

Educación en medios de comunicación en Venezuela

El recorrido académico de la Educación para los medios de comunicación contiene en sí mismo distintas experiencias de recepción, mediación, análisis crítico, pedagogía, producción de contenidos, entre otras. Son ámbitos que exigen estudios interdisciplinarios para comprenderlos en toda su complejidad. Para el autor, la riqueza de esta disciplina se ve mermada por la falta de memoria histórica que recoja las bases de lo ya construido y profile las dianas que apunta. En este artículo confluyen los autores y las propuestas del estudio educomunicacional venezolano para continuar con el debate y la comprensión humana-comunicativa.

■ **Gustavo Hernández Díaz**

I. CONCEPTOS DE UNA PEDAGOGÍA

En el Simposio Internacional sobre la Educación en medios de comunicación, que organizó la UNESCO en París, en 1979 y en el que participaron representantes de 19 países, se definió la Educación en medios de comunicación como: *Todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles (...) y en toda circunstancia, (1) la historia, la creación, la utilización y la Educación en medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, (2) así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, (3) su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir; el papel del trabajo del creador y el acceso a los medios de comunicación.*¹

Un aspecto importante que nos ofrece la UNESCO sobre la enseñanza de los medios de comunicación es el desarrollo de conocimientos, de habilidades y de actitudes que fomentan el crecimiento de la conciencia crítica en torno a los medios electrónicos e impresos.

Uno de los más prestigiosos institutos de educación para los medios de Londres, el *British Film Institute*, señala que esta práctica educativa tiene por objetivo la comprensión crítica de los medios y además: *Trata de producir consumidores más competentes que puedan compren-*

A Francisco Tremonti

der y apreciar el contenido de los medios y los procesos implicados en su producción y recepción. También pretende producir usuarios de los medios más activos y críticos, que exijan, y tal vez contribuyan a ello, una gama más amplia para los medios.²

La *Guía de recursos de alfabetización audiovisual*, documento elaborado por el Ministerio de Educación de Canadá, en 1989, considera que este tipo de enseñanza implica un proceso orientado a la comprensión y uso reflexivo de los medios masivos para: (...) *ayudar a los alumnos a desarrollar un conocimiento y comprensión crítica de la naturaleza de los medios, de las técnicas que utilizan y de la incidencia de dichas técnicas. Es decir, la educación pretende fomentar el que los alumnos comprendan cómo funcionan los medios, cómo producen significados, cómo se organizan y cómo construyen la realidad y también el que sepan aprovechar todo ello (...)*³.

La Educación en medios es: *Dialéctica por entenderse que el conocimiento esperado debe ser el resultado de una confrontación de experiencias de producción de sentido o de experiencias de recepción. Es, en consecuencia, constructivista porque en la educación para la comunicación nada se impone, al contrario, lo que aprende es el fruto del manejo de conceptos y datos elaborados por todos los participantes del proceso de análisis de la comunicación. Es finalmente operativa porque el lector o el receptor es sobre todo un sujeto productor de cultura, productor de comunicación. Lo que le interesa al proceso pedagógico es que la persona se descubre en su condición comunicadora.*⁴

Personalmente considero, y así lo he manifestado en otros trabajos, que la Educación en medios se refiere a todas aquellas propuestas educativas y comunicacionales que tienen por finalidad capacitar a los educandos en métodos que contemplan la interpretación activa y crítica de los tradicionales medios de comunicación (televisión, cine, radio y prensa), así como de todos aquellos medios de entretenimiento y de información que han surgido de los avances tecnológicos (videojuegos, CD multimedia, Internet, videos caseros, etc), incluyendo a las tecnologías y los sistemas de comunicación que aún están por inventarse. El análisis constructivo de los medios no se ciñe a la estructura del mensaje, sino que se complementa con el haz de significaciones producidas por las instituciones sociales

“

El análisis constructivo de los medios no se ciñe a la estructura del mensaje, sino que se complementa con el haz de significaciones producidas por las instituciones sociales como la familia, la escuela, las comunidades religiosas, las asociaciones de padres, las asociaciones de televidentes y los grupos de amigos que forman parte de nuestro entorno cotidiano

”

como la familia, la escuela, las comunidades religiosas, las asociaciones de padres, las asociaciones de televidentes y los grupos de amigos que forman parte de nuestro entorno cotidiano.

En diferentes países la enseñanza de los medios ha adoptado múltiples terminologías, entre las que destacan: *Educación en medios de comunicación, Educación para los Medios, Educación crítica de los medios, Educación para la recepción-crítica, Educación para la comunicación, Pedagogía de la imagen, Educación para la alfabetización audiovisual, Estudios de medios, Educación para fomentar el uso creativo de la televisión*, entre otras.

Cabe señalar que en este trabajo utilizaré indistintamente estas terminologías porque, en primer lugar, nuestro objeto de estudio son los medios masivos y las mediaciones culturales y psicosociales. Segundo, porque dichas acepciones han sido reconocidas por la comunidad científica internacional en el campo de la educación y la comunicación. Y tercero, porque las mismas usualmente se han empleado en la literatura internacional sobre pedagogía de los medios.

II. SE SOLICITAN HISTORIADORES...

Con más de treinta años de tradición, la historia de la Educación en medios de comunicación está aún por relatarse. Una disciplina sin memoria, está condenada a desaparecer. Los signos evidentes de su muerte anunciada serían: vulnerabilidad ante las modas teóricas, ausencia de problemas socialmente pertinentes, carencia de estrategias integradoras que establezcan espacios de discusión entre la educación y la comunicación, reduccionismo conceptual, reproducción ciega de protocolos de investigación para obtener resultados estandarizados, sequía de ideas novedosas en lo teórico y/o metodológico, sólo por nombrar algunos.

Es harto difícil reconstruir una historia de la Educación en medios en Venezuela debido a que existe muy poco registro documental y/o bibliográfico sobre el tema. Sin embargo, es una asignatura pendiente que no se puede seguir postergando si aspiramos a que esta disciplina educativa ocupe un lugar esencial en el debate de las ciencias sociales.

La mayoría de las experiencias de la enseñanza en medios que se han desarrollado en el país se han orientado particularmente a los ambientes no formales de educación (comunidades de base, escuelas de padres, centros religiosos, etc). Estas son algunas de las experiencias: los cursos del *Centro al Servicio de la Acción Popular* (CESAP), dirigidos por Mario Kaplún; los talleres del *Centro Jesús María Pellín*, coordinados por José Martínez Terrero y Jesús María Aguirre; las prácticas de *Mejor TV* y del *Centro Guarura*, organizadas por Josefina Capdevielle de Mora y Maurice Brunner, respectivamente. Cabe destacar los manuales elaborados por Josefa Vicente para la *Asociación Venezolana de Educación Católica*, por Alirio Aguilera para la *Escuela de Padres* y por el Instituto de las Hijas de María Auxiliadora para la *Familia Salesiana*.

Existen propuestas alentadoras y recientes en la educación superior a nivel de postgrado, las cuales se ubican en la Maestría en *Comunicación y Desarrollo Social* de la Universidad Católica Andrés Bello y en el Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela.

Estas son las modestas pistas que le dejo a los historiadores, a los investigadores, o a los que crean en la pertinencia sociocultural y democrática de la Educación en medios de comunicación.

III. ¿DÓNDE ESTÁ EL MAGISTERIO?

Aun cuando la Educación en medios de comunicación ha tenido un desarrollo importante a nivel internacional, en el caso de Venezuela, el Magisterio necesita de una propuesta teórico-metodológica para fomentar el uso consciente de los medios con la finalidad de formar a docentes en torno a esta modalidad educativa.

La Ley Orgánica de Educación no contempla en sus artículos la preparación de docentes en este campo de la enseñanza. Una de las políticas educativas imposterables que debería desarrollar el Magisterio, en una sociedad penetrada por la industria de contenidos audiovisuales, radica en integrar la Educación en medios en el currículum escolar.

Estas son algunas de las maneras de incorporar el tema de los medios en la escuela: a) como una disciplina autónoma que forma parte del currículum; b) en las asignaturas Castellano y Literatura, Formación Familiar y Ciudadana, Historia Universal, Historia del Arte, Educación Artística, y Psicología; c) como eje transversal en las dimensiones *lenguaje* (comunicación, producción y comprensión), *desarrollo del pensamiento* (lógico y afectivo), *valores* (libertad, solidaridad, convivencia, honestidad, y respeto por la vida), *trabajo* (calidad y productividad, labores y ocupaciones); y d) en cursos especializados, de carácter extraescolar.

Valoramos el loable esfuerzo del Ministerio de Educación de Venezuela por considerar el tema de los medios de comunicación en la asignatura *Castellano y Literatura*. Sin embargo, dicha temática no se ha abordado con el rigor teórico y metodológico que se merece. Se circunscribe exclusivamente a los anuncios publicitarios televisivos. Se dejan al margen otros aspectos centrales de este medio como, por ejemplo, las características de los géneros televisivos (telenovelas, informativos, dibujos animados, seriales policiales, entre otros), la historia de la televisión y el lenguaje audiovisual, así como la relación que establecen tanto los docentes como los educandos con el medio televisivo.

IV. LA CRÍTICA NO SUELE CRITICARSE

El momento estelar de la enseñanza de los medios, en nuestro país, comienza en la década de los 70. Se rastrean varios enfoques teóricos. Desde el campo de la educación se nota la presencia emblemática del pensamiento de Paulo Freire, y

“

Se pensaba que la metodología crítica-marxista de la imagen era la más indicada para determinar la falsa conciencia, la ideología dominante, los contenidos implícitos de los mensajes, la mano negra del imperialismo yanqui. Sin embargo, esta metodología anclada en el mensaje fomentaba una instrucción basada en el dogma y en el adoctrinamiento de conciencias

”

desde la disciplina comunicacional observamos los aportes significativos de la Semiología y de la Escuela de Frankfurt. Por ejemplo, Eco, Barthes, Todorov y Metz, así como Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm y Habermas han sido autores de cabecera para los estudiosos de la imagen, de la economía de las comunicaciones y de la influencia psicosocial de los medios. La pedagogía de los medios se justificó en aquella década porque desde la educación y la comunicación, ambas disciplinas por separado, cuestionaban fervientemente, sobre todo, el funcionalismo y el conductismo norteamericano de Lasswell, Skinner y Howland.

Sin embargo, desconocemos algún estudio que se atreviera a ponderar las fortalezas y debilidades de la Educación en medios. Se pensaba que la metodología crítica-marxista de la imagen era la más indicada para determinar la falsa conciencia, la ideología dominante, los contenidos implícitos de los mensajes, *la mano negra del imperialismo yanqui*. Sin embargo, esta metodología anclada en el mensaje fomentaba una instrucción basada en el dogma y en el adoctrinamiento de conciencias. Visión simplista de las comunicaciones masivas, donde el tema

de los efectos de los medios se imponía sobre la opinión genuina de la audiencia.

Desde la teoría del conocimiento, la educación y la comunicación ni siquiera llegaron al punto de examinar sus anomalías, sus certezas estereotipadas, sus clichés panfletarios en torno a los medios y a las mediaciones sociales. Curioso y hasta gracioso que una gran mayoría de los críticos de las industrias culturales incurrieran en un silencio parecido al enfoque funcionalista. Optaron por un discurso apocalíptico, estandarizado y escandalosamente determinista.

En aquella década, la Educación en medios no se planteó una revisión crítica de sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como de sus prácticas y sistemas de evaluación. No hubo un debate explícito, profundo y permanente sobre el tema. Es a mediados de la década de los 90 cuando el campo de la pedagogía de los medios comienza a replantearse, a confrontarse, gracias a los aportes teóricos de Mario Kaplún, pionero de la enseñanza de los medios en América Latina.

Este investigador nos legó un semillero de ideas, entre las que destacan la mirada interdisciplinaria de las ciencias sociales, la edificación de un paradigma Educomunicacional centrado tanto en el docente como en el educando. Su modelo pedagógico abraza los principios del constructivismo, del interaccionismo simbólico, de la psicología social y de la sociología del conocimiento.

Aunque parezca osado, me permito afirmar lo siguiente: si Kaplún no hubiese pensado sobre la necesidad de un paradigma Educomunicacional, hoy ni siquiera hablaríamos de Educación en medios de comunicación, ni en ninguna otra propuesta parecida. Estoy seguro de que la enseñanza de los medios se hubiera pulverizado contra algún arrecife. Lo digo de otro modo, una práctica científica sin un faro paradigmático o multiparadigmático corre el grave riesgo de desdibujarse con el tiempo. Muy bien lo expresaba Gaston Bachelard, a quien le chocaba el hecho de que los docentes no pensarán sobre la psicología del error, sobre la ignorancia y la irreflexión, a fin de analizar los flancos débiles del conocimiento y de sus respectivas disciplinas.

V. CONSTRUYENDO LA EDUCOMUNICACIÓN

Le ha llegado la hora al paradigma de la Educomunicación. Toda práctica educativa orientada a estudiar los medios y las

mediaciones emocionales, cognitivas, videotecnológicas, familiares, escolares, contextuales y organizacionales será capaz de formar a una persona más advertida, selectiva y ponderada ante su realidad sociocomunicacional. La persona será creativa porque su pensamiento no está cavando en el mismo hoyo o asumiendo los mismos patrones de comportamiento. Esta persona será creativa porque ha aprendido a examinar sus emociones, está en capacidad de elaborar ideas alternativas ante aquellos mensajes y mediaciones indeseables, está en condiciones de reconocerse como audiencia de los medios, ha aprendido a distanciarse de la representación y de los estereotipos que elaboran los medios y la propia sociedad.

A un paradigma concebido de esta manera le será muy difícil sucumbir ante la normalidad, la estabilidad y el conformismo, rasgos significativos de la ciencia normal. Cientificismo normal por cuanto no plantea rupturas teóricas a fin de generar saberes novedosos. Visto esto, lo que he manifestado, hasta ahora, es una idea muy general de este paradigma. Creo necesario definir, sintéticamente, cada una de sus instancias más vitales.

El paradigma Educomunicacional no es una camisa de fuerza teórico-metodológica, no se pretende escuchar a sí misma, no prescribe normas. Se centra en la cotidianidad del docente y del educando, del animador y del participante. Desde la teoría de las ideas, este paradigma coloca especial énfasis en los siguientes aspectos: en la naturaleza del conocimiento, en el concepto de lo que es verdad y no en la verdad dogmática, en los errores del saber, en el amor como valor supremo, y en el aprender a pensar. Lo que es verdad se entendería como la coincidencia entre lo que se piensa y se siente respecto de la realidad objetiva y subjetiva; mientras que el amor traducido como respeto, solidaridad, cooperación, tolerancia, disidencia, concordancia, problematización, es el eje transversal supremo de la vida. ¿Cómo podemos avizorar un genuino desarrollo del pensamiento, del lenguaje y de los valores si el egoísmo, la imposición de criterios y la ausencia de humildad se imponen en la escuela y la familia? No es cuestión de “curricología”, es una visión humanista de la cotidianidad.

El paradigma Educomunicacional está conformado por familias de teorías que se tienen que revisar y replantearse, cada cierto tiempo, en el ámbito de la enseñanza de los medios. Estas teorías, *grosso modo*, provienen del constructivismo edu-

“

Esta persona será creativa porque ha aprendido a examinar sus emociones, está en capacidad de elaborar ideas alternativas ante aquellos mensajes y mediaciones indeseables, está en condiciones de reconocerse como audiencia de los medios, ha aprendido a distanciarse de la representación y de los estereotipos que elaboran los medios y la propia sociedad

”

cativo y psicosocial de Ausubel, Piaget, Bruner, Vygotski y Fromm, del psicoanálisis de Freud y de Jung, de la teoría falsacionista de Popper, del aprendizaje significativo de Novak y Gowin, del aprendizaje emocional de Goleman, de la semiología audiovisual de Casetti, Di Chio, Herreros, Metz, Barthes, Eco, del pensamiento lateral de De Bono, de la pedagogía crítica de Freire y del interaccionismo simbólico de Blumer.

Desde el punto de vista metodológico, dicho paradigma es ecléctico, esto es, se sirve de las encuestas y de métodos cualitativos como las historias de vida, los grupos focales, la observación participante, las entrevistas profundas, con el objeto de diseñar estrategias pedagógicas en medios de comunicación.

VI. SI ESTÁ BIEN, HAY QUE MEJORARLO

Algunos de los problemas acuciantes que se formula el paradigma Educomunicacional son a saber: la influencia de las Sociedad del Conocimiento y de la Información en la escuela, en la familia y en los espacios de intercambio social. Personalmente prefiero hablar de la “so-

iedad del padecimiento” en Venezuela, porque ¿cómo define esa Sociedad Virtual el conocimiento y la información? ¿No estaremos ante la presencia de una red de datos fragmentados y dispersos?

Otros problemas: la moda teórica que nos viene desde Europa, consistente en negar el valor de la escuela como una de las principales entidades socializadoras; los escasos trabajos sobre audiencias que sirvan de insumos para el diseño de planes y programas de estudio en pedagogía de los medios en la escuela y en otros espacios de comunicación; la necesidad de formar profesores en el campo de la educación; el establecimiento de vasos comunicantes entre el campo educativo y comunicacional; la ausencia de una crítica permanente en el mismo seno del paradigma Educomunicacional; la inexistencia de una historia de la Educación en medios en Venezuela; y la falta de un sistema que evalúe la enseñanza de los medios. Es necesario repensar la escuela, el recreo escolar, la familia y el sosiego. Reivindico el sosiego ante la velocidad que quieren imponer los embelesados por la sociedad en red.

Pedagogía de las Mediaciones: apuntes

Definitivamente, hay que decirlo, desde hacía mucho tiempo la educación en medios se merecía su estatus paradigmático dentro de las ciencias sociales. En la línea de investigación *Educación, Comunicación y Medios*, que coordino en el ININCO desde la década de los noventa, mi centro de interés ha sido el campo teórico y metodológico de la enseñanza de los medios y de las mediaciones.

Guillermo Orozco me ha proporcionado la idea de una *Pedagogía de las mediaciones* que consiste en comprender la interacción que establece la familia, la escuela, los grupos de amigos y el Estado con los medios masivos tradicionales y con las tecnologías de punta. Comprender la interacción de manera integral nos permite elaborar estrategias pedagógicas para aprender a confrontarnos como seres humanos a través de los medios. En otros términos, uno de los retos de mi propuesta pedagógica radica en fortalecer la capacidad de discernir entre los contenidos de los medios, incluyendo las tecnologías (videojuegos, Internet, experiencias virtuales) y los valores propios de la persona o de un grupo específico.

Joan Ferrés me ha ayudado a retomar la teoría profunda de Freud, sobre todo las nociones: ello, super yo, y yo, incons-

ciente, preconsciente y consciente, proyección e identificación y catarsis, muy útiles para estudiar las mediaciones emocionales y cognitivas.

Las tesis de Edward De Bono sobre el *Pensamiento lateral* y los *Seis sombreros para pensar* también se han convertido en los pilares centrales de mi modelo de enseñanza. De igual forma, Joseph Novak me han suministrado ideas para diseñar un modelo didáctico que he denominado: *Secuencia de aprendizaje para aprender a pensar las mediaciones sociales*. Y finalmente Edgar Morin y Fernando Savater me han proporcionado reflexiones muy importantes para fundamentar, desde el punto de vista epistemológico, la Pedagogía de las mediaciones.

Aprender a pensar las mediaciones

Sintéticamente paso ahora a explicar la secuencia de aprendizaje para aprender a pensar las mediaciones, basándome en la teoría de Edward De Bono. La secuencia comprende seis momentos cognitivos que no tienen que seguir un orden jerárquico. Prefiero utilizar colores para pensar y no la imagen de los sombreros de De Bono, porque desde el punto de vista didáctico, los colores atraen la atención de niños y adolescentes, y presumo también que la de los adultos. De cualquier manera, la Pedagogía de las mediaciones suscribe los fundamentos centrales de la teoría de De Bono. Vayamos a la secuencia de aprendizaje. La primera secuencia es de *color rojo* porque expresamos las emociones sobre nuestra interacción con los medios y el resto de las mediaciones. La segunda secuencia es de *color blanco*, necesitamos información, documentación para opinar y construir conceptos. El método de Novak es muy útil para aprender a desarrollar mapas conceptuales. La tercera secuencia es de *color azul*, aquí nos preguntamos sobre lo que pensamos y si estamos pensando correctamente. Morin y Savater refieren varios aspectos a tomar en cuenta cuando examinamos nuestros conocimientos, estos son a saber: las ceguerras intelectuales, los errores de la razón y la ilusión de la ciencia normal. La cuarta y quinta secuencia son de *color verde* y *amarillo*, respectivamente. Además de expresar nuestras emociones, informarnos, conceptualizar, problematizar, estamos en condiciones de producir conocimiento, de elaborar proyectos audiovisuales, de crear otros argumentos (color verde) y de ponderar las fortalezas y debilidades de nuestras ideas (color amari-

“

Vivimos en una sociedad de medios, pero también de audiencias. Es desde las audiencias donde cobra genuino significado los mensajes masivos. De allí que insista en hablar, desde ahora, de una Pedagogía de las mediaciones, donde la institución mediática y la industria de contenidos forman parte del conjunto de influencias culturales y psicosociales que intervienen en nuestra consciencia

”

llo). Y finalmente, la sexta secuencia es de *color negro*. No se asusten. El color negro “no es el coco” que viene a buscarlos para comernos, no es un tribunal inquisidor.

Sostengo la tesis de que no se puede tener un pensamiento crítico sin haber experimentado los diferentes tipos de pensamientos que han sido descritos mediante colores. Imagínense un pensamiento de color negro (crítico) combinado con el color rojo (emocional). Este tipo de conducta caracteriza a los dogmáticos, a los caudillos fundamentalistas y a los dictadores. Pensar en y con colores es una estrategia didáctica que considero muy atractiva cuando se trabaja con niños. Los colores reflejan nuestra personalidad. Con el color azul, desarrollamos un pensamiento que nos permite evaluar los valores, los estereotipos y las representaciones sociales de nuestra vida cotidiana.

VII. LLUEVE SOBRE MOJADO...

El Artículo N° 69 de la *Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente* señala que: *El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación*

dirigida a prepararlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada para su desarrollo(...) Parágrafo Primero: *La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias(...)* Parágrafo Segundo: *El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación.*

El Artículo N°12 de la *Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión* indica que los usuarios tienen el derecho de: *Participar en el proceso de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas destinadas a la educación para la percepción crítica de los servicios de radio y televisión, que lleva a cabo la Comisión Nacional de Telecomunicaciones, de acuerdo con la ley.*

Cuando leemos entre líneas estos artículos, constatamos, de inmediato, que el Estado ha postergado la tarea de incorporar en los planes y programas de estudio la *educación o percepción crítica de los medios*. Cabe señalar algunas objeciones a este enfoque pedagógico, sin pretender agotar el tema. Este tipo de lectura de medios ha sido superada por las modernas teorías constructivistas provenientes de la psicología educativa. En otros términos, la educación crítica que propone el Estado (¿o el gobierno?) suscribe el enfoque *efectológico y mediocentrista* de la pedagogía y de la comunicación. Es efectológico porque comparte la metáfora de la *aguja hipodérmica*, en el entendido de que una fuente de emisión radioeléctrica nos inyecta de contenidos simbólicos para que respondamos automáticamente a sus exigencias ideológicas y comerciales. Y es mediocentrista porque estudia exclusivamente los medios y sus contenidos, soslayando a las mediaciones socioculturales.

Por supuesto que el paradigma Educomunicacional refuta este tipo de lectura. De acuerdo con este paradigma, vivimos en una sociedad de medios, pero también de audiencias. Es desde las audiencias donde cobra genuino significado los mensajes masivos. De allí que insista en hablar, desde ahora, de una Pedagogía de las mediaciones, donde la institución mediática y la industria de contenidos forman parte del conjunto de influencias culturales y psicosociales que intervienen en nuestra consciencia. Curiosamente, en nuestra vida cotidiana, nos hemos topado con personas que utilizan como excusa un

programa de televisión que no han visto con el propósito de entablar conversación. Es imprescindible comprender pedagógicamente por qué sucede este fenómeno. Obviamente, no estamos subestimando la presencia avasallante de la televisión y de los medios masivos, en general.

Cabe advertir que la enseñanza de los medios no pretende satanizar los mensajes masivos ni mucho menos dogmatizar las conciencias contra las industrias de contenidos. La metódica de esta pedagogía es esencialmente democrática. Se aceptan los disensos y los consensos, se discuten y se aportan soluciones desde la realidad del ciudadano y no desde la perspectiva dominante de una política educativa gubernamental que atiende, por lo general, a los intereses del caudillo de turno.

VIII. EL VALOR DE EDUCAR EN MEDIOS

Los modelos pedagógicos de Mario Kaplún y de Guillermo Orozco, han inspirado a un sinnúmero de experiencias en educación para los medios a nivel internacional. Estas son las líneas maestras generales de los enfoques metodológicos de estos autores:

Según Kaplún⁵, la Educación en medios de comunicación es contextual, audiovisual, participativa, analítica, divulgativa, concientizadora y metacognitiva.

Es *contextual* porque esta modalidad educativa toma en consideración las variables sociales, económicas, culturales, políticas e históricas de los educandos. Es importante que seamos capaces de analizar nuestras reacciones espontáneas que surgen cuando comentamos los programas de televisión. Así pues, hay que procurar que los estudiantes se examinen en tanto consumidores de este medio. Es importante que se pregunten por qué prefieren un programa y no otro y por qué logran éxito y audiencia. Este conocimiento sólo puede lograrse a partir de la autoobservación, en la que el educando llegue a detectar y a examinar sus procesos psicológicos de identificación y de proyección con los mensajes. El contacto vivencial con la televisión supone entonces el tránsito de una lectura ingenua, abierta, desprejuiciada y espontánea, a una lectura racional, reflexiva, consciente, sistematizada e intelectual. Ambos tipos de lectura son complementarios. El docente no podrá involucrarse con el imaginario simbólico de los educandos en tanto no sea capaz de reconocer y valorar lo que ellos sienten sobre la vida, la cultura y los seres

“

¿Por qué un mensaje se presenta con efectos especiales? ¿Por qué se transmiten ciertas informaciones y por que se omiten otras? ¿Por qué se musicaliza un noticiero? La contribución del docente radica en estimular la curiosidad, alentar la problematización y fomentar la discusión de los programas que más les atraen a los educandos

”

que lo rodean. De esta forma, el paso de una lectura espontánea a otra de carácter racional no sólo trata de develar los significados ideológicos subyacentes en los mensajes, sino también los recursos técnicos y persuasivos de que se vale la televisión para lograr que los mensajes penetren eficazmente en la audiencia infantil y juvenil.

Es *audiovisual* porque este método requiere de la tecnología audiovisual (televisor, equipos de reproducción audiovisual, cintas de video, etc), que permita al educador y a los educandos estudiar detenidamente los componentes ideológicos implícitos en los mensajes. Se trata de una *re-visión* de los programas televisivos, lo cual posibilita repetir o tener una segunda visión de algunos momentos clave de la historia, de algunos detalles de los diálogos, de las escalas de planos o de las angulaciones de cámara que son importantes para entender el argumento. Ver por segunda vez un programa televisivo tiene la ventaja de despojar a este medio de su poder de fascinación, ya que cuando retrocedemos, detenemos o repetimos una secuencia de imágenes, estamos adquiriendo el distanciamiento necesario que nos permite estar atentos y advertidos ante el encantamiento de la trama. De esta manera es que se logra desarrollar una actitud creativa y reflexiva.

Es *inductiva y participativa*. La crítica es un proceso personal. Es para toda la vida y, por lo tanto, no se agota en un curso de Educación en medios. Los educandos deben descubrir por sí mismos los contenidos connotados de los mensajes televisivos. Ellos son los que en primer término tienen que interpretar y elaborar sus propias preguntas. ¿Por qué un mensaje se presenta con efectos especiales? ¿Por qué se transmiten ciertas informaciones y por que se omiten otras? ¿Por qué se musicaliza un noticiero? La contribución del docente radica en estimular la curiosidad, alentar la problematización y fomentar la discusión de los programas que más les atraen a los educandos. Podemos decir que el docente interviene como moderador, pero de ninguna manera impone juicios o criterios adelantados, ya que acabaría con la expresión libre y espontánea de los educandos. Una vez que los docentes y educandos hayan discernido sobre algún tema en particular y que, además, sientan que han agotado el tema, aunque sea provisionalmente, el docente interviene para analizar y definir algunos términos. “*Precisamente la condición que pone Freire para legitimar la intervención informadora del docente, es que ella responda a previa problematización del grupo y no se adelante a ella.*”⁶ En tal sentido, los aportes y orientaciones conceptuales y metodológicas del docente no aparecen como ajenos o impuestos, sino que son percibidos como orientaciones necesarias para guiar el debate. Una educación grupal y participativa será aquella que apuesta a la internalización y a la co-gestión del conocimiento, a la capacidad de los educandos para socializar el saber y replantearlo a la luz de los grandes problemas sociales.

Apoyada en instrumentos de análisis. Los programas de lectura crítica de la televisión incorporan aportes teórico-metodológicos de distintas disciplinas de las ciencias sociales. Así, *de la teoría de la comunicación toma el proceso de codificación y decodificación de mensajes en sus distintos niveles de significación(...)* de la psicología, fenómenos tales como la identificación, la proyección, la motivación, la frustración social y la formación de estereotipos; y de la semiótica, elementos para la lectura e interpretación de signos, símbolos, representaciones y mitos.⁷ Es preciso que los cursos de lectura crítica de la televisión cuenten con instrumentos de análisis que permitan a los educandos estudiar posteriormente los distintos géneros televisivos. La mayoría

de los manuales en educación televisiva utilizan la semiótica para analizar el contenido implícito y oculto de los mensajes. Por lo general, utilizan la semiótica del discurso audiovisual de Roland Barthes, Umberto Eco, Christian Metz, Julian Greimas, Lorenzo Vilches, sólo por citar algunos.

Es *eminente divulgativa*: El educador debe evitar la terminología críptica o indescifrable en la Educación en televisión. Tendrá que explicar los conceptos de tal forma que el educando los entienda y, a su vez, los pueda aplicar en el análisis de los mensajes. *Ser científico no significa necesariamente caer en el cientificismo ni en el error y la tentación de la erudición. La lectura crítica es un esfuerzo de divulgación popular; un instrumento para una educación liberadora; puede y debe ser accesible a personas que procedan de las clases subalternas y que lleguen al curso sin conocimientos previos.*⁸

Es *concientizadora*: Educar es ayudar a que el educando, como ser social, sea capaz de concientizar su real situación dentro del mundo y de la sociedad en la que se haya inserto. Educar es ayudar a que el educando se convierta en un emisor-receptor libre, consciente y comprometido con los intereses materiales y simbólicos de su propia clase social. De modo que: *Instaurar la actitud crítica como componente raigal, implica asumir el carácter político de tal educación. En cuanto induce poner bajo sospecha los mensajes conformistas difundidos por los medios hegemónicos y las propuestas de vida que éstos impulsan, ella está contribuyendo —o al menos intentan contribuir— a formar ciudadanos independientes y cuestionadores, refractarios a consignas y pensamientos fabricados en serie.*⁹

Incentiva la metacognición: Los participantes en los cursos de lectura crítica tienen que aprender a analizar sus comportamientos, prejuicios y preferencias que se plantean cuando interactúan con los medios masivos de comunicación. Anota Kaplún que: *Uno de los aportes más sustanciales que puede hacer la EPM (Educación para los medios), amén de promover usuarios selectivos y exigentes, es el de formarlos para racionalizar y administrar su consumo, para tomar distancia ante la combinación de seducción e inercia que opera en el síndrome de la teleadicción*¹⁰. De modo que uno de los alcances más estimables de la lectura crítica es el hecho de que además de aprender a descodificar los contenidos ideológicos de los medios, podemos utilizar di-

“

La dimensión lingüística se refiere al lenguaje audiovisual inherente a este medio que lo diferencia del lenguaje escrito y hablado. La televisión heredó del cine su materia prima o su sustancia de expresión: imagen, ruido, música, discurso oral y menciones escritas

”

chos contenidos como pretexto temático para analizar de manera crítica y creativa otros aspectos de nuestra realidad sociocultural.

El otro modelo pedagógico que ha influido en el pensamiento latinoamericano sobre la enseñanza de los medios es el de Guillermo Orozco¹¹. Para este investigador mexicano es necesario estudiar la *Visualidad electrónica de la televisión para fomentar un uso consciente del medio*. Esta visualidad se conecta con cuatro dimensiones a saber: *técnica, lingüística, institucional y mediática*. La *tecnología televisiva* refleja todos aquellos mecanismos técnicos que hacen posible la simultaneidad de los acontecimientos, la verosimilitud de la imagen, la producción de efectos especiales, la versatilidad de las escalas de plano y de los encuadres, la edición fragmentada de imágenes y sonidos. La dimensión *lingüística* se refiere al lenguaje audiovisual inherente a este medio que lo diferencia del lenguaje escrito y hablado. La televisión heredó del cine su materia prima o su sustancia de expresión: imagen, ruido, música, discurso oral y menciones escritas. Sobre este aspecto señala Orozco que: *La dimensión lingüística se refiere a ese nuevo*

*lenguaje de esta visualidad electrónica que requiere ser aprendida. Hay un código que no es la secuencia lógica del lenguaje escrito, sino que es una secuencia de yuxtaposición que combina lo auditivo y lo visual en movimiento, y que además le da una dinámica diferente que nos interpela como sujetos de manera distinta a como lo hace el texto escrito o el discurso oral.*¹²

En esta dirección, la televisión combina y articula varios lenguajes para poder expresarse. Y de esta combinación se origina de manera natural la otra dimensión que Orozco ha denominado *mediática televisiva*, la cual engloba los formatos y los géneros televisivos conocidos por todos. Éstos son modelos narrativos que seleccionan y delimitan los rasgos más significativos del mundo real. En líneas generales, cuando hablamos de género televisivo nos estamos refiriendo a su variedad temática. Así pues los más comunes de la pantalla chica son: policial, *western*, ciencia ficción, telenovela, dibujos animados, humorístico, espectáculo, noticiero, deportivo, etc.

La dimensión *institucional* de la televisión nos recuerda que la televisión además de ser un aparato electrodoméstico, es una empresa: *con una ideología y con una inserción sociopolítica particular en una ciudad o en un país específico*¹³; que la programación televisiva es un macrodiscurso heterogéneo en virtud de que combina un conjunto de géneros televisivos (seriales, deportes, informativos) y segmentos de continuidad (publicidad, propaganda, promociones); que la producción de contenidos de la televisión presenta una estructura isomórfica en todos los países del mundo, con el objeto de asegurar la inversión publicitaria a escala nacional e internacional; que los anuncios publicitarios conforman la matriz del discurso dominante, toda vez que se repiten periódicamente en diferentes franjas horarias de la programación televisiva, que en definitiva, la publicidad representa el fragmento rey de las televisoras, debido a que los anuncios fraccionan los programas para ofertar bienes y servicios, atendiendo a los criterios exclusivamente económicos de las transnacionales; que la meta es garantizar la máxima rentabilidad y beneficio a los anunciantes, los medios y la publicidad. Y esto no es nada condenable, siempre y cuando el negocio de la televisión también le dé cabida a los espacios culturales, científicos y educativos que tanto reclama nuestra sociedad.

Todas estas dimensiones que acabamos de estudiar conforman lo que Orozco ha denominado *visualidad electrónica de la televisión*. Esta visualidad se expresa por lo general en la gran mayoría de los manuales orientados a la Educación en televisión. Al educador le corresponderá entonces dar cuenta, en forma muy general, de estas cuatro dimensiones de la televisión, para que el educando sea quien tome la iniciativa de cuál de estas dimensiones le interesa abordar de manera prioritaria.

IX. MODELOS TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

Así como existen teorías de la educación y de la comunicación, hoy en día, percibimos el desarrollo gradual de una pedagogía de los medios en el ámbito internacional. En este sentido, citemos algunos autores que han trabajado de manera sistemática y permanente en torno a esta disciplina.

A) Mario Kaplún nos proporciona las claves teóricas indispensables para comprender que:

1. La Educación en medios radica en capacitar a los educandos para el análisis de los mensajes difundidos a través de este medio, tanto en su contenido como en su forma.
2. Es imprescindible conocer la relación que establece el educando con los medios para de esta manera diseñar estrategias pedagógicas que sean consonas con su contexto sociocultural.
3. En imprescindible la *reflexión interdisciplinaria* entre el campo académico de la educación y de la comunicación, para de esta manera evitar que la pedagogía de los medios se convierta en una práctica meramente instrumental y reproductiva del conocimiento.
4. Las modernas teorías constructivistas del aprendizaje de Jean Piaget, Jerome Bruner, Lev Vygotski, centran su atención en la comprensión de cómo aprende el educando, desde su propia experiencia personal y desde sus propios saberes y, por ende, descarta la repetición ciega de los contenidos que se imparten en clases.
5. Es necesario incentivar el diálogo y la problematización del conocimiento con miras a rechazar, de manera fehaciente, toda visión restringida y determinista de la realidad que obstaculice la libertad de pensamiento.

“

En imprescindible la reflexión interdisciplinaria entre el campo académico de la educación y de la comunicación, para de esta manera evitar que la pedagogía de los medios se convierta en una práctica meramente instrumental y reproductiva del conocimiento

”

B) El modelo pedagógico de Guillermo Orozco nos permite considerar:

1. Las mediaciones cognitivas, situacionales, familiares y escolares a fin de comprender la interacción que establece el educando con la televisión.
2. La investigación acción participativa en la enseñanza de los medios, cuyos aspectos centrales son: la contextualización del saber, la participación y la socialización, la subjetividad y el consenso.
3. La visualidad electrónica de la televisión que comprende las siguientes dimensiones: lingüística, técnica, institucional y mediática. Estas dimensiones nos permiten comprender la estructura de los manuales sobre pedagogía de los medios.

C) La Educación en medios de Martínez-de-Toda nos lleva a reflexionar sobre la lectura *activa, crítica, alfabetizada, creativa, consciente y social* de los medios, con el fin de fomentar el estudio semiológico de los mensajes, la comprensión del lenguaje audiovisual de la televisión, el examen de las mediaciones sociales y de los aspectos económicos y jurídicos de la industria televisiva, así como la posibilidad de convertirse en emisores de mensajes, siguiendo criterios éticos.

D) El concepto de *autonomía crítica* de Len Masterman, nos señala que la Educación en medios de comunicación

consiste precisamente en que el educando sea capaz de aplicar significativamente los conceptos que ha aprendido en su contexto sociocultural. En este sentido, la capacidad crítica no concluye en el aula de clases, sino que debe ejercitarse, desarrollarse y ponerse a prueba cuando se interactúa con el medio televisivo y cuando se comparten las significaciones que derivan de los mensajes masivos con las mediaciones situacionales (grupos de amigos, familia, escuela, etc).

E) Finalmente, la teoría de Joan Ferrés nos proporciona el siguiente elenco de temas centrales:

1. Los mitos que difunde la industria del espectáculo, tales como el de la libertad humana, el de la racionalidad, el de la conciencia, el de la percepción objetiva.
2. Los factores que influyen en la génesis de la percepción: los esquemas mentales, la cultura mosaico y los condicionamientos psicológicos.
3. La imperiosa necesidad de que la pedagogía de los medios establezca puentes entre el cerebro pensante y el cerebro emotivo; entre el hemisferio izquierdo y el derecho, entre el pensamiento lateral y el pensamiento abstracto y entre el aula y la vida cotidiana.

X. PENSAR LA PEDAGOGÍA DE LOS MEDIOS (FORTALEZAS)

1. Plantea la necesidad de analizar, desde la perspectiva interdisciplinaria, los aportes teóricos y metodológicos entre el campo académico de la educación y de la comunicación.
2. Considera que el conocimiento que se adquiere en la pedagogía de los medios debe socializarse y aplicarse significativamente en el campo académico, profesional y en la vida cotidiana.
3. Considera imprescindible sistematizar el conocimiento mediante estrategias de aprendizaje constructivista, las cuales permiten ordenar, visualizar, comprender los conceptos y/o teorías que se estructuran en nuestro sistema cognitivo.
4. Fomenta la *autonomía crítica* con miras a que el educando esté en capacidad de valerse por sí mismo críticamente. La enseñanza de los medios desarrolla la curiosidad científica y la problematización de la realidad, más allá del aula y con la eventual orientación del educador.

5. Concientiza al educando sobre la interacción que establece con la televisión. Dicha interacción se halla influida, simultáneamente, por diversos tipos de mediaciones, como la lingüística, mediática, técnica, institucional, emocional, sólo por citar algunos. El desafío de la enseñanza de los medios en la escuela es que el educando comprenda la manera cómo operan sus mediaciones a fin de que se convierta en un ciudadano más selectivo, advertido y exigente con respecto a los mensajes que difunden la industria cultural.

Flancos débiles de la pedagogía

Insuficiente reflexión sobre la necesidad de establecer un enfoque interdisciplinario entre el campo académico de la educación y el de la comunicación, a fin de conocer los fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos de ambas disciplinas.

Carencia de una mirada crítica con respecto a los principios de paradigma constructivista del aprendizaje. Si no se examinan los supuestos de dicho paradigma se corre el grave riesgo de anclar en lo que Thomas Kuhn ha denominado ciencia normal, esto es, en una disciplina científica incapaz de cuestionarse a sí misma y de formular otros derroteros teóricos y metodológicos.

Escaso desarrollo conceptual en la educación en medios de comunicación. Esto lo hemos podido corroborar cuando revisamos la extensa bibliografía que existe sobre el tema que nos ocupa.

El debate continúa

Es fundamental construir una historia de la Educación en medios en Venezuela. Sin memoria esta modalidad educativa será vulnerable a los efectos de las modas teóricas. Hoy día, prefiero hablar de una Pedagogía de las mediaciones mas no de los medios, porque el estudio de las mediaciones, desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa, nos permitirá comprender los valores, las representaciones sociales y los estereotipos que se generan desde la familia, la escuela y los grupos de amigos a partir de la interacción que establecen con los medios masivos. La declaración de principios del aprendizaje constructivista, centrado en el alumno, tiene que corroborarse y complementarse con la realidad.

La Pedagogía de las mediaciones requiere, entonces, que sus contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales se construyan desde la convivencia es-

“

El corazón de esta pedagogía es la comprensión del ser humano desde su entorno comunicacional y psicosocial. Dicho en otros términos, la pedagogía que propongo requiere que los alumnos tengan conocimiento de los valores de su estructura familiar, de su ambiente residencial, de los grupos de amigos, de la escuela y de los maestros así como de los medios masivos

”

colar. Es a partir de esa convivencia que podremos reconocer si el docente está comprometido con su quehacer educativo. La ausencia de vocación conllevaría a la aplicación irracional de los postulados del constructivismo y del aprendizaje cooperativo en la escuela.

El corazón de esta pedagogía es la comprensión del ser humano desde su entorno comunicacional y psicosocial. Dicho en otros términos, la pedagogía que propongo requiere que los alumnos tengan conocimiento de los valores de su estructura familiar, de su ambiente residencial, de los grupos de amigos, de la escuela y de los maestros así como de los medios masivos. ¿Si no nos conocemos a nosotros mismos y entre nosotros mismos, realmente seremos capaces de aprender a pensar sobre los modelos de vida que nos difunde las representaciones masivas audiovisuales?

La Pedagogía de las mediaciones reflexiona sobre la manera en que la persona intercambia emociones, sentimientos y razonamientos con el ambiente que le rodea y no, exclusivamente, con los medios y las tecnologías de punta. Por ejemplo, la familia y la escuela influyen en la manera de ver la televisión, muchas

veces sin tener un contacto permanente con el medio. De modo que estas fuentes mediadoras, entre otras, son temas pendientes que se requieren investigar en el marco de esta pedagogía a fin de comprender el contexto sociocomunicacional de la audiencia.

■ **Dr. Gustavo Hernández Díaz.**

Director del Instituto de Investigaciones de la Comunicación de la Universidad Central de Venezuela (ININCO-UCV) y miembro del Consejo de Redacción de *Comunicación*.

Citas

- 1 UNESCO (1984), *La Educación en materia de comunicación*, Paris, UNESCO, p.8.
- 2 José Ignacio Aguaded (2001), *La Educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*, España, Editorial KR., p.25.
- 3 *Ibid.* p. 26.
- 4 Ismar de Oliveira Soares (1995), *Manifiesto de la Educación para la comunicación en los países en vías de desarrollo*. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Pedagogía de la Imagen, La Coruña, España, del 4 al 8 de julio de 1995, p.10. (Reprografía, negrillas nuestras).
- 5 Mario Kaplún (1986), “Metodología para la Lectura Crítica”, en *Educación para la Comunicación Televisiva* (Valerio Fuenzalida F., comp.), Chile, CENECA.
- 6 *Ibid.* p.169.
- 7 *Ibid.* p.170.
- 8 *Ibid.* p.171.
- 9 Mario Kaplún (1995), *Continuidades y rupturas en las búsquedas de un comunicador-educador*, op.cit. p.3
- 10 *Ibid.* p.8.
- 11 Guillermo Orozco (2002), *Pedagogía de la tele-videncia: (Una propuesta mexicana de educación de las audiencias). Cuadernos ININCO N°1, La Televisión ¿Enemiga o Aliada?*, Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- 12 *Ibid.*, p.55.
- 13 *Ibid.*, p.53.

Educación para los medios en *Comunicación*

Educación y comunicación

Jesús María Aguirre. pp. 4-19
En: *Comunicación*. Vol. 3, No. 13 (Abr. 1977)

Valores transmitidos por la serie pedagógica sopotocientos. Coral Delgado. pp. 20-33
En: *Comunicación*. Vol. 3, No. 13 (Abr. 1977)

Puntos de vista venezolanos sobre comunicación-educación.

Equipo Comunicación. pp. 55-69
En: *Comunicación*. Vol. 3, No. 13 (Abr. 1977)

Radio y educación / Ignacio Ibañez.

pp. 107-122. En: *Comunicación*.
Vol. 3, No. 13 (Abr. 1977)

¿Por qué no progresa la teleeducación en América Latina?

Manuel Benavides. pp. 70-83
En: *Comunicación*. Vol. 3, No. 13 (Abr. 1977)

Una pedagogía alternativa de la comunicación para el bienestar del hombre.

Ana Rosa Hernández. pp. 74-80
En: *Comunicación*. Vol. 10, No. 48 (Dic. 1984)

El video como medio de comunicación y sus potencialidades didácticas

Román Gubern. pp. 70-75. En: *Comunicación*.
Vol. 11, No. 49/50 (Abr. 1985)

Latinoamérica: algunas experiencias de educación para la TV / Josefa Vicente;

Ana Isabel Martell. pp. 25-50.
En: *Comunicación*. No. 64 (Oct.-Dic. 1988)

Educación audiovisual para la percepción activa / Gustavo Hernández.

pp. 51-61
En: *Comunicación*. No. 64 (Oct.-Dic. 1988)

Educación vía satélite en América Latina:

¿y ahora qué? / Delia Crovi Druetta.
pp. 52-59. En: *Comunicación: estudios venezolanos de comunicación*, No. 80 (1992)

El uso del periódico en la educación

Marta Aguirre. pp. 60-76. En: *Comunicación*. No. 80 (1992)

La radio comercial de Maracaibo y la educación permanente.

Iris Prieto. pp. 66-70. En: *Comunicación*. Vol. 20, No. 86 (Ab.-Jn.1994)

Espacio comunicacional y educación

Ana Rosa Hernández. pp. 71-78 .
En: *Comunicación*. Vol. 20, No. 86 (Abr.-Jun.1994)

La relación educación y comunicación: ideas para reubicar una reflexión / Marcelino Bisbal.
pp. 16-20. En: *Comunicación*. Vol. 22, No. 95 (Jul.-Sep. 1996)

Para abrir el circuito cerrado : Reflexiones sobre la educación y la comunicación audiovisual.

Pablo Ramos Rivero. pp. 42-48
En: *Comunicación*. Vol. 22, No. 95 (Jul.-Sep. 1996)

La educación para los medios en Venezuela

Gustavo Hernández Díaz. pp. 67-73. En: *Comunicación*. Vol. 23, No. 100 (Oct.-Dic. 1997)

De cómo los medios se colaron creativamente en la escuela.

Juan Manuel Matos. pp. 16-18.
En: *Comunicación*. Vol. 24, No. 103 (Jul.-Sep. 1998)

Pensar la educación desde el espacio de la comunicación / Marcelino Bisbal. pp.22-27. En: *Comunicación*. Vol. 24, No. 103 (Jul.-Sep. 1998)

El modelo de cultura, educación y pensamiento.

James Bailey. pp. 28-32. En: *Comunicación*.
Vol. 24, No. 103 (Jul.-Sep. 1998)

Las seis dimensiones en la educación para los medios. José Martínez de Toda. pp. 33-47. En: *Comunicación*. Vol. 24, No. 103 (Jul.-Sep. 1998)

La construcción de una nueva dimensión espacio-temporal en la educación / Delia Crovi Druetta. pp. 55-59. En: *Comunicación*. Vol. 24, No. 103 (Jul.-Sep. 1998)

Comunicación y educación en Venezuela: relación conflictiva. Gabriel Atayde; Adriana Benschimol; Daniel Chapela; María Eugenia Mayobre. pp. 8-15. En: *Comunicación*. Vol. 25, No. 108 (Oct.-Dic. 1999)

Las radios educativas: diálogo y conflicto.

Carlos Correa. pp. 4-7. En: *Comunicación*.
Vol. 26, No. 109 (Enr.-Mar. 2000)

Comunicación y educación: donde las paralelas se cruzan / Pablo R. Rivero.

pp. 60-65.
En: *Comunicación*. Vol. 27, No. 115 (Jul.-Sep. 2001)

Educación y Tecnologías de Información y Comunicación. Nuevas prácticas pedagógicas

Raisa Urribarrí. pp. 4-11. En: *Comunicación*.
Vol. 28, No. 118 (Abr.-Jun. 2002)

Mitos y estrategias socializantes de la cultura mediática.

Gustavo Díaz Hernández. pp. 80-89.
En: *Comunicación*. Vol. 29, No. 124 (Oct.-Dic. 2003)

Alcances y limitaciones de la Educación en medios de comunicación. Gustavo Hernández Díaz. pp. 64-73. En: *Comunicación*. Vol. 29, No. 128 (Oct.-Dic. 2004)