

INFLUENCIA DE LOS «MASS MEDIA» SOBRE LA ESCUELA

JAUME SARRAMONA

Universidad Autónoma de Barcelona

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

«Según cómo se los utiliza, los grandes medios de información pueden ser instrumentos de enriquecimiento individual, de cohesión y progreso nacional, y de comprensión y paz entre los pueblos mediante un conocimiento más exacto y más perfecto de la vida de los demás, o transformarse en un nuevo opio del pueblo, degradante de los valores e instrumentos de dominación cultural» (Unesco, 1971, p. 3).

Si a un centro de documentación se pide información bibliográfica con la genérica acotación de «educación y medios de comunicación» es tal la avalancha de referencias que hace prácticamente imposible su utilización específica. Cuestión bien distinta, sin embargo, es penetrar en un aula y constatar qué papel ocupan tales medios en las tareas escolares ordinarias; en nuestro ambiente, por lo menos, los denominados «medios de comunicación de masas», aún no han logrado erigirse en mediadores significativos del aprendizaje escolar. Pero esta situación no excluye que podamos analizar la influencia de los «mass-media» sobre la escuela, porque, de hecho, tal influencia resulta indiscutible, dado que...

«La escuela no es ya la redentora de la Humanidad. Los maestros no son los forjadores del porvenir de la patria, ni tienen en sus manos el destino de la nacionalidad y de las jóvenes generaciones, porque, mucho más que ellos, tienen en sus manos esos destinos quienes manejan los medios de comunicación de masas» (Zanotti, 1981, p. 101).

Las previsiones maclhulianas respecto al «hombre electrónico» no se han cumplido totalmente, pero no cabe duda respecto al papel pre-

ponderante que los medios masivos de comunicación tienen en la vida del ciudadano actual. Todo ello hace necesario replantearse seriamente el papel de la escuela, así como la metodología que habitualmente emplea. La aparición de la imprenta modificó en su día la transmisión informativa, basada hasta entonces casi exclusivamente en la memoria oral; hoy los restantes «mass-media», a través de la combinación de imagen y sonido, resucitan las viejas tradiciones del impacto intuitivo, compartiendo su influencia con la letra impresa, principal depositaria aún de la cultura contemporánea. Por eso hablamos de la «escuela paralela» para referirnos a los medios masivos de comunicación, puesto que «comparten algunas características de la escuela, pero también desarrollan sus propias formas de comunicación» y «han adquirido una eficacia socializadora relevante, desplazando en parte la hegemonía funcional de la escuela» (Roncagliolo/Janus, 1980, p. 77).

Antes de centrar la atención en el impacto específico sobre la escuela, bueno será que de manera sintética advirtamos cuáles son las principales características del impacto de los medios de comunicación de masas.

2. IMPACTO DE LOS «MASS-MEDIA»

Un *medio* puede ser definido como cualquier dispositivo o equipo que se utiliza para transmitir información, de modo que puede ser equivalente al concepto de «canal» en el esquema clásico del proceso de comunicación (Sarramona, 1983, p. 57). Al hablar de los medios de comunicación de masa, por tanto, nos estamos refiriendo a aquellos dispositivos o canales a través de los cuales se transmite información de forma masiva: la prensa, la radio, el teléfono y, especialmente, la televisión en sus diversas formas son los más habituales.

Todo el mundo es consciente del impacto de los «mass-media» sobre la vida del hombre actual, ya desde los primeros años, pero el problema se plantea cuando se pretende cuando se pretende cuantificar y concretar tal impacto. Aunque haya partidarios radicales de la influencia determinante de la tecnología comunicativa (Innis, 1950; Mac Luhan, 1964), la mayoría de los autores se resisten a considerar que un solo factor de la vida contemporánea, en este caso los medio de comunicación, pueden por sí solos explicar el complejo comportamiento social humano (Halloran, 1965).

La constatación que la colectividad no es un ente monolítico, por cuanto existen fuertes diferencias grupales e individuales, ha desarrollado el principio de la «atención y percepción selectivas» para explicar

la influencia de los medios de comunicación. Las personas tienden a leer, observar y escuchar las comunicaciones que presentan puntos de vista acordes con los suyos y tienden a evitar comunicaciones contrapuestas a ellos (Klapper, 1982, p. 82). También se ha podido constatar que diferentes tipos de personas seleccionan e interpretan de manera distinta el contenido de los mensajes, de modo que el impacto causado depende del nivel de coherencia que tengan con sus propias actitudes, creencias y valores (De Fleur/Ball-Rokeart, 1982, p. 252). Más concretamente, variables como la edad, sexo, nivel educativo, lugar de residencia, filiación ideológica, etc., influyen en la selección de los mensajes.

Por todo ello, la interpretación de las *consecuencias* de los medios de comunicación está sufriendo una evolución semejante a la producida en el ámbito educativo: se insiste en la función de las relaciones interpersonales, en las consecuencias a largo plazo y se desplaza el interés del emisor hacia el receptor. Según palabras de Dietzeide (1980) «no interesa tanto lo que la comunicación hace al individuo como lo que el individuo hace de la comunicación» (p. 48).

Las dudas persisten respecto los ámbitos de influencia. Por ejemplo, si por una parte se afirma que la TV es una experiencia estimulante para enriquecer el vocabulario durante los primeros años de edad (Maccoby, 1982), por otro lado aparecen los estudios lingüísticos de autores que constatan un lenguaje diferenciado en función de las clases sociales, sin que la influencia de la TV haya podido compensarlo (Bernstein, 1971). Por consiguiente, cabe interrogarse si resulta eficaz el hecho de escuchar códigos lingüísticos complejos sin una comunicación verbal interpersonal.

Tampoco se ha podido hallar relación entre el tiempo empleado en ver TV y la *inteligencia* o el *éxito escolar*. Unos primeros estudios indicaron que los sujetos más inteligentes miraban mucha televisión durante su infancia, pero no durante su adolescencia (Schramm, Lyle y Parker, 1961), mientras que estudios posteriores encontraron una relación inversa entre horas pasadas ante el televisor y nivel intelectual o rendimiento académico (cit. por Biaggio, 1981, p. 20). Donde los autores parecen coincidir en gran manera es en el tema de las actitudes respecto el consumo, provocadas por la publicidad televisiva.

Un capítulo que ha merecido especial atención ha sido el de la *agresividad*. Muchos autores han constatado la existencia de una dependencia significativa entre la preferencia por emisiones y filmes agresivos y la participación en actos de agresión o delincuencia. Aunque de tal dependencia no se puede inferir una relación de causa-efecto, sí parece clara la función reforzadora de los medios de comunicación de ciertas ac-

titudes agresivas; por el contrario, resulta más discutible la pretendida función catártica que algunos les atribuirían (Feshbach/Singer, 1971). Es más, cuando se han hecho investigaciones experimentales sobre las consecuencias de contemplar emisiones agresivas y no agresivas, se ha podido ver la influencia sobre el comportamiento inmediato de los niños en el mismo sentido de la emisión (Liebert, Neale and Davidson, 1973). De igual modo, la función paradigmática de la TV ha demostrado su eficacia para lograr comportamientos socialmente aceptables.

Como síntesis, antes de entrar en el objetivo central del trabajo, insístase en que los medios de comunicación de masas tienen un efecto eminentemente *reforzador de predisposiciones* ya existentes, pero su reiterado efecto paradigmático también crea actitudes específicas. Un campo bien expresivo de esta afirmación es el de las votaciones políticas, donde una escasa minoría cambia su voto tras la campaña electoral —un 5 por 100 según investigaciones norteamericanas (Lazarsfeld, Berelson and Gaudet, 1962)— pero sí lleva a decidir el voto a los inicialmente indecisos. Ahora bien, los mensajes de los grandes medios de comunicación llegan a la masa de la población mediatizados por personajes que ejercen el papel de «líderes de opinión», y que modifican su contenido original. Estos dos escalones de comunicación son una prueba más de la eficacia mediatizada con que actúan los «mass-media».

Una segunda cuestión que merece atención especial será el efecto «narcotizador» de los medios de comunicación. Efecto que no está sólo producido por la cantidad de información, sino también por la naturaleza misma de los contenidos transmitidos. Se ha llegado a afirmar que, a causa de este efecto, muchas personas renuncian a la participación activa en la sociedad a cambio de considerarse suficientemente informados (Lazarsfeld/Merton, 1979). Y son precisamente las personas con menos nivel cultural quienes se encuentran más indefensas ante el riesgo de *manipulación*. Todo ello puede atribuirse a la naturaleza básicamente unidireccional de los medios que nos ocupan.

3. MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN SISTEMÁTICA

Los medios de comunicación compiten hoy con las instituciones educativas, no sólo en cuanto a la culturalización sino también en cuanto a la creación de actitudes y adquisición de valores. Cada medio tiene una influencia específica en función de su naturaleza y de la edad de los sujetos. Por ejemplo, la prensa obliga a una alta participación del sujeto lector, quien tiene que seleccionar entre todos los datos ofrecidos, aunque el medio ya ofrece códigos condicionantes para hacerlo;

casos distintos son la radio y la TV, donde la secuenciación y profundidad de la información vienen dadas por el orden y tiempo de emisión.

El efecto culturalizador aludido vendrá dado por una doble acción: la información proporcionada, patrimonio de una comunidad y época determinada, y la oferta de modelos conductuales de clara función socializante. Aún con todas las salvedades y matizaciones indicadas anteriormente, se puede afirmar que los medios de comunicación han sido los principales agentes de la uniformidad de comportamiento que se observa entre países y entre los grupos de un mismo país. Esto ha permitido hablar de «función democratizadora» de los «mass-media», al tiempo que otros juzgan los resultados de tal uniformidad como la degradación de la auténtica cultura, como la pérdida de las raíces culturales propias. En cualquier caso, la situación tiene consecuencias indudables para la educación institucionalizada, hasta hace poco monopolizadora de la cultura.

También se ha querido ver en la génesis de nuevos códigos de comunicación la acción cultural más trascendente de los medios sociales de comunicación masiva (Blanco, 1982). La manera específica que cada medio tiene de codificar condiciona los contenidos que transmite, al tiempo que exige, por parte del receptor, un conocimiento previo del código empleado. Este conocimiento aparece, por tanto, como objetivo importante de la educación contemporánea. A través del dominio de los signos se podrá llegar a desentrañar la importancia real de los mensajes, así como las intenciones que se esconden tras ellos. Educar hoy supone desbordar el dominio del lenguaje oral y escrito, para penetrar en los nuevos lenguajes gráficos, audiovisuales e informáticos.

La conclusión general que se puede entresacar de la necesidad comentada es que el conocimiento de los medios de comunicación es una consecuencia directa del avance tecnológico, y no una cuestión accesoria o de simple novedad. A modo de síntesis se podría fijar los siguientes objetivos de la educación respecto los medios de comunicación:

1. *Desmasificación.* Aunque la esencia de tales medios sea la comunicación masiva, la educación debe salvar la individualidad personal. La técnica concreta de cómo hacerlo consistirá en desvelar los contenidos indirectos, diferenciar la ficción de la realidad, penetrar en las posibles intenciones del comunicador; desmasificar significa, en suma, hacer emerger a la consciencia todos los elementos integrantes del mensaje (Taddei, 1979, p. 41). Otro aspecto también importante será el desvelar quiénes dominan los medios de comunicación, porque así se puede llegar a comprender los móviles que puedan tener respecto la sociedad.

2. *Espíritu crítico*. Objetivo correlato del anterior, gracias al cual la comunicación no sólo se personaliza sino que, al decir de Taddei (1979, p. 41), se desinstrumentaliza. Mediante la crítica los sujetos podrán reaccionar de manera consciente ante los medios de comunicación, sobreponiéndose a falsas concepciones de libertad, y a la presentación de un mundo mediatizado por la propaganda política y el consumo. Gracias a la crítica, el sujeto «reflexiona sobre las funciones, valores y argumentos que se le imponen, crea una distancia entre él y los medios de comunicación y sabe que no son sino substitutos» (Dahl, 1983, p. 203). La crítica de los «mass-media» será el paso inmediato al desvelamiento de contenidos e intenciones ya demandado; como en cualquier otro ámbito de acción pedagógica, consistirá en comparar los mensajes con los paradigmas que se desean fomentar, con los valores y creencias poseídos.

3. *Potenciación de la capacidad comunicativa*. El dominio de otros lenguajes, además del oral y escrito, capacita al sujeto para comunicarse con sus semejantes a través de los propios medios que comentamos. El dominio de múltiples códigos comunicativos ha de ser salvado como un enriquecimiento personal y de la misma vida colectiva. Taddei (1979) habla de la «educación para la imagen», entendida como educación en el contexto de los «mass-media», pero de manera más generalizada se habla hoy de la «alfabetización visual», como una expresión que supera las tradicionales capacidades de leer y escribir, para comprender también «el estudio de símbolos, soportes de información, lenguaje no verbal, canales de información y su incidencia en el comportamiento humano» (Ely, 1980, p. 56).

4. INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOBRE LA ESCUELA

4.1. *Actitud de los profesores*¹

La defensa a ultranza de los medios de comunicación y toda la tecnología que los envuelve suele corresponder a una concepción más productiva de la institución escolar, —lo que McCusker/Sorensen denomi-

¹ Esta temática ha sido tratada por mí mismo en otras ocasiones (FERNÁNDEZ, SARRAMONA y TARÍN, 1981:192-194; SARRAMONA, 1980: 113-114), de modo que no se reproducirán ahora todos los argumentos entonces utilizados, aunque se prestará atención a unos conceptos básicos para centrar el problema.

nan «enfoque empresarial» de la educación (1970, p. 215)—, aunque en ningún caso se presente los nuevos medios como una alternativa para reemplazar a los docentes. Los autores citados acaban concluyendo que para un próximo futuro: «... es probable que la educación siga siendo masiva en su tamaño, diversa en su forma, compleja en sus funciones, profunda en sus efectos y conservadora en su naturaleza» (McCusker/Sorensen, 1970:216).

En el último apartado del texto citado reside la clave del problema que nos ocupa. Puesto que los profesores dedican la mayor parte del tiempo a exponer, la incorporación de los medios de comunicación atenta directamente sobre la actividad más habitual del profesor en el aula. Esta situación produce un sentimiento de inseguridad, puesto que los profesores no poseen normalmente recursos y preparación para substituir adecuadamente el vacío provocado con actividades de otra índole, pero igualmente profesionalizadas. Es por ello que Porcher se refirió a los medios audiovisuales en general como elementos que son vistos por los profesores como «enemigos indignos e innobles», invasores de su tierra natal (Porcher, 1974, p. 15). De igual modo, Ely (1980, p. 53-54) explica el divorcio entre la escuela y la sociedad en el terreno de los medios informativos, porque el profesor percibe los «mass-media» como un atentado a los ritos pedagógicos comunes, donde la interacción personal profesor-alumno es básica.

Otras muchas razones podrían explicar la actitud general de rechazo, a menudo no racionalizada, con que los profesores se han enfrentado hasta hoy a los medios de comunicación. Entre ellas no es poco importante el hecho de no participar de forma activa en su planificación e introducción en el aula (Huberman, 1973), porque cuando se ha trabajado en la preparación de los materiales de los medios de comunicación se confía en su eficacia (Mackeachie, 1970, p. 324). Otra razón residiría en la necesidad eneludible de planificación que requiere el empleo de tales medios, donde no puede haber cabida a la flexibilidad —y, por qué no decirlo, a la improvisación— que es habitual en el trabajo docente; puesto que en esa flexibilidad puede residir una de las fuentes de satisfacción del profesorado, resultará lógica una resistencia a su disminución (Mackeachie, 1970, p. 340).

Sin ocultar en ningún momento las limitaciones propias de los medios de comunicación, el cambio de actitud del profesorado aparece como requisito inicial de toda aplicación eficaz en el aula. Y tal cambio de actitud sólo será posible actuando directamente sobre las fuentes causantes de la actitud negativa. Se trata de preparar al profesorado para que puedan explotar debidamente los medios de comunicación, mostrarles los campos aplicativos, fomentar su participación directa en la

formación del material y sensibilizarlos hacia la necesidad de conseguir los objetivos educativos comentados en el apartado anterior.

Cuando estos planteamientos han tenido lugar, se ha podido constatar una respuesta positiva por parte del profesorado. Un buen ejemplo de ello lo tenemos en las experiencias que sobre el uso del vídeo en la escuela y la aplicación de microordenadores se está llevando a cabo en las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia...

4.2. *Cambios en la metodología y finalidad de la escuela*

La cuestión de cómo influyen los medios de comunicación sobre la educación escolar fue afrontada por primera vez en el ámbito internacional en una reunión de expertos convocada por la Unesco en 1969, en Montreal. De manera general se afirma que «el flujo de información que los jóvenes reciben hoy en día de los medios de comunicación fuera del marco de su escolaridad normal, cuestiona todo el contenido de los programas escolares» (Unesco, 1974, p. 26). Consiguientemente, los programas escolares han de incorporar, como parte de los conocimientos propios de la cultura vigente, todo lo referente a los medios de comunicación, de acuerdo con el nivel de enseñanza de que se trate y de acuerdo con los objetivos ya indicados anteriormente.

La introducción de los medios de comunicación en el aula supone un cambio importante en la relación profesor-alumno. Como han destacado algunos autores (Berger, 1983, p. 241), al dar su versión sobre un mensaje audiovisual, profesor y alumno se hallan en una posición de mayor igualdad en la medida que para expresarse uno y otro deben pasar previamente por el documento. Así se rompe una tradición pedagógica según la cual el maestro es la única fuente de información de la que debe nutrirse el alumno. Aunque el libro de texto ya rompió parcialmente tal monopolio, su menor poder de atracción raramente lo convirtió en fuente substitutiva de la información docente. Seguramente en la superación del monopolio informativo del profesor puede residir la clave del problema que nos ocupa.

El hombre contemporáneo recibe información e influencias por múltiples conductos. Si no es capaz de llevar a cabo las síntesis pertinentes y de someter a crítica la información recibida, queda al albur de los últimos o más fascinantes impactos recibidos. Esta habilidad de *sistematización*, que incluiría el dominio de unos conocimientos básicos perfectamente asimilados, queda como tarea propia de la educación institucional, de la escuela. Un texto de Dieuzeide (1980) es muy ilustra-

tivo de la situación informativa creada por los medios de comunicación.

«El saber así presentado, en desorden y al día, presenta un carácter de “conocimientos en mosaico” que ya no corresponde a las categorías intelectuales tradicionales. Se puede subrayar el carácter caótico de la información que se ofrece, la preferencia que se concede a la difusión de informaciones efímeras, superficiales o sensacionalistas, lo que acrecienta el “ruido” en detrimento del mensaje real» (p. 48).

De nuevo habrá que insistir en una afirmación que no por muy repetida ha perdido su validez: el profesor no debe competir con otras fuentes informativas, sino que debe erigirse en elemento aglutinador y analizador de todas esas fuentes, incluyéndose él mismo como formador.

Si la enseñanza basada en la improvisación y la rutina pudiera ser condenable desde el estricto punto de vista del avance de las Ciencias de la educación, hoy lo es también desde la eficacia mínima que debe pedirse a la escuela contemporánea. El profesor, inevitablemente, ha de convertirse en planificador educativo, en planificador que dispone de una amplia variedad de recursos para satisfacer las necesidades de sus alumnos. Las innovaciones técnicas han de ser usadas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje con flexibilidad, pero sin regateos, para lograr síntesis de conocimientos y, sobre todo, hábitos cognitivos.

La función planificadora y sistematizadora de múltiples informaciones devuelve al profesor su papel de eje del proceso sistemático del aprendizaje escolar, al tiempo que, según palabras de Green (1974, p. 111), «se le libera de la necesidad de actuar como una máquina de bajo nivel». Dentro de las funciones planificadoras del proceso pedagógico quedarían incluidas las tareas que le corresponden como mediador o «líder de opinión», con lo cual sigue estando revalorizado su papel como guía principal del aprendizaje escolar.

Por lo que respecta a los objetivos didácticos, la habilidad de informarse a través de múltiples fuentes aparece como objetivo prioritario. Luego se añade el conocimiento y, en la medida de lo posible, dominio de los diversos medios de comunicación. La enseñanza en materia de comunicación es algo que pueden realizar eficazmente los profesores con sólo proponérselo y, lógicamente, tras recibir una preparación adecuada; tal preparación cabría situarla en la formación inicial de los futuros profesores y en la permanente para los que ya están en ejercicio. Añádase que ambos objetivos son urgentes, si se desea que la profesión docente «no contribuya a ensanchar aún más el abismo peligrosamente grande ya, que media entre los intereses y peligrosamente gran-

de ya, que media entre los intereses y prioridades de la mayoría de los centros por un lado, y los problemas, situaciones y asuntos concretos que, por el otro, viven alumnos y adultos en el mundo de hoy» (Masterman, 1983, p. 199).

La consecución de las metas indicadas devolverá a la escuela su verdadera misión: lograr una formación básica para frontar los problemas de la vida contemporánea, donde los «mass-media» juegan un papel tan preponderante. Esta modificación de propósitos no significa menospreciar la función actual de la escuela y de los profesores, puesto que lo demandado no es tarea más sencilla que la desempeñada hasta el presente. Con estas palabras resume Genzwein (1983) la misión actual de la escuela:

«La escuela ya no deberá contentarse con difundir directamente los conocimientos, sino que deberá, sobre todo, ocuparse de estructurar los conocimientos adquiridos por otros medios por los alumnos y enseñarles a reunir y seleccionar por sí mismos la información, o más bien prepararlos para ello... Los alumnos no tendrán que aprender menos que antes, sino que deberán aprender otras cosas, sirviéndose de medios diferentes» (p. 221).

Utilizar los medios de comunicación como objeto de estudio y fuente informativa no agota su incidencia sobre la metodología escolar. El impacto que logran sobre el público se debe a ciertas variables que cabe incorporar a la enseñanza escolar. Ciertamente no son los mismos fines los que pretende la publicidad y la escuela, pero ello no excluye que gran parte de las técnicas utilizadas por aquélla puedan transferirse a la escuela, tal como han demostrado entre nosotros estudiosos del tema (Rodríguez Diéguez, 1978); en especial habría que prestar atención a la capacidad demostrada por los medios de comunicación para lograr captar la atención y conseguir un impacto inicial, que podrá ser aprovechado para posteriores profundizaciones. Es importante saber, por ejemplo, cómo los alumnos utilizan las diversas fuentes informativas a su alcance: libros, radio, TV, periódicos, etc., y cómo perciben esa información.

Si del terreno didáctico saltamos al pedagógico, se nos aparecerá inevitablemente la cuestión de los *modelos de comportamiento* y paradigmas actitudinales que plantean los «mass-media». Aquí surgen nuevamente argumentos para defender la figura del profesor como paradigma central, que combata la influencia perniciosa que otros modelos puedan ofrecer. En una sociedad monolítica ideológicamente la escuela podría ser reforzadora del modelo social vigente, pero en la sociedad

pluralista en que vivimos, donde modelos de violencia, explotación, egoísmo, etc., aparecen junto a otros positivos, la escuela ha de reforzar las líneas paradigmáticas que se opongan a los modelos indeseables. Aunque no se sepan bien las razones por las cuales los estudiantes se identifican con un modelo ofrecido por sus docentes, sin duda los condicionantes de relación afectiva desempeñan un papel decisivo (Mackeachie, 1970, p. 331). La conclusión, pues, será el reforzar la comunicación interpersonal, gracias a la cual se hagan atractivos los paradigmas escolares. Otra circunstancia a favor del modelo emitido por el profesor reside en aparecer como fuente fidedigna. Efectivamente, está demostrado que la fuerza del impacto informativo depende del grado de confianza que merece la fuente (Klapper, 1974), de modo que si el profesor posee esa confianza por parte de los alumnos y ejerce una crítica de las fuentes de comunicación social, podrá salir victorioso en la confrontación modélica. Así la escuela podrá retomar la responsabilidad educativa de la cual ahora se ha visto en parte privada.

Siguiendo por este camino, no falta quienes ven en la incorporación al aula de los medios de comunicación una posibilidad para atenuar las desigualdades informativas y culturales entre los hogares (Minkkinen/Nordenstreng, 1983, p. 229). Ello se lograría si la escuela preparase eficazmente para usar los medios de comunicación en proyectos autodidácticos, seleccionando la información apropiada e integrándola con los conocimientos ya adquiridos.

Ahora bien, cuando se habla de *democratización* desde la acción escolar se suele perder de vista la influencia del medio ambiente. Mientras algunos autores insisten en que «convendrá educar a los padres para la imagen» (Taddei, 1979, p. 109) resulta que muchos padres de clase acomodada ya poseen en sus hogares los instrumentos —microordenadores— que la escuela aún no emplea o lo hace escasamente. Una vez más, la escuela puede perder el tren de la acción compensatoria mientras debate si los medios tecnológicos más modernos son positivos o no para los sujetos; y al decir la escuela nos referimos especialmente a las escuelas humildes, porque escuelas vanguardistas en este campo, sólo accesibles a las clases pudientes, evidentemente las hay.

También conviene tomar con precaución la consideración habitualmente extendida de hacer equivalente democratización con igualación. Por ejemplo, cuando Biddle y Rossi (1970, p. 55) aventuran que con el empleo adecuado de los nuevos medios parecen disminuir las impuestas ventajas de las grandes escuelas rurales pueden proporcionar ahora cursos de física, química y álgebra moderna de la misma calidad que los que dictan las escuelas urbanas, se olvida que no todas las necesidades son idénticas en ambos tipos de escuelas. La escuela ha de con-

seguir la incorporación de todo sujeto a la cultura moderna, pero no a costa de perder otro objetivo importante: el conocimiento y adaptación al propio medio circundante. Demasiado se ha dicho ya sobre la pérdida de tradiciones y formas de vida propias por culpa de una adquisición indiscriminada de los modelos presentados a través de los medios de comunicación, modelos que son característicos de determinados países dominadores de la tecnología y de ciertos grupos sociales patrocinadores de tales modelos.

Sin cambiar de tema, bueno será resaltar otro peligro que apunta ya de manera clara, una vez lograda la introducción de los medios de comunicación en el sistema escolar. Me refiero al hecho que las escuelas de menos recursos los empleen de manera indiscriminada y masificadora, mientras las mejores dotadas compensan este peligro con abundantes recursos humanos hasta conseguir una auténtica educación individualizada. Incluso dentro de una misma institución cabe la posibilidad de dar diferente uso a los medios según las cualidades de los alumnos (Chadwick, 1983, p. 105).

Volviendo al hilo de nuestros planteamientos, se nos aparece la cuestión concreta de la *unidireccionalidad* aún típica de los medios de comunicación. Será función del profesor el proporcionar la interacción necesaria para garantizar la eficacia de la comunicación, para lo cual deberá incluir criterios de evaluación. Entiéndase, sin embargo, que este aspecto es susceptible de cambios en el futuro. Ya hoy los microordenadores permiten un aprendizaje interactivo y autosuficiente en aquellos contenidos que han sido debidamente programados, de modo que las directrices pedagógicas están siempre condicionadas al avance de la tecnología electrónica, que acelera vertiginosamente su evolución, mientras la escuela reacciona lenta y dubitativamente a tales avances.

Otro aspecto que no podemos olvidar es la distinta incidencia que todo instrumento didáctico tiene según el nivel escolar al que se aplica. La eficacia de la TV, pongamos por caso, parece decrecer a medida que se pasa de la escuela elemental a la secundaria y de ésta a la Universidad. En general, «los medios eficaces para las funciones menos abstractas tendrán más valor en la escuela elemental que en el college» (Mackeachie, 1970, p. 300). De igual manera, la naturaleza de los contenidos condiciona la eficacia de los medios, puesto que cursos de ingeniería o de ciencias naturales se adaptan mejor al empleo de los medios de comunicación audiovisual que los de humanidades (Mackeachie, 1970, p. 305). Pero no se trata solamente de resultados académicos, sino incluso de contraposición de *valores*:

«A la institución escolar basada en valores de orden y de técnica, de

programa, de competición, de esfuerzo y de concentración personal, viene a oponerse una comunicación de masas en primer lugar al servicio de la actualidad, dispuesta a reflejar el desorden del mundo y con una tendencia a exaltar la facilidad y los valores hedonistas» (Dieuzeide, 1980:49).

En este sentido, los medios de comunicación parecen más acordes con una sociedad consumista, que adora la comodidad por encima del fomento de los valores de colaboración y del esfuerzo personal responsable, que permita superar las dificultades. No se trata de retornar la escuela a vestigios sádico-masoquistas, pero sí en prestar atención a los hábitos de autodisciplina y de una cierta renuncia por la vida fácil, que posteriormente habiliten para renunciar a privilegios en aras de la solidaridad. Ante la presentación del lujo, el derroche y el egoísmo que suelen impregnar muchos de los mensajes de los medios de comunicación, es preciso presentar las virtudes contrapuestas.

5. LA EDUCACIÓN «ABIERTA» O «SIN MUROS»

El uso de los medios de comunicación social en la educación institucionalizada tiene que llevar, en algunos casos, a la superación del espacio material y la presencia física de profesor y alumnos en unas mismas coordenadas espacio-temporales. Así ha surgido el concepto de «educación abierta», que tiene en la comunicación a distancia una de sus posibles formas de concreción (Mac Kenzie, Postgate and Scupham, 1975; Sarramona, 1979a; Cirigliano, 1983).

La educación abierta aparece como una alternativa para resolver algunos de los problemas estructurales del sistema educativo convencional: su elevado costo, la actualización permanente de los conocimientos, la necesidad de llegar a todos y a todas partes, etc. (Sarramona, 1979b), siempre que se trate de sujetos con un cierto grado de madurez, que permita el estudio a domicilio de manera individual, o bien combinando periódicamente la educación a distancia con las interacciones personales directas. Aunque «*strictu sensu*» tal combinatoria ya se da habitualmente en la metodología del aula, donde se mezclan los períodos de estudio personal del alumno con los de comunicación verbal con el profesor, al hablar de «educación abierta» nos referimos ahora a la institucionalización del aprendizaje fuera del aula. A poco que se reflexione sobre el tema se advertirá que se trata de una consecuencia lógica del desarrollo logrado por los medios de comunicación.

La primera y aún más extendida modalidad de comunicación siste-

mática extraescolar fue la enseñanza por correspondencia, basada en el texto impreso, para luego añadirse la enseñanza por radio, por televisión y, más recientemente, la enseñanza por ordenador en sus diversas variantes, En los países con suficientes recursos, la introducción de los microordenadores en el hogar acarreará la inevitable modificación de los esquemas convencionales del estudio extraescolar; en los restantes, el texto impreso y la radio seguirán siendo durante mucho tiempo los medios de comunicación en los sistemas a distancia.

Aunque entrar a discutir ahora en detalle esta temática nos llevaría muy lejos, no estará de más señalar que el exclusivo de los medios de comunicación en la enseñanza institucionalizada se justifica preferentemente por la adquisición de objetivos de tipo cultural-instructivo, cuando el sujeto ya ha superado los modelos de comportamiento social por otros conductos. Así se justifica que existan «universidades a distancia» y, por el contrario, su equivalente en la escolaridad obligatoria sólo puede ser contemplada como metodología substitutoria (Sarramona, 1982).

BIBLIOGRAFIA CITADA

- BERGER, G.: «La iniciación a los medios de comunicación de masas: un ejemplo suizo», *Perspectivas*, Vol. XIII, núm. 2, pp. 237-246. París, 1983.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control*, Routledge/Kegan P., Londres, 1971.
- BIAGGIO, A.: «La TV et le developpment de l'enfant», Unesco: *L'impact de la télévision éducative sur les jeunes enfants*, pp. 20-28. París, 1981.
- BIDDLE, B. J. y ROSSI, P. H.: «Medios educativos, educación y sociedad, *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*. Paidós, pp. 17-64. Buenos Aires, 1970.
- BLANCO, D.: «Los lenguajes de los medios de comunicación y su incidencia en el proceso de la educación», I Reunión Iberoamericana sobre Educación para el Desarrollo: *Acta Final*, pp. 194-200. Madrid, 1982.
- CHADWICK, C. B.: «Los actuales desafíos para la tecnología educativa», *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 8, núm. 2, pp. 99-109. Chile, 1983.
- CIRIGLIANO, G.: *La educación abierta*, El Ateneo. Buenos Aires, 1983.
- DAHL, A. G.: «La iniciación a la comunicación en un medio escolar», *Perspectivas*, Vol. XIII, núm. 2, pp. 201-211. París, 1983.
- DIEUZEIDE, H.: «Comunicación y educación», *Perspectivas*, Vol. X, núm. 1, pp. 47-52. París, 1980.
- ELY, D. P.: «Los dos mundos de los alumnos de hoy», *Perspectivas*, Vol. X, núm. 1, pp. 52-58. París, 1980.
- FERRÁNDEZ, A.; SARRAMONA, J. y TARÍN, L.: *Tecnología didáctica. Teoría y práctica de la programación escolar*, Ceac, 5.ª ed. Barcelona, 1981.
- FESHBACH, S. y SINGER, R.: *Television and Aggression*, Jossey-Bass. San Francisco, 1971.

- DE FLEUR/BALL-ROKEART, S.: *Teorías de la comunicación de masas*, Paidós. Buenos Aires, 1982.
- GENZWEIN, F.: «Los medios de comunicación de masas y las nuevas tareas de formación del personal docente», *Perspectivas*, Vol. XIII, núm. 2, pp. 200-225. París, 1983.
- GREEN, E. J.: «Tecnología educacional», BALL, S. y GREEN, E. J.: *Aprendizaje y tecnología educacional*, Paidós. Buenos Aires, 1974.
- HALLORAN, J. D.: *The Effects of Mass Communication, with special reference to Television*, Leicester University Press, 1965.
- HUBERMAN, A. M.: *Comment s'operent les changements en éducation: contribution a l'étude de l'innovation*, Unesco, B.I.E., París, 1973.
- INNIS, H. A.: *Empire and Communication*, Clarendon Press, Londres, 1950.
- KLAPPER, J. T.: «Los efectos sociales de la comunicación de masas», Schramm (ed.): *La ciencia de la comunicación humana*, Grijalbo, pp. 79-92. México, 1982.
- LAZARSFELD, P. F.; BERENSON, B. B. y GAUDET, H.: *El pueblo elige. Cómo decide el pueblo en una campaña electoral*, Ediciones 3. Buenos Aires, 1962.
- LAZARSFELD, P. F. y MERTON, R. K.: «Comunicación de masas, gustos populares y acción social organizada», M. Moragas (ed.): *Sociología de la comunicación de masas*, G. Gili, pp. 171-191. Barcelona, 1979.
- LIEBERT, R. M.; NEALE, J. M. y DAVIDSON, E. S.: *The Early Window: Effects of Television on Children and Youth*, Pergamon Press, Nueva York, 1973. Versión castellana de Fontanella, Barcelona, 1976.
- MACCOBY, E. E.: «Los efectos de la televisión sobre los niños», W. Schramm (ed.): *La ciencia de la comunicación humana*, Grijalbo, pp. 139-152. México, 1982.
- MC CUSTER, H. F. y SORENSEN, PH. H.: «Aspectos económicos de la educación», P. H. y B. J. Biddle (comp.): *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*, Paidós, pp. 209-239. Buenos Aires, 1970.
- MAC KENZIE, N.; POSTGATE, R. y SCUPHAM, J.: *Open Learning*, Unesco Press, París, 1975.
- MAC KEACHIE, W.: «La educación superior». P. H. Rossi y B. J. Biddle (comp.): *Los nuevos medios de comunicación en la enseñanza moderna*, Paidós, pp. 297-341. Buenos Aires, 1970.
- MAC LUHAN, M.: *Understanding Media: The Extensions of Man*, Mac Graw Hill, Nueva York, 1964. Versión castellana de Diana, México, 1969.
- MINKKINEN, S. y NORDENSTRENG, K.: «Finlandia: grandes planes y grandes problemas», *Perspectivas*, Vol. XIII, núm. 2, pp. 227-236. París, 1983.
- PORCHER, L.: *L'école parallèle*, Larousse, París, 1974.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Las funciones de la imagen en la enseñanza*, Gustavo Gili, Barcelona, 1978.
- RONCAGLILO, R. y JANUS, N.: «Publicidad transnacional, medios de comunicación y educación en los países en desarrollo», *Perspectivas*, Vol. X, núm. 1, pp. 76-83. París, 1980.
- SARRAMONA, J.: «Educación abierta y educación a distancia», *Universitas 2000*, Vol. 3, núm. 3, pp. 105-118. Caracas, 1979a.
- SARRAMONA, J.: «Futuro de la educación abierta», *Revista Interamericana de educación de adultos*, Vol. 2, núms. 1-2, pp. 143-158. Washington, 1979b.
- SARRAMONA, J.: «Implicaciones de la concepción tecnológica en la educación actual», *Revista de Educación*, núm. 263, enero-abril, pp. 109-126. Madrid, 1980.
- SARRAMONA, J.: «Educación de adultos por metodología no formal», *Educación*, núm. 1, pp. 49-60. Bellaterra (Barcelona), 1982.
- SARRAMONA, J.: «La educación como sistema de comunicación», *Varios: Teoría de la*

- educación (El problema de la educación)*, Límites, pp. 45-62. Murcia, 1983.
- SCHRAMM, W.; LYLE, J. y PARKER, E: *Television in the Lives of Our Children*, Stanford University Press. Stanford (California), 1961.
- TADDEI, N.: *Educar con la imagen*, Marova, Madrid, 1979.
- UNESCO: *Propuestas para un programa internacional de investigaciones sobre comunicación*, COM/MD/20. París, 1971.
- UNESCO: *Mass Media in Society. The Need of Research*, París, 1974.
- ZANOTTI, L. J.: *Etapas históricas de la política educativa*, Editorial Universitaria. Buenos Aires, 1981.