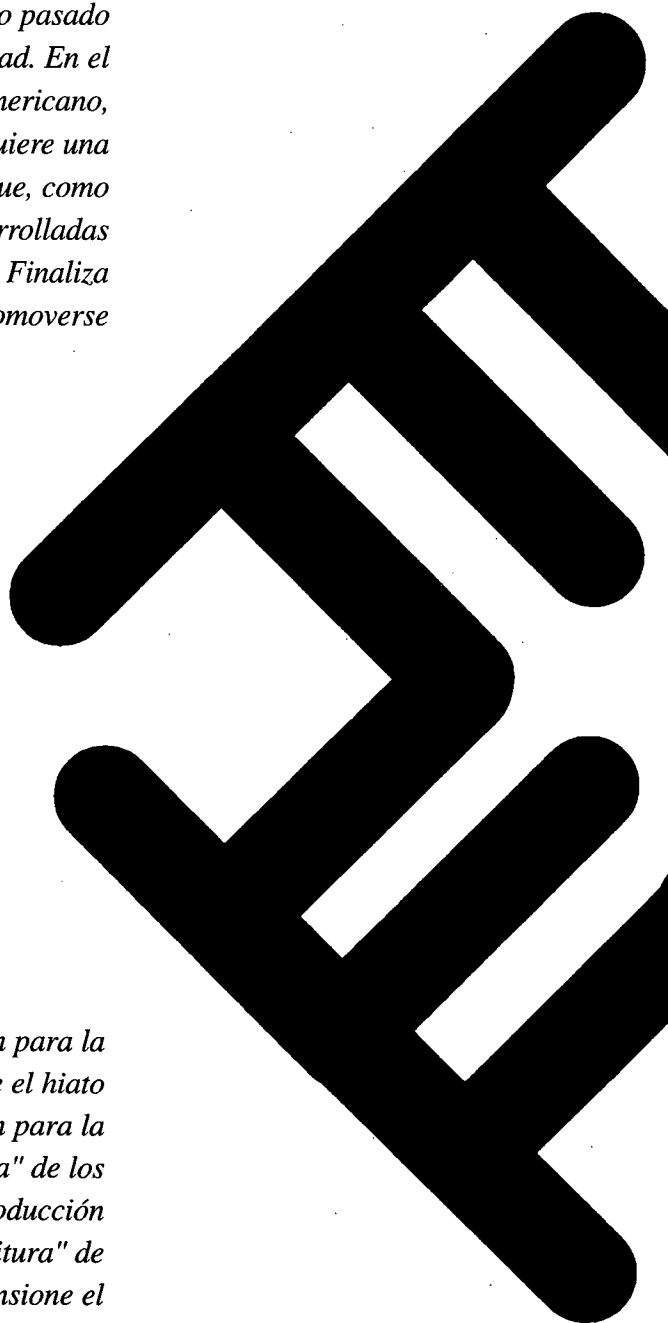
Resumen

El autor hace un análisis de las diversas teorías y enfoques en materia de educación para la comunicación desarrollados desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. En el contexto latinoamericano, destaca, el tema adquiere una impronta que la distingue, como tendencia, de las desarrolladas en el Primer Mundo. Finaliza diciendo que debe promoverse

Comunicación y educación: Donde las paralelas se cruzan

■ Pablo Ramos Rivero

una educación para la comunicación que supere el hiato entre una formación para la recepción o "lectura" de los medios y otra para la producción creativa o "escritura" de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de perceptor a emisor de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades.



Abstract

The author makes an analysis about different theories and views regarding educate for the communication developed since the second part of the last century to now. In the Latin-American context, the author emphasizes that this topic gets an important significance that makes the difference with those developed in the First World. Finally, he says that it has to be

promoted an education for the communication to go from an education of "reading" media to reach an education for the "creative production" or "writing" of messages. It should be changed the role of people from the receptor to emitter of messages, and moreover, from the spectator to actor of communication processes derived from their own necessities and capacities.

LA EDAD... ¿MEDIA?

El surgimiento y la expansión de los medios de comunicación -se ha repetido-, han cambiado radicalmente las formas de relación del ser humano con su entorno natural, con los otros hombres y consigo mismo. Han generado nuevos ámbitos sociales en los cuales se despliegan nuevos procesos comunicativos y, consecuentemente, han constituido nuevos tipos de recepción.

Luego de no pocos avatares, y de encontradas opiniones, el cinematógrafo fue adoptado como el arte -"Séptimo Arte", "Décima Musa"-, distintivo del Siglo XX.

Desde Europa, los estudiosos agrupados para dar vida a una nueva ciencia -la "filmología"-, acuñaron el término de "iconósfera"¹, para dar cuenta de esa esfera de la existencia, potenciada en el decimonónico siglo por el invento de los hermanos Lumière.

La segunda mitad de la centuria coincide con el período de difusión, expansión y auge de un medio, la televisión, cuyas bases teóricas y experimentales ya se conocían desde fines del XIX. Para 1954, seis países latinoamericanos (Cuba, Venezuela, República Dominicana, México, Argentina y Brasil), se ubicaban entre las diez primeras posiciones, a escala mundial, en lo que a tenencia de aparatos tele-receptores por habitantes respecta. Estados Unidos ocupaba el primer lugar².

En fecha más reciente, y gracias a la hibridación entre telefonía, televisión y computación, las nuevas tecnologías potencian los procesos de información y comunicación en proporciones jamás imaginadas.

Como ha ocurrido a lo largo de la historia humana, cada vez que un nuevo medio de "contar historias", hace su entrada -sea el libro, la prensa, el cine, la radio, los comics, la televisión, Internet, etc.-, el debate público sobre sus posibles efectos ha sido algo recurrente.

DE MIEDOS Y MEDIOS

Los argumentos en contra o a favor de los medios de comunicación, al menos, en su complementariedad y oposición extremas -"apocalípticos" e "integrados", los llamaría, más tarde, Umberto Eco³ -, parecen compartir un modelo según el cual los mensajes tendrían un impacto directo e indiferenciado sobre los individuos, en particular, en la etapa de la niñez.

Es ésta, al parecer, la presunción que yace, desde la Antigüedad griega, en las palabras de Platón:

En primer lugar, por tanto, hemos de vigilar a los que inventan las fábulas, aceptándoles sólo las que se estimen convenientes y rechazando las otras; en segundo lugar, trataremos de convencer a las nodrizas y a las madres para que lean a los niños fábulas escogidas y modelen sus almas con mucho más cuidado que el que se pone para formar sus cuerpos. Desde luego, despreciaremos la mayor parte de las fábulas de nuestros días. (...) Porque el niño no es capaz de distinguir dónde se da o no la alegoría, y todo lo que recibe en su alma a tal edad difícilmente se borra o cambia. Por lo cual, seguramente convenga antes de todo que las primeras fábulas que oiga el niño sean también las más adecuadas para conducirlo a la virtud.⁴

La invención de la imprenta y la popularización del libro, ¿no fueron motivos de preocupación por sus posibles consecuencias? ¿No fue, según satiriza Don Miguel de Cervantes en 1605, desde el capítulo primero de su ejemplar novela, el efecto de la lectura lo que eclipsó la mente de un ingenioso hidalgo manchego⁵?

Las inquietudes acerca de los efectos de las películas -en especial, sobre los sectores más vulnerables de la sociedad: los niños y los jóvenes-, formuladas por periodistas, políticos, educadores, religiosos, padres de familia e investigadores sociales, se han reiterado una y otra vez, desde que las imágenes en movimiento pasaron a convertirse, de curiosidad de ferias, en el entretenimiento de las grandes masas.

Estudios acerca de la incidencia de los filmes en los espectadores comenzaron a acumularse desde las primeras décadas del Siglo XX, conformando una voluminosa y contradictoria bibliografía, a la que se añadiría otra, no menos voluminosa y contradictoria, sobre la televisión. Los más conspicuos representantes de las más diversas corrientes y escuelas psicológicas comenzaron a poner sobre el tapete, no sólo criterios acerca de la influencia que los medios audiovisuales podían ejercer, sino preocupaciones relativas a la competencia que dichos medios entablaban con la institución escolar.

MUNDOS PARALELOS

El recinto escolar, hasta bien entrado el Siglo XX, había sido el "templo" prácticamente exclusivo de educación e instrucción académica. Pero, justamente, su confinamiento como espacio cerrado trajo, como indeseable consecuencia, un

repliegamiento sobre sí mismo, convirtiendo a la escuela en un lugar aislado del mundo real, burocrático, memorístico y uniformizante. La escuela no se encontraba preparada para hacer frente a los retos que han impuesto las transformaciones comunicativas.

Con fina ironía el venezolano Eduardo Liendo supo captar, en su primera novela, *El mago de la cara de vidrio*⁶, esa ambigua actitud, mezcla de repulsa y seducción, en que se ha debatido la opinión pedagógica en torno a los medios. Ajusta cultura que abriga no pocos temores prejuicios sobre la imagen, asociado con el placer la emotividad.

Del antagonismo entre, por una parte, razón y discurso lógico y, por otra, lo imaginario y lo sensorial, es que se genera la noción que denota a esas dos fuentes de influencias que significan la escuela y los medios: la de "escuela paralela", la "escuela" de los medios de comunicación, situada en franca oposición a la escuela tradicional, la escuela de la lectura y la escritura, con sus asignaturas, programas y metodologías claramente definidos⁷.

La expansión demográfica de los años '50s, las contradicciones conflictos sociales, las expectativas que emergen como consecuencia de los avances tecnológicos e informativos, dieron vida a movimientos de reforma educativa. Van a ser estas inquietudes, no pocas veces extremas -de un aula sin muros⁸ a un mundo sin escuelas⁹-, las que proyectarían nuevos enfoques en cómo concebir la relación Educación/Comunicación.

Las diversas combinaciones que han matizado la visión en torno al problema de la escuela o de la educación (en un sentido más general) y la televisión, han sido bosquejadas por la profesora Graciella Carbone como un proceso que ha transcurrido del *divorcio*, el *recelo* y la *denuncia*, hacia las *posibles vinculaciones*¹⁰. Proceso que, por demás, ha sido recorrido por cada uno de los medios de comunicación, del cine a la Internet.

La primera etapa, la del *divorcio*, se corresponde a la época de difusión, multiplicación e inserción social de los medios de comunicación y que encuentran, de parte de la escuela, una mirada conservadora y desconfiada, cuando no, el abierto rechazo hacia los mismos. Lastre del cual no se ha desprendido aún.

La etapa del *recelo* se caracteriza por una introducción "controlada" de los medios en la escuela, a partir del modelo neocoductista de la Tecnología

Educativa. Para esta tecnología educativa, los medios son mecanismos suplementarios, no dispositivos de enseñanza con contenidos propios.

La *denuncia* caracterizó las posiciones de las izquierdas, en los años 70s. Sus representantes, influidos por el pensamiento crítico de la Escuela de Francfort, si bien pusieron sobre el tapete la no-neutralidad ideológica de los medios, llegaron a confundir como similares "contenidos" y "efectos", desde una consideración pasiva del proceso de recepción.

Por otra parte, la idea de que los medios de comunicación son portadores de novísimos "lenguajes" que enriquecen las formas de intercambio simbólico entre los seres humanos y que la apropiación de estos lenguajes audiovisuales desde las edades más tempranas debe convertirse en una práctica pedagógica generalizada, fue ganando terreno y estableciendo los vínculos entre diferentes sectores de la educación y de los profesionales de la comunicación, interesados en contribuir a la formación de un público, activo, crítico y participativo ante el universo audiovisual y la propia realidad.

Sin embargo, la evolución de los paradigmas que, desde sectores de la academia y la investigación empírica han marcado rompimientos con el modelo hipodérmico, caro a la "mass communication research" y a las posturas críticas continuadoras del pensamiento de la escuela de Francfort, no siempre encuentran eco en las distintas alternativas de Educación para la Comunicación.

Como observa Ismar de Oliveira¹¹, existen diversas vertientes en el área de la Educación para la Comunicación que van, desde posturas defensivas, de cuño moralista, hasta proyectos que se caracterizan por implementar procedimientos orientados a la apropiación de los medios y los lenguajes de la comunicación por parte de los niños y jóvenes.

Mauro Wolf¹² ha apuntado, al referirse al modelo hipodérmico, la permanencia de un mismo concepto como referencia para teorizaciones contrapuestas. Tanto aquellos que ven en los medios un factor de democratización, como los que los miran como instrumentos de un proyecto diabólico, comparten similar imagen del proceso de la comunicación de masas. A su vez, el modelo es pertinente, tanto en el llamado análisis administrativo como en la teoría crítica.

MODOS Y MODELOS DE UNA CONVERGENCIA POSIBLE

La adscripción -más o menos consciente- a determinada matriz teórica o metodológica, las circunstancias políticosociales, las tradiciones culturales y, por sobre todo esa inefable mezcla de actitudes y sensibilidades que, en un "aquí y ahora", singularizan un determinado "espíritu de la época", van a dar cuenta de la mudanza en los enfoques que pueden encontrarse en la Educación para la Comunicación¹³.

Una de las pioneras en la Educación para la Comunicación o, más específicamente, para la educación cinematográfica en Polonia, la profesora de la Universidad de Łódź, Ewelina Nurczynska-Fidelska¹⁴, retoma la clasificación de los modelos de educación para los medios, propuesta por Sirkka Minkkinen en 1978 en su libro *A General Curricular for Mass Media Education*¹⁵, escrito bajo los auspicios de la UNESCO y publicado en 1978.

Esta clasificación, hecha a partir de informes de experiencias desarrolladas en los Estados Unidos, de la entonces Unión Soviética y de varios países de Europa Occidental, confirma la heterogeneidad de concepciones que ya, para la época, existía en torno a este tipo de instrucción.

Para Minkkinen, son cuatro los acercamientos que definen los modelos de educación para los medios:

Acercamiento ético.- Estriba en aceptar, en la educación para los medios de comunicación masiva, el problema de las actitudes morales presentes en sus mensajes y en consecuencia, la formación de los criterios de valoración de estas actitudes.

Acercamiento estético.- Desarrolla la conciencia y la sensibilidad ante formas más refinadas de su significación, destruye los estereotipos y clichés. Concentrar la atención en los aspectos estéticos de los medios, crea la habilidad para valorar los mismos. Generalmente se acepta que el acercamiento estético abarca el componente ético, puesto que la estética está unida a toda la personalidad del hombre, a sus emociones y vivencias. Tanto en Gran Bretaña como en la ex-URSS, la educación cinematográfica de niños y adolescentes considera fundamental la película como obra de arte.

Acercamiento comunicativo.- Se enseña el análisis crítico, la interpretación de los mensajes y la formación de éstos. Este acercamiento comunicativo surgió de la necesidad de enseñar a interpretar las imágenes y la comprensión del lenguaje y los

medios audiovisuales de expresión. Esto es una reacción natural ante el creciente papel que desempeñan los iconos en la cultura contemporánea. Por su parte este acercamiento comunicativo queda ligado al acercamiento estético, y por la otra, al acercamiento sociológico.

Acercamiento sociológico.- La unión de la educación cinematográfica y la comunicativa en un marco social más amplio, contribuye fundamentalmente a formar la conciencia de la función de los medios de comunicación masiva en la vida social y su papel en la formación de la opinión pública.

Durante el período de elaboración de esta propuesta (década del 70), se pone de manifiesto un desplazamiento del término "educación cinematográfica" al de "educación a través de los medios de comunicación masiva" o "educación para los medios". Esto demuestra, un cambio de intereses hacia toda la esfera de la comunicación masiva -dada la expansión de los medios-, y, por consiguiente, hacia la orientación comunicativa y sociológica.

Para Len Masterman¹⁶, de la Universidad de Nottingham, la evolución de los paradigmas de la educación audiovisual, hasta finales de la década del 80, ha dado lugar a tres grandes respuestas:

Paradigma vacunador.- Desde una postura elitista, los mensajes de la comunicación de masas son vistos como una cultura falsificada que amenaza a la auténtica cultura y a sus legítimos valores. Esa suerte de "enfermedad cultural" tiene, como una trágica consecuencia, la corrupción de la audiencia. La educación para los medios es pensada para proporcionar una protección ante estos riesgos. Es, pues, una enseñanza "contra" los medios, y su objetivo es contrastar el carácter manipulador de los mismos con los valores eternos de la alta cultura. Actitud que todavía se encuentra, incluso, en algunas prácticas progresistas de la enseñanza audiovisual;

Paradigma del arte popular.- Irrumpe en la década del 60, con la llegada al ámbito escolar de toda una generación de docentes cuya formación intelectual se debe a la influencia, tanto de la cultura letrada, como de la cultura popular, en particular del cine de la "nueva ola" francesa y de las tendencias europeas de postguerra. Se sostiene la idea de que la cultura popular era capaz de crear verdaderas obras de arte, por lo que su intención es la de discriminar, desde una perspectiva estética, "entre" y no "contra" los medios.

No obstante, esta vertiente es afín al paternalismo proteccionista y evaluador del paradigma "vacunador", al situar al educador como depositario del saber.

Paradigma representacional.- Desarrollado desde mediados de los 70s bajo el influjo de dos corrientes de pensamiento complementarias: la semiótica estructural y las teorías ideológicas. Toma de la semiótica la idea de la no transparencia de los mensajes, en tanto sistemas de signos que deben ser leídos críticamente. Los medios no nos muestran la realidad, sino su representación. La valoración ética o estética queda fuera del campo del análisis semiótico. En cierta medida, el componente valorativo lo aportan las teorías ideológicas, en tanto se considera a toda representación asociada a un determinado poder. Poder que, reactualizando la concepción de la ideología en Gramsci, es visto, no desde una posición de imposición sino, más bien de una hegemonía atravesada por la negociación y el consenso. De ahí la importancia de una política de las representaciones y el empeño de la educación para los medios en centrar su atención en los problemas sociales y políticos.

Este hincapié en las cuestiones de política y poder trajo consecuencias en el cambio de contenidos y, fundamentalmente, en los objetivos didácticos, de la metodología del aula y epistemológicos: descentralización del profesor, el desarrollo de la autonomía crítica del alumno vía la actividad de investigación como parte del proceso educativo y, por tanto, la valoración de la "producción" del conocimiento. Las críticas de Paulo Freire a la educación tradicional o "bancaria" se reconocen en este modelo.

Masterman plantea, ante el crecimiento y expansión de los medios de base comercial y la marcada mercantilización de las formas simbólicas que ellos vehiculan, se hace necesario un cambio de paradigma en el que se aplique el conocimiento crítico de las técnicas y principios básicos del marketing al estudio de todos los documentos e instituciones audiovisuales. Hoy, dice este autor, no es posible estar alfabetizado audiovisualmente si no se comprende que lo que constituye la función primaria de los medios comerciales es la segmentación y parcelamiento de las audiencias para venderlas a los anunciantes. Hasta ahora, puntualiza, la educación para los medios estudiaba documentos: programas de televisión, relatos periodísticos y artículos de revistas..., basada en la premisa

ingenua de que la función primaria de los medios era la producción de información o entretenimiento, desentendiéndose del auténtico producto del cual deriva el beneficio para los medios: el producto "audiencia".

Aquí puede ubicarse la crítica hecha por Oliveira Soares a un tipo de educación para los medios descontextualizada de su entorno político, social y cultural (ver infra: vertiente Funcional-Estructuro-Culturalista).

En el convulsionado panorama de una América Latina que iniciaba la segunda mitad del Siglo XX sacudida por movimientos revolucionarios de diversa índole, la Educación para la Comunicación adquiere una impronta que la distingue, como tendencia, de las desarrolladas en el Primer Mundo.

Aquí y allá, ante las agobiantes realidades económicas y sociales, la cultura -, y, por tanto, la comunicación-, es asumida a partir de radicales posturas políticas e ideológicas.

El movimiento del Nuevo Cine Latinoamericano, la Educación Popular, encabezada por Paulo Freire, la Teología de la Liberación, la lucha por un Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, fueron, más que discursos, prácticas que nutrieron, a su vez, reflexiones y quehaceres en torno al binomio Comunicación/Educación.

Ismar de Oliveira Soares¹⁷, a partir de los resultados de una investigación llevada a cabo en la Universidad de São Paulo sobre experiencias desarrolladas, fundamentalmente, en el contexto de Latinoamérica, propone agrupar los programas de Educación para la Comunicación en tres vertientes:

Funcional-Moralista.- Se objetiva en el análisis moral de los productos culturales. Caracterizada por estar al servicio de cierta doctrina y ser corolario de determinada visión ética por parte de instituciones que pretenden ejercer una cierta hegemonía de pensamiento en la sociedad. Se parte del supuesto de la influencia directa de los medios sobre unas audiencias que son, a su vez, fácilmente influenciables. Se justifica, con ello, el ejercicio del control del tiempo de exposición de los públicos ante los medios, y de la censura a la producción;

Funcional-Estructuro-Culturalista.- De educación formal para la decodificación de imágenes y mensajes. Representa el extensionismo práctico y experimental de determinada visión de la cultura.

Se asume que la comunicación es un hecho cultural y que merece, por lo tanto, un estudio sistemático. Por lo general no cuestionan la relación estructural de los medios de comunicación con la sociedad ni las relaciones de poder subyacentes en la actuación de los medios. Al tomar como eje los productos en sí mismos, se tiende a descontextualizar sus contenidos informativos y éticos, considerando que basta al alumno saber decodificar o resemantizar los mensajes para quedar inmunes ante sus efectos;

Dialéctica-Inductiva-Popular.- Comprometida con los segmentos mayoritariamente empobrecidos de la población. La raíz de esta vertiente es la propuesta dialogal de Paulo Freire. Su carácter dialéctico le viene dado por la confrontación -de naturaleza inductiva-, que los receptores establecen con los productos analizados. Confrontación que permite a las personas aprender partiendo de su propia percepción del fenómeno de la comunicación. Otra de sus peculiaridades es la de tomar en cuenta el lugar socio-cultural de los miembros del grupo que hace la lectura crítica.

El panorama nos da una idea, si bien simplificada, de la compleja urdimbre de perspectivas, a veces coincidentes en una misma institución o persona, que ha generado mutuas complementaciones y alianzas. Como suele suceder, al menos por estas latitudes, muchos de los actores comparten los diferentes escenarios.

Por otra parte, nos indica que la asimilación de corrientes o ideas foráneas no se da en un aséptico clima intelectual, sino que, como corresponde a todo proceso comunicacional, es contextualizado desde nuestras peculiares urgencias vitales.

UNA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL

Uno de los más exhaustivos análisis de las diferentes opciones de educación para los medios, llevado a cabo en los últimos años, es el realizado por el sacerdote jesuita José Martínez de Toda, para su tesis doctoral en Ciencias Sociales.¹⁸

Teniendo como objetivo el desarrollo de una metodología y un instrumento de evaluación de dichas prácticas, Martínez de Toda se traza, como paso previo, la tarea de analizar los distintos enfoques existentes y definir, a partir de sus planteos teóricos y metodológicos en los que se apoya cada enfoque, lo que debiera esperarse como resultado a lograr en el sujeto. A estos resultados es

a lo que el autor denomina "dimensiones". En contraposición a los estudios tradicionales, focalizados en los medios y sus mensajes, el sujeto es el elemento central y unificador de las dimensiones.

Sobre la base de una voluminosa bibliografía y la práctica observada, el autor seleccionó seis dimensiones que cada enfoque de educación para los medios pretende activar en el sujeto:

Alfabetizado mediáticamente: El sujeto debe conocer el lenguaje audiovisual y su significado, para así comprender por completo y rápidamente lo que el productor quiere comunicar.

Consciente: Conoce cómo funciona la industria de los medios, cómo son sus procesos de producción, cuáles son sus intereses comerciales. Esto le permitirá al sujeto discriminar y saber por qué se presentan algunos aspectos antisociales: violencia, sexismo, estereotipos, prejuicios.

Activo: Permite la deconstrucción y reconstrucción del significado de los medios según la propia identidad del sujeto y de su contexto social.

Crítico: Puede desentrañar las ideologías escondidas en los mensajes.

Social: En tanto es consciente de su ser social y de las distintas mediaciones que influyen en la recepción. En este sentido, debe tenerse presente que, para el caso de niños y adolescentes, la educación para los medios debe comprender, también, a padres y maestros.

Creativo: El sujeto puede también crear su interpretación a través de sus resignificaciones y generar otros textos originales, donde exprese sus propios sentimientos e ideas en la búsqueda de una cultura y una sociedad mejor.

La práctica más adecuada será aquella que contemple las seis dimensiones propuestas. Esto presupone desarrollar un conocimiento más efectivo de los medios de comunicación sobre la base de una práctica directa con el lenguaje mismo, a partir del principio de saber y saber hacer.

DE LOS MEDIOS Y LOS FINES

El modelo de educación en materia de comunicación que se está imponiendo en la actualidad, sobre todo en América Latina, más que seguir los paradigmas centrados en una concepción instrumental de los medios, enfatiza en los fines de la comunicación y coloca a la Educación para la Comunicación como un eje transversal en los procesos de educación ciudadana. En tal sentido, se concibe a la comunica-

ción como un proceso de puesta en común y, por tanto, de valoración y reconocimiento de sus actores como personalidades que se construyen en su relación con el otro y consigo mismo.

A su vez, un nuevo concepto de ciudadanía se ha ido gestando desde la sociedad civil, lo que implica abrir nuevos espacios para el ejercicio de la participación, la expresión y la comunicación como derechos inalienables de sectores considerados como "objetos" y no "sujetos" de derechos, cual es el caso de la niñez.

Desde esta nueva perspectiva, ha de promoverse una Educación para la Comunicación que supere el hiato entre una formación para la recepción o "lectura" de los medios (como ha sido, hasta ahora, la práctica mayoritaria) y otra para la producción creativa o "escritura" de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de receptor a emisor de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades.

Debe tenerse presente que, al considerarse a la Comunicación como un eje transversal en diferentes vertientes de lo que, de una manera generalizadora, pudiera designarse como Educación Ciudadana, la Educación para la Comunicación establece vínculos transdisciplinarios con la Educación para la Salud, la Educación para el Consumo, la Educación para la Paz, la Educación Sexual, Educación en Derechos, la Educación para el Medio Ambiente, etc., etc.

No obstante al reconocimiento alcanzado por la Educación para la Comunicación, ésta continúa siendo, en Latinoamérica, una labor quijotesca y aislada. Muchos de los esfuerzos desplegados se realizan carentes de recursos y de un personal estable y calificado que dé continuidad a lo emprendido. Las agitados circunstancias políticas y las precarias realidades económicas de nuestros países no son, obviamente, las mejores condiciones para incentivar esta labor.

El empoderamiento del Neoliberalismo como doctrina hegemónica a escala mundial y, consecuentemente, el acelerado proceso de globalización, han sumado nuevas dificultades a las ya tradicionales, derivadas de la casi total inexistencia de estrategias culturales en el terreno de la comunicación y la incompreensión o indiferencia por parte de las autoridades educativas para introducir a la comunicación como un eje que recorra el proceso enseñanza/aprendizaje.

Se observa, también, un marcado desfase entre la puesta en marcha de este tipo de propuesta y la velocidad con que cambian, se introducen y usan las tecnologías y medios de comunicación.

A más de un siglo de su creación, aún nos reunimos para debatir sobre la urgencia de introducir el cine en el aula. La revolución digital de las tecnologías de información y comunicación está transformando los medios tradicionales y creando nuevos campos de socialización, de enseñanza/aprendizaje, toma de decisiones, gobierno, producción, distribución, crecimiento, competitividad y empleo de las sociedades humanas.

A pesar de estas carencias y limitaciones, entre el Océano Pacífico y el Atlántico, del Río Bravo a la Patagonia, venciendo los mil y un obstáculos que la geografía, la economía, la política y, por sobre todo, la incompreensión humana pueden oponer a cualquier iniciativa, decenas de hombres y mujeres, anónimos o reconocidos, han cubierto el mapa de nuestro continente y sus islas con modestas o elaboradas tentativas de hacer avanzar a centenares de niños y jóvenes, de maestros y padres, por los derroteros de la comunicación.

A ellos y ellas, nuestra gratitud y reconocimiento. ■

■ Pablo Ramos Rivero

Coordinador de la Red "El Universo audiovisual del Niño Latinoamericano"

NOTAS

- 1 Gilbert Cohen-Séat y Pierre Fougeyrollas: *L'action sur l'homme cinéma et télévision*, París, Editions Denoël, 1967 (En español: *La influencia del cine y la televisión*, México, Fondo de Cultura Económica, 1980, 2da. reimpression).
- 2 UNESCO: *Statistics on Radio and Television 1950-1960*, París, 1961: 77-82.
- 3 Umberto Eco: *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*, Barcelona, Editorial Lumen, 1968.
- 4 Platón: *La República*, La Habana, Ciencias Sociales, 1973: 72-74.
- 5 Miguel de Cervantes Saavedra: *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de La Mancha*, Barcelona, CREDSA, 1970: 80.
- 6 Eduardo Liendo: *El mago de la cara de vidrio*, Caracas, Monte Ávila, 1983 (3ra. edición).
- 7 La noción de "escuela paralela" se esboza en el informe presentado en 1980 por la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación, presidida por Sean McBride (UNESCO: *Un solo mundo, múltiples voces. Comunicación e información*

en nuestro tiempo, México, Fondo de Cultura Económica, 1980).

Un ensayo de Roncagliolo y Janus, publicado en 1984 reafirma y amplía este concepto (Rafael Roncagliolo y Noreen Z. Janus: "Publicidad transnacional y educación en los países en desarrollo", en: *La educación en materia de comunicación*, París, UNESCO, 1984: 362-378).

- 8 Marshall McLuhan: "El aula sin muros", en Edmund Carpener y Marshall McLuhan: *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, S.A., 1968: 235-237.
- 9 Iván Illich: *Un mundo sin escuelas*, México, D.F., Editorial Nueva Imagen, 1977.
- 10 Graciela Carbone: "Educación y comunicación social desde el divorcio, el recelo y la denuncia hacia posibles vinculaciones", en *Alternativas*, revistas del Centro de Producción Educativa, año V, no.7, Buenos Aires, 1991: 5-80.
- 11 Ismar de Oliveira Soares: "Educomunicação: um campo de mediações", *Comunicação & Educação*, revista do Curso Gestão de Processos Comunicacionais, São Paulo, Ano VII, no. 19, set./dez. 2000: 22.
- 12 Mauro Wolf: *La investigación de la comunicación de masas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 1987:33 [nota 3].
- 13 En su intervención en el V Simposio de Pesquisa em Comunicação do Centro-Oeste, Goiânia, Brasil, 20 al 22 de mayo de 1999, José Marques de Melo, al referirse a los paradigmas de la escuela latinoamericana de comunicación apunta que la marca distintiva de sus elaboraciones viene dada por la hibridación teórica y la superposición metodológica, plasmada en una singular investigación mestiza, representativa de la fisionomía cultural latinoamericana. (José Marques de Melo: "Paradigmas da escola latino-americana de comunicações", *Comunicação & Informação*, Goiana, Vol. 2, N. 2, jul./dez. 1999: 189.
- 14 Ewelina Nurczynska-Fidelska: *Edukacja filmowa na tle kultury literckiej* [La educación cinematográfica en el contexto de la cultura literaria], Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódz, 1989.
- 15 Sirkka Minkinen: *A General Curricular for Mass Media Education*, Altamira 1978.
- 16 Len Masterman: "La revolución de la educación audiovisual", en: Roberto Aparici (comp.): *La Educación para los Medios de Comunicación*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994: 23-33.
- 17 Ismar de Oliveira Soares: "Teoría y práctica de la Comunicación: Incidencia sobre los proyectos de Educación para los Medios en América Latina", en: *Educación para la Comunicación. Manual Latinoamericano*, Santiago de Chile, CENECA/UNESCO, 1992: 282-283.
Ver, además, del mismo autor: "Debate sobre proyectos de educación para la comunicación en América Latina. Entrevista de Atilio Hartmann", *Diálogos de la comunicación*, No.37, Lima, septiembre, 1993: 77-78).
- 18 Jesús Martínez de Toda: *Metodología evaluativa de la educación para los medios: su aplicación como instrumento multidimensional*, Roma, pontificia Universidad Gregoriana, 1998.