

# El saber tecnológico y la enseñanza de la Comunicación Social: un modelo por armar

Profesor-investigador del Centro de Investigación de la  
Comunicación y la Información,  
Facultad de Humanidades y Educación,  
Universidad del Zulia. Apartado 526, Maracaibo, Venezuela.  
E-mail:fvillalo@cantv.net

## Resumen

*La demanda, cada día más acentuada, por los estudios de Comunicación Social unida a las múltiples innovaciones tecnológicas y a las presiones neoliberales, y por tanto globalizantes han devenido en una carrera universitaria conformada por una diversidad de actividades profesionales especializantes de acuerdo a una práctica profesional ajustada, unilateralmente, a las exigencias del mercado laboral definido por la empresa privada y los monopolios informativos, donde el papel de las tecnologías de la información se identifica con el flujo informativo en términos mercantiles, de valor agregado y su respectiva contraprestación, dejando de lado consideraciones acerca del cómo se produce ese intercambio informativo mediado por las tecnologías de la información, con una limitada vinculación entre la teoría y la práctica edu-*

*cativa de la enseñanza de la comunicación.*

*El presente ensayo busca establecer, a través de la revisión teórica, algunos criterios para la reflexión en torno a la definición del campo educativo de la Comunicación Social y su relación con las tecnologías de la información: sus promesas y riesgos.*

## INTRODUCCIÓN

A partir de la década de los 80, el impacto de las “nuevas tecnologías” ha permitido hablar de la sociedad de la información. Su discurso de globalización y reiteradas promesas de democratización comunicacional circula gracias a las redes de la superautopista de la información y es mirado atentamente por los centros mundiales de poder político, económico e ideológico que imponen nuevos y difíciles retos a las instituciones encargadas de la formación del comunicador social necesario, y sobre todo capaz de satisfacer desde su práctica profesional las demandas que esta nueva sociedad, en su conjunto, le imponen (Pineda y Villalobos, 1997).

A este respecto Fuentes Navarro (1991: 24) señala que la teoría que más se corresponde con el modelo de comunicación masiva implantado ha sido confundida con otras que responden a necesidades sociales distintas de las formuladas por la industria transnacional. Pero esas teorías no están articuladas a las prácticas profesionales dominantes, fuertemente determinadas por las estructuras del modelo hegemónico de la comunicación masiva, y al ser incorporadas como base de la docencia e investigación académica desajustan los procesos de integración entre la

teoría y la práctica docente de la Comunicación Social.

Por otra parte, la crisis de identidad, y también de legitimidad, que atraviesan las facultades y escuelas de comunicación social latinoamericanas han generado serios obstáculos a la hora de consolidar un campo educativo propio de esta disciplina, que ofrezca respuestas a las demandas y exigencias de formación y capacitación universitaria cada vez más urgentes y numerosas, donde los modelos tradicionales o decadentes, tanto en la teoría como en la práctica continúan reproduciéndose, mientras que los modelos emergentes aún no logran superar esos paradigmas. Tal es el caso de los procesos de producción de bienes y servicios comunicacionales vinculados a los prodigios tecnológicos, especialmente telemáticos, y su evidente ruptura con viejos esquemas, planteando a su vez nuevos paradigmas y nuevas formas de gestión de conocimientos.

## 1.- CONFORMACIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO

El proceso instruccional, así como las diferentes prácticas profesionales de la comunicación social, constituyen un campo educativo conformado por un conjunto de prácticas (decadentes, dominantes y emergentes) interrelacionadas entre sí, y también permeadas por las novedades tecnológicas, metodológicas y epistemológicas, de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción y difusión del conocimiento, es decir un conjunto de saberes y habilidades traducibles en planes curriculares

concretos a través de los cuales es posible enseñar y transferir experiencias significativas.

Tal vez una de las dificultades que obstaculizan la discusión sobre el campo educativo de la comunicación social lo representa la pretensión de trabajar únicamente con el aspecto estático y manifiesto de currículo; con las asignaturas y sus relaciones; sus problemas prácticos y la articulación con las prácticas profesionales. Los problemas detectados giran en torno a los diversos tipos de unidades curriculares, a la insuficiencia de recursos humanos, pedagógicos y materiales; a la integración teórico-práctica; a la adecuación de la formación académica a las exigencias del mercado profesional y en última instancia a fomentar las actividades de investigación. Por supuesto, estos problemas revisten fundamental importancia, pero planteados desde una concepción estática del currículo no pueden solucionarse integralmente, convirtiéndose en fuente de preocupaciones irresolubles y recurrentes, produciendo conflictos constantes entre las escuelas, los egresados y los empleadores, y reflejándose en el diseño curricular, al que se responsabiliza por la inadecuación, el idealismo, la confusión y el divorcio con las expectativas estudiantiles y laborales (Fuentes, 1991: 50-52).

En la mayoría de las escuelas de Comunicación Social latinoamericanas persiste esta preocupación por la revisión urgente de la orientación curricular que acompaña a la enseñanza de la comunicación, que al igual que otras disciplinas de las Ciencias Sociales atraviesa una crisis de legitimidad, producto de la su-

misión ante los principios neoliberales y tecnocráticos apoyados por el proceso globalizador, que a su vez plantea recetas meramente técnicas frente a las demandas sociales de conocimientos y nuevas aplicaciones que requieren de una justificación conceptual, operativa y ética del quehacer docente, donde la impronta tecnológica exige niveles más elevados de cualificación para el desempeño en casi todas las áreas del campo educativo de la Comunicación Social. Pero ello precisa de una gran inversión en actividades de investigación y desarrollo que deberá repercutir en una estrecha sinergia entre el Estado, la industria de la comunicación y las instituciones de educación superior.

Sin embargo, la realidad educativa es un problema que no se ha asumido en su totalidad. La educación, como herramienta idónea para el desarrollo de la sociedad no puede estar exenta de las transformaciones tecnológicas y mucho menos descuidar el monitoreo, la formación y capacitación constante de los enseñantes en este sentido, quienes se sienten desarmados frente a estas transformaciones.

Por tanto, es fundamental el estudio de las tecnologías de la información y el papel que desempeñan en la práctica docente de Comunicación Social, postulando así la necesidad de un acercamiento al saber del docente, para vincular la práctica educativa con el establecimiento de criterios que definan y orienten el juicio personal del alumno y del profesor en relación con las tecnologías de la información.

Esta realidad presente en el campo educativo de la comunicación

lleva a repensar la educación, exigiendo convicciones y actitudes morales que afirmen una convivencia social con espíritu solidario y democrático por un lado, pero que al mismo tiempo coloca un nuevo acento en la condición de medio productivo que tiene la educación. (Arboleda y otros, 1998: 18)

## 2.- EL QUEHACER DOCENTE

La educación desde la óptica del modelo didáctico, por parte del docente, ha tenido ciertos desequilibrios, que cuestionan e interrogan a la calidad y eficiencia de la enseñanza ante la presencia de cambios sustanciales y estructurales que nos asoman al siglo XXI, donde al parecer, la clave está en la acumulación y asimilación de capacidades tecnológicas apoyada en la generación intensiva de información y conocimiento a través de un consecuente proceso de gestión tecnológica.

De allí, que el rol de la educación en la Sociedad de la información, debe abocarse a la preparación de profesionales que afronten esta nueva realidad, orientando sus esfuerzos hacia la estructuración de una práctica educativa más reflexiva y horizontal que le ofrezca al individuo un campo de contenidos curriculares y prácticos y que también impulse el desarrollo de investigaciones para generar diversas posturas y soluciones viables, más aún cuando el desarrollo de la informatización modifica nuestros modos de percepción y reorganiza radicalmente la producción social de conocimientos, donde los requerimientos en materia tecnológica, traen consigo discusiones referentes a la factibi-

lidad de aplicación de las mismas, como el uso apropiado que se les pueda dar de acuerdo a criterios e intereses académicos: formación, compromiso social, democracia e igualdad.

### 3.- APROXIMACIONES TEÓRICAS

La práctica educativa, en su relación con el uso y comprensión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, propone dentro de este papel de trabajo la necesidad de un abordaje enmarcado dentro de los postulados del materialismo histórico, a través de una concepción investigativa acorde con los requisitos metodológicos planteados, donde los aportes que logren integrar la práctica educativa mediante la transferencia de criterios (crítico, reproductivo o transformador) deberán ser el resultado de una práctica de acción reflexiva, que se inserte en la dinámica escolar y que dé razón acerca de las condiciones en que las TIC operan en el contexto académico.

#### 3.1.- Habermas y los intereses constitutivos de saberes

Opuesto a los criterios del mundo científico, Jürgen Habermas postula una teoría científica de la Ciencia Social Crítica basada en las preocupaciones de la Escuela Crítica Europea, donde la principal motivación para elaborar este planteamiento se debe al reduccionismo del positivismo lógico que intenta explicar la razón científica social con criterios propios de las ciencias naturales.

En este sentido, Habermas enfrenta a los criterios positivistas de la objetividad de la ciencia,

de su pureza y de su concepto de validez simplemente porque es ciencia, al tiempo que identifica la acción cognoscitiva como el resultado de la actividad humana motivada por necesidades naturales, que a su vez constituyen intereses por el saber, que guían y dan forma a ese saber en relación con las diferentes actividades humanas.

Según Habermas, estos intereses constitutivos de saberes son trascendentales en el sentido de que son propuestos en cualquier acto cognoscitivo, y por tanto, constituyen los posibles modos de pensamiento, por medio de los que se construye la realidad y se actúa sobre ella (Carr y Kemmis, 1988: 147).

Estos saberes son estructurados por Habermas en tres categorías :

*El interés técnico que resulta en un saber técnico.-*

Corresponde a un conocimiento instrumental basado en explicaciones científicas, y lo define como el impulso para desarrollar gran parte de la ciencia moderna. Sin embargo, critica su entronización como el único saber válido. Además de su evidente correspondencia con el control técnico sobre la naturaleza, es decir, si y sólo si se suscribe a la aplicación del mismo.

*El interés práctico que resulta en un saber práctico.-*

Corresponde al entendimiento guiado por los valores subjetivos e involucra la interpretación para perfilar el juicio científico, pero Habermas critica su valoración subjetiva en cuanto es condicionada por el contexto e impide una explicación de las cir-

cunstancias que influyen en él. *El interés emancipador que resulta en un saber emancipador.-*

Corresponde a las condiciones intelectuales sin obstáculos alienantes, en donde se debe superar el plano subjetivo para producir la comunicación y la acción social, verdadero objeto de la ciencia social crítica.

La Ciencia Social Crítica, es por tanto, la que sirve al interés emancipatorio, hacia la autonomía racional. Pero si, como admite Habermas, la autorreflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces, la realización de la capacidad racional de autoemancipación sólo será realizada por la Ciencia Social Crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas. En este sentido, suministrará el tipo de entendimiento autorreflexivo mediante el cual los individuos se explicarán por qué les frustran las condiciones bajo las que se realiza y sugerirá la clase de acción necesaria para eliminar, si procede, las causas de tal frustración (Carr y Kemmis, 1988: 149).

#### 3.2.- La irracionalidad tecnológica de la Comunicación

El estudio de las brechas y desequilibrios que causan las tecnologías de la información es motivo de preocupación para muchos estudiosos de la comunicación en Latinoamérica, y a este respecto el investigador mexicano Raúl Fuentes Navarro propone una reflexión que gira en torno al campo educativo de la comunicación y las diferentes prácticas, tanto educativas como profesionales que actúan en él.

Al ubicar el currículo en el centro de sus reflexiones, propone un diseño curricular que se adapte a la dinámica social, visto éste como el conjunto organizado de contenidos, objetivos, asignaturas, metodologías y criterios de evaluación que definen una carrera universitaria y oriente la práctica educativa de la misma.

De allí se desprende que la función del currículo es esencial en la realización de los objetivos para los cuales han sido creadas las instituciones de educación superior y, por tanto, en él se encuentran algunas claves muy relevantes para realizar y operar la formación profesional y sus modos de inserción en la práctica profesional y en la vida social (Fuentes, 1991: 49)

Esta propuesta se apoya en la desmitificación de la innovación tecnológica, un desmontaje analítico y racional conjugado con la experiencia práctica adaptada a la realidad para abordar el concepto comunicativo desde una perspectiva ética.

Los principales obstáculos para concretar una epistemología propia de la comunicación se derivan de la ausencia de un modelo epistemológico y de la dualidad del sujeto epistemológico, pues en su carácter esencial se refiere a la interacción social por medio de relaciones y organizaciones sociales, mientras que en su conceptualización instrumental se refiere al simple hecho de saber operar las mediaciones tecnológicas.

Estas dos visiones epistemológicas llevan a pensar, en primer caso, en la construcción de un consaber constitutivo de lo social, donde la psicología, la sociología y demás ciencias socia-

les podrían suscribirse para la creación de un objeto de estudio: la comunicación como elemento básico de la sociedad.

En el segundo caso, se impone la tendencia de la comunicación como un mero acto instrumental, donde las mediaciones tecnológicas son de vital trascendencia y cuyo dominio técnico es primordial.

La carencia de una línea epistemológica concreta se ve acentuada por la importación de modelos conceptuales, metodológicos, profesionales y de mercado que responden lógicamente a diversas naturalezas socio-económicas.

Este problema se acentúa con la llegada de las tecnologías, que implican limitaciones sociales para el saber hacer. En primer lugar, por el acceso, luego corresponde al hacer per se (cómo elaborar un mensaje o utilizar los medios si no se sabe lo que son y sus alcances). Otra desventaja es que se incluye un lenguaje propio de su sistema para ocultar aún más el saber hacer, porque lo único aplicable es la vieja receta de la repetición, y no la adquisición y asimilación de capacidades tecnológicas.

La solución a esta problemática corresponderá, entonces, al diseño y adopción de una metodología propia para aprender la comunicación en la comunicación, que deberá integrar la práctica educativa y profesional a través del seguimiento de los egresados para investigar la profesión e integrarla a la formación sin comprometerse linealmente con el mercado y provocar cambios sin antes abrir caminos hacia la participación social.

A este respecto, Fuentes introduce la visión de un currículo dinámico que tome como punto de referencia a los ámbitos profesionales, la teoría de la comunicación y la investigación para elaborar una caracterización de las prácticas profesionales deseables que provoque la transformación del sujeto de aprendizaje, tomando en cuenta que el estudiante no es un simple receptor de contenidos para su sistemática repetición, o un individuo cuya finalidad formativa es el dominio del saber técnico.

Este currículo debe tener como centro la realidad social donde se desarrolla, acorde con los objetivos de la institución universitaria, evitando la parcialización del contenido, fomentando el seguimiento de los egresados, las actividades de investigación vinculadas con la realidad y la unificación de los fragmentos teórico-prácticos para romper con la concepción estática dominante del currículo, caracterizada por construir mapas de información estructurados para correlacionar las dimensiones de la comunicación en un cuerpo articulado que aisle a todas las instituciones y fomente un desarrollo independiente de los diseños curriculares de cada país.

Esta concepción estática del currículo se manifiesta en la incapacidad para relacionar metodológicamente los objetos de formación académica: práctica profesional deseable, la investigación, la práctica educativa y la actualización. Estas dimensiones superpuestas en un intercambio dialéctico que permita inscribir al diseño curricular en un proyecto educativo comprometido con el desarrollo históri-

co, es decir un currículo como estructura de transformaciones enmarcadas históricamente en relación con la práctica social.

### 3.3.- Lo que enseña el docente

La práctica del currículo, es decir, la forma de enseñanza predominante, los problemas prácticos con que se encuentran los docentes y las creencias que se manifiestan en su actuación representan la necesidad de establecer un modelo pedagógico adecuado y equilibrado entre la teoría y la práctica educativa, donde lo primordial, según el planteamiento de Porlán, es poseer un discurso teórico que permita modificar la práctica y evitar el estancamiento. O el hecho frecuente de pretender cambiar la práctica sin algún marco teórico de referencia.

Según este autor, el currículo es la vertiente normativa de una determinada teoría o modelo de enseñanza. Se habla de las diferentes concepciones didácticas, se esté consciente o no de ellas, se sepan los fundamentos en que se basan o no, de lo que se considera hacer conveniente en la práctica educativa, vista a través de la interacción diaria entre profesores y alumnos.

El aporte más relevante de Porlán (1995) se estructura en la concepción del modelo de currículo que aplican los docentes; el modelo didáctico que subyace en su práctica educativa con el objetivo de ser modificado. Y lo divide en tres tendencias y sus respectivos enfoques:

*La práctica educativa tradicional* u obsesionada por los contenidos que corresponde al modelo didáctico dominante. El autor

asume esta categoría por medio de la explicación verbal de los contenidos del programa el cual se guía, casi directamente, por un libro de texto.

Lo que se enseña se estructura en un temario basado en los productos de las disciplinas en orden secuencial, mientras que la evaluación se fundamenta en los apuntes que toman los alumnos, el estudio previo a la aplicación del examen de contenidos, cuya preocupación consiste en medir el contenido transmitido, y corregirlos según el criterio del docente.

*La práctica educativa obsesionada por los objetivos* se inclina hacia la consecución de objetivos operativos escalonados que conducen a objetivos de carácter terminal donde la enseñanza se organiza en actividades relacionadas directamente con los objetivos planificados.

La evaluación se fundamenta en diagnósticos del conocimiento previo de los estudiantes y también al final de las actividades estratificadas según los objetivos. La tendencia de la evaluación consiste en pruebas cerradas para la valoración del conocimiento.

La perspectiva tecnológica de este tipo de práctica educativa suele presentarse más como un deber ser, que con lo que realmente se hace. Representa un cierto deseo de desarrollar una planificación más rigurosa, completa y sobre todo eficaz, frente a la idea tradicional de que los conocimientos ingresan en la mente de los alumnos por transmisión verbal. Esta tendencia curricular defiende lo que se produce a través de un proceso escalonado de asimilación de con-

ceptos, en niveles progresivos de dificultad.

*La práctica educativa obsesionada por los alumnos* responde a un enfoque espontaneista, definido como activista, cuya preocupación principal se fundamenta en la perspectiva de que la educación tradicional está atravesada por los intereses hegemónicos del poder, lo que le resta legitimidad e identidad al proceso educativo.

El enfoque espontaneista coloca su acento en el alumno como centro del currículo para que pueda expresarse, participar y aprender en un clima espontáneo y natural, donde los intereses actúen como un importante elemento organizador del conocimiento. En coherencia con este enfoque, el profesor ha de adoptar el papel de coordinador de las actividades que van surgiendo, improvisando recursos y estrategias, solucionando problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación en todo el grupo.

Este modelo se apoya en la improvisación del docente para flexibilizar el programa, pero esto debe regirse por elementos organizativos que no paralicen el proceso educativo. Según Porlán, el principal obstáculo a esta visión corresponde con el debilitamiento de las condiciones que puedan desarrollarse en la práctica laboral.

Finalmente se puede argumentar que es realmente difícil estructurar un esquema curricular que supere al modelo tradicional de la enseñanza, no obstante, existen diversas propuestas, pero necesitan desplazar a la perspectiva dominante y esto sólo se puede hacerse en la mente del docente.

El proceso educativo no debe, entonces, ser un reflejo mecánico de la planificación académica, ni tampoco uno simplista de la espontaneidad del alumno. Debe ser el resultado de la integración formal y natural de las intenciones educativas del profesor, expresadas como hipótesis sobre el conocimiento deseable, y los intereses reflexionados y organizados de los estudiantes, expresados como problemas a investigar en las clases (Porlán, 1995: 164).

## CONSIDERACIONES FINALES

Definir las categorías que orientan la preocupación por delinear la práctica educativa de comunicación social en su relación con las tecnologías de la información es una tarea comprometida que deberá enmarcar las explicaciones y razones que puedan dar cuenta de esta relación.

Entonces, la práctica educativa de la comunicación en presencia de las TIC no podrá ser entendida dentro de las categorías puras, objetivas y necesariamente invariables. Por tanto, es necesario un abordaje más flexible para postular, a partir de un sólido marco teórico de referencia, las categorías adecuadas para el análisis, donde se pueden dibujar tres tipos de saberes tecnológicos vinculados al quehacer docente de la comunicación social y basadas en una revisión teórica que inevitablemente debe remitir a los autores estudiados:

*Saber tecnológico reproductor:* Este tipo de saber se puede caracterizar dándole el significado tradicional, del valor clásico de la enseñanza. Interpretando la

teoría habermasiana, este saber está precedido por el interés técnico como valor que subyace al criterio científico de la aplicación. La reproducción simboliza, perfectamente, un juicio donde predomina la filosofía de la ciencia aplicada.

Está estructurado en la base rigurosa de los principios básicos de la educación como parte legitimadora del sistema. La revisión teórica le adjudica unas características particulares que corresponden al enfoque tradicional, que puede ser visto como la obsesión por los contenidos, esbozada por Porlán.

Este tipo de saber implica una aceptación automática, repetitiva y funcional de la información programada por el profesor con arreglo a una validación que tiene como núcleo la medición del conocimiento impartido por el profesor, sin considerar alguna actividad emergente que afecte la confiabilidad del tipo de enseñanza por medio del cual aprendió, y que seguirá utilizando para enseñar.

*Saber tecnológico crítico:* las creencias, valores y juicios juegan un papel importante en la conformación de esta categoría. Carr y Kemmis indican la existencia del criterio filosófico en el cual se estructura la crítica para concretarla en ideas diferentes al contexto establecido. Esto significa que la crítica es una respuesta a la pasividad de la visión reproductiva o tradicional.

Habermas le adjudica un interés práctico, al estar delineado bajo los elementos de valoración subjetiva que dependen, directamente, de las circunstancias existenciales del individuo como integrante de una sociedad.

En la práctica educativa se vincula con la estimación de un criterio propio que sirva como guía que indica una actitud o comportamiento específico a seguir.

Este tipo de saber tecnológico está cerca de una visión particular sobre el deber ser de la educación. Sin embargo, lo expresado no significa, necesariamente, una identificación con planteamientos críticos del sistema, sino con una práctica educativa que permita la discusión, la reflexión y el análisis de los fenómenos sociales en el contexto específico en el cual se desarrollan.

*Saber tecnológico transformador:* está basado en las ideas emergentes que puedan potenciar cualitativamente los valores y patrones establecidos, que están referidos a los saberes críticos y reproductivos. La Teoría Social Crítica le adjudica a este tipo de saber características que traspasan la subjetividad, a través de la autoconciencia para lograr la autoemancipación y explica cómo la simbolización de los fenómenos presentes en la sociedad ayuda a elaborar sentidos para establecer conductas que impliquen un comportamiento concreto.

Se considera que este saber es autoreflexivo pues no permite el encasillamiento en esquemas y recetas permanentes del comportamiento social.

Porlán, por su lado, expresa que este tipo de saber tecnológico puede estar conformado por el modelo espontaneísta. A este saber corresponderá, entonces, una práctica educativa, estructurada en la comunicación abierta y democrática para el establecimiento de un diálogo libre y consensual.

# Saber tecnológico y enseñanza

Se considera que el saber transformador se vincula con la realidad en forma directa para entender e influir y ser influido por ella. Esta categoría se opone, abiertamente, al modelo reproductor y también al crítico por ser poco fructíferos tanto para la práctica educativa como para la profesional a la hora de pretender estructurar un campo educativo de la Comunicación Social acorde con los requerimientos y demandas -de generación de conocimientos, sociotecnológicas y laborales- que en la mayoría de los casos se encuentran implícitas en el que hacer comunicacional.

Porlán, Rafael. 1995. **Constructivismo y Escuela**. Diada ediciones. España.

## BIBLIOGRAFÍA

Arboleda R, Montero E y Hernández H. 1998. **El tipo de saber tecnológico en la práctica educativa**. Mimeografiado. Facultad de Humanidades. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. pp. 204.

Carr, W. y Kemmis, S. 1988. **La Teoría Crítica de la Enseñanza**. Ediciones Martínez Roca, S.A. España. Pp 245.

Fuentes, Raúl. 1991. **Diseño curricular para las escuelas de comunicación**. Editorial Trillas, S.A. México. 179 pp.

Pineda, Migdalia y Villalobos, Fernando F. 1997. "El currículo de Comunicación Social y la satisfacción de demandas sociotecnológicas" **Revista Encuentro Educativo**. Vol. 4, No. 1. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Ediciones AstroData. Maracaibo, Venezuela.