

La educación ante las nuevas miradas: la era mediática y la educomunicación del conocimiento como claves del éxito de la escuela

Education facing new gazes: the media age and educommunication of knowledge as key elements to school success

Marc Pallarès Piquer*

Recibido: 10-05-2013

Aceptado: 17-10-2013

Resumen

En la actualidad, para que la escuela transmita conocimientos de manera efectiva, se precisa de un profesorado implicado en la gestión de la incesante cantidad de informaciones que provienen de los medios de comunicación y tecnológicos. La tradición escolar había identificado el conocimiento con una acumulación de saberes ordenados y subordinados; pero la pedagogía moderna nos muestra que el aprendizaje es una actividad intencional y que queda determinada por la predisposición en participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este artículo propone una revisión de los métodos de enseñanza como meros agentes de transmisión de conocimientos y se postula a favor de la gestión de todo aquel conocimiento que llega a nuestro alumnado a través de los medios. Todo ello se fundamenta sobre una idea esencial: los mensajes de los medios son construcciones; es por ello que una escuela que se proponga trabajar la educación en medios debe marcarse como objetivo aprender a que su alumnado interrogue esas representaciones, a fin de entender mejor la manera en la que los medios, en su día a día, van dando sentido a su realidad.

Palabras clave:

Educación en medios, nuevos aprendizajes, gestión de la información, enseñanza activa, pedagogía

Abstract

Nowadays, in order for the school to transmit knowledge in an effective way, it is essential to have teachers who become involved in the management of the massive amounts of daily information from the media. School tradition had identified knowledge as a collection of organized or subordinate knowledge; but modern pedagogy shows us learning as conscious and determined by the learner's predisposition in the teaching-learning process. This article proposes a revision of the teaching methods as mere agents of transmission of knowledge, and is in favour of managing all the knowledge which is obtained by the media. It is all based on an essential idea: media messages are constructions; that is why, a school which makes the decision of working with the media should have as its main objective to make learners question those representations in order to clearly understand the way the media, in their daily life, are giving meaning to their reality.

Key words:

Media education, new learning processes, information management, active teaching, pedagogy

* Universitat Jaume I de Castelló
pallarem@edu.uji.es

1. Introducción

En la actualidad, el profesorado vive en una atmósfera enrarecida, puesto que la escuela ya no desempeña su función de antaño. Para muchos jóvenes “la escuela, lejos de constituir un lugar de intercambios, de conocimientos y de aprendizajes para la vida; la consideran una pérdida de tiempo” (Pulido, 2007, p.436). Así, la época en la cual los conocimientos y a palabra del maestro o la maestra estaban en un pedestal, parece haber llegado a su fin (Lipovetsky, 2000).

La sociedad actual, vertiginosa, está sometida a constantes modificaciones, las instituciones escolares notan y viven en primera persona estos cambios y necesitan que los equipos docentes sean capaces de estimular al alumnado para que sienta la necesidad de tener ganas de recibir “aprendizajes para la vida” (Del Valle, 2009, p.433). Niños y niñas deben aprender para la vida desde las aulas, aspecto que exige que el profesorado sea capaz de ofrecer un sentido diferente a los aprendizajes del alumnado del que se requería hace algunos años (Rodríguez, 2012), puesto que:

Los cambios provocados por la Sociedad Informacional en las dinámicas sociales están configurando una nueva cultura que afecta a la escuela, pues en ella conviven personas interactuando con las tecnologías de forma diferente. Por un lado, el profesorado que adopta unas herramientas a instancias de los programas institucionales en las que no ha sido socializado, y, por otro, el alumnado, perteneciente a la generación net, que ha crecido en un entorno digital apropiándose de las tecnologías de forma natural (Segovia et al., 2013, p. 2)

En este contexto, la difusión de conocimiento se encuentra sumergida en una evolución frenética y se subordina constantemente a cambios de rumbo relacionados con una infinidad de informaciones y de nuevos conocimientos, que llegan desde las tecnologías de la información y de la comunicación, principalmente. Es por ello que la escuela de hoy demanda formar al alumnado para convertirlo en un sujeto crítico, activo, puesto “formar a un alumnado crítico y un proceso de alfabetización mediática¹ constituyen dos de los factores más importantes que pueden conducir a una recuperación del prestigio de la escuela” (Caldeiro, 2008, p.7).

¹ La Comisión Europea establece la definición de alfabetización mediática como “la capacidad de tener acceso, analizar y evaluar el poder de imágenes, sonidos y mensajes con los cuales actualmente nos enfrentamos diariamente y que son una parte importante de nuestra cultura contemporánea, así como comunicarnos competentemente con medios de comunicación disponibles” (Cabero y Guerra, 2011: 95).

Hay autores, como es el caso de Morin (2001), que piden una reformulación general de los problemas por los que atraviesa la educación a través de un proceso que pasa por el reconocimiento de todas las partes que hoy conforman los currículums, conectando los diferentes saberes y configurando un pensamiento holístico sobre todo aquello que está impidiendo avanzar al mundo educativo. Lo que propone no es una tarea sencilla, puesto que la escuela hoy recibe a unos niños y unas niñas cuyos ejes de referencia no se apoyan ya en un único referente; los modelos de los elementos de pertenencia que siente quien acude a los centros educativos son muy diversos, y para superar los retos que demanda la escuela del presente se necesita un profesorado “con una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que nos demanda el mundo de la educación y con la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales” (Tribó, 2008, p.186).

Si hace siglos la familia fue la institución que lideró el discurso público –situándose como puente entre las personas y la sociedad en la era de las palabras–, la escuela asumió después dicha tarea, en la era de la escritura; hoy son las metodologías educativas basadas en las Tecnologías de la Información y la Comunicación quienes lo debería hacer en el paradigma del ámbito escolar del siglo XXI: la explosión constante de nuevos conocimientos propone, inevitablemente, enfocar la centralidad del metaprendizaje como tarea esencial de la profesionalidad docente, pues la escuela actual “debe enseñar a transformar la información en conocimiento. El proceso educativo debe ordenar el caos de información que recibimos de los medios de comunicación y jerarquizarla, para ayudar al alumnado a recomponer una visión global de los problemas” (Tribó, 2008, p. 187).

La idea de una escuela que vuelva a captar el interés de quien acude a ella debe renacer en la escuela del presente; para conseguirlo, hay que impulsar una acción educativa que introduzca en la sociedad del siglo XXI una transformación que resulte lo más productiva posible: por medio de esta transformación, el desafío de distracción al *logos* que representaba el ocio de los niños y las niñas del siglo XX debe adaptarse a los objetivos de la escuela y, así, convertirse en un medio educador más, es decir, en un factor positivo que ayude al desarrollo integral y en una parte de la esencia de los saberes.

Así, los aprendizajes transmitidos desde la escuela deben volverse aptos y las materias curriculares útiles, pues, de esta manera, harán servicio a objetivos superiores y acercarán al alumnado a su destino. El reto es apasionante, y este artículo trata de argumentar que todo ello solo será posible si la escuela del presente y del futuro promueve la adquisición

de habilidades sociocomunicativas que contribuyan a la convivencia y que favorezcan el desarrollo de una ciudadanía alfabetizada y competente en educomunicación.

2. Los nuevos retos de la escuela actual

Hace casi dos décadas Délaçote (1997) anunció que había tres grandes revoluciones en marcha que provocarían los grandes cambios educativos: la interactividad, la cognitiva y la de la gestión de los sistemas educativos. Actualmente, la irrefrenable velocidad a la que progresa la galaxia digital ha conseguido aunar las tres revoluciones en una; así, se hace necesario que toda aquella *realidad* cotidiana del alumnado, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, devengan un eje pedagógico que genere una “competencia espectral” (Siegel, 2008) dirigida a una asimilación cognitiva ordenada de los contenidos insertos en la inquietante iconosfera visual en la que el alumnado convive en gran parte de los contextos de su día a día.

Conviene tener presente que los medios de comunicación interactúan entre los escenarios formativos y del aprendizaje, y una utilización adaptada y adecuada de sus recursos en el sistema educativo puede propiciar un nexo entre ambas nociones.

Se trata de proponer una acción pedagógica complementaria a aquel aprendizaje lector-escritor que la institución escolar asumió desde sus inicios. El profesorado, hoy, debe abandonar su papel de orador que toma a su alumnado como un agente meramente pasivo para pasar a ser un catalizador de actores y medios de transmisión, un moderador que ayude a construir redes de aprendizaje y que colabore en la construcción del conocimiento; un explorador de nuevos descubrimientos que genere espacios de conocimiento, que se constituirán en aprendizajes; un agente-mediador, en definitiva, que facilite a su alumnado la posibilidad de descubrir y sentir en la diferencia de todo aquello que le rodea la confirmación de unos avances, de tal manera que, más tarde o más temprano, pueda sentir que le son propios.

2.1. Los medios de comunicación como instrumento del aprendizaje escolar

Numerosas investigaciones han demostrado la eficacia de los medios de comunicación como herramientas de aprendizaje eficaces (Pereira, 2009; Marín y Cabero, 2009; Franco y Justo, 2010; Cabero, Llorente y Martín, 2010; Vázquez, 2011). Tal y como afirma Negroponte (1995), la información que proviene de estos medios ya no es un asunto que solo concierne a los aparatos tecnológicos y a sus usuarios, es un modo de vida. Con ella, el

alumnado ya no es vernáculo, es universal; su entorno ya no es local, sino globalmente digital: su yo-sujeto se identifica plenamente en una intuición precategorial referida a todo aquello que la era digital –cuando hacen una foto con el móvil, cuando se ponen delante de un ordenador o cuando reciben los centenares de impactos publicitarios que les llegan a diario–, les va configurando cognitivamente.

Antes los niños y las niñas estaban más vinculados a los contextos físicos que ahora, y su desarrollo psicosocial se iba cimentando sobre *su realidad* en base a tres elementos: escuela, familia y ocio “tradicional” (juegos, juguetes, cómics, etc.). Ahora viven inmersos en la red; la sensación de estar integrados en un contexto espacial determinado deja paso a una conexión universal que ellos y ellas mismos han elegido, que les permite percibir en la posesión de videojuegos, ordenador y televisión de su habitación una idea de la libertad que, en cierta manera, incluso les libera de los bienes más cercanos, y a veces hasta de ellos mismos.

La escuela debe atraer estos medios tecnológicos y tiene que buscar la manera de integrarlos en las prácticas educativas; la finalidad es intentar minorizar aquellas teorías que señalan a los medios como responsables de la pérdida de una parte del reconocimiento de la alteridad en los niños y las niñas de hoy. Los medios de información y tecnológicos no se inventaron con el objetivo de formar a las personas, pero hay que reconocer que ejercen una imparable fascinación sobre los sujetos, y hoy la escuela debe marcarse como uno de sus objetivos principales el saber canalizarla y aprovecharla:

De un lado, es destacable la enorme familiaridad que los medios han alcanzado y, del otro, la potente dimensión lúdicoformativa que, con frecuencia, desarrollan. Las nuevas tecnologías, quién puede dudarlo, tienen un papel fundamental relevante en el imaginario de los adolescentes y enfatizan su protagonismo en los procesos de construcción del conocimiento, lo que puede favorecer de manera sustantiva su motivación para el aprendizaje (González y Gramigna, 2009, p.338).

Algunas instituciones educativas todavía “no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas en la sociedad como agentes y modelos de educación” (Gabelas, 2006, p. 69), es por ello que se hace necesario que las administraciones públicas con competencias en educación y el profesorado, camino de la década de los 20 del siglo XXI, se impliquen en diseñar programas que coordinen e integren la alfabetización audiovisual y multimedial en el currículum escolar: los aprendizajes en sentido clásico, basados en palabras y más palabras y libros de texto, tienen el inconveniente de dotar a los niños de hoy de una memoria que supera la de su propia biografía, y la

de *aislarles*, condenádoles a creer aquello que se les enseña dentro del aula se encuentra muy alejado de sus intereses personales.

Es paradójico que los programas escolares y el desarrollo de las prácticas docentes del aula continúen organizadas a partir de la cultura impresa y que la vida del alumnado se inscriba en la “galaxia digital” (Terrén, 2005). La recepción de los códigos del sistema alfabético de los libros es abstracta; en la pantalla del ordenador y en las imágenes televisivas, en cambio, “se presentan mensajes que, emsamblados con sonidos y movimientos, presentan una óptima naturalidad respecto al objeto o a la situación que intentan evocar” (González y Gramigna, 2009, p. 340).

Actualmente, además, las redes sociales se han convertido en una fuente imparable de recursos simbólicos para el alumnado; esta capacidad socializante no puede ser desaprovechada por la escuela, que debe dar una respuesta en forma de innovación que permita canalizar aquellas representaciones absorbidas por los niños y las niñas, y transformarlas en objetivos y en contenidos didácticos.

Los sectores más jóvenes suelen ser el reflejo de los cambios sociales, puesto que van asimilando todo lo nuevo de cada época. Seguramente es por este motivo que entre las generaciones más jóvenes y los medios de comunicación, tanto audiovisuales como hipermedia, se produce una relación prácticamente “simbiótica” (Pindado, 2010). Los niños y las niñas viven sumergidos en un mundo electrónico y mediático que da sentido a sus vidas (Rodríguez, 2012). Recordando la filosofía tradicional, podemos afirmar que viven su día a día en algo así como una cueva mediática y electrónica; y algunos de ellos incluso en el mundo del Demiurgo (con escenarios virtuales y cambios de roles).

Así, el uso de los medios de comunicación como elementos del aprendizaje escolar puede y debe servir para evitar una experiencia desconcertante para el alumnado: la constatación de lo bien que el profesor o la profesora domina la materia y la ingratitud de comprobar el inquietante desfase entre las lógicas que estabilizan los aprendizajes transmitidos dentro del aula y las que remueven los saberes y los lenguajes de su contexto digital cuando sale de la escuela. No se trata tanto de que los libros de texto no entren ya más en las aulas como de tener en cuenta que la educación del futuro pasa por un desarrollo de las sesiones escolares en las que los saberes que se enseñan sean enfocados desde perspectivas del entorno “tecno-comunicativo” (Martín Barbero, 2002), protagonizadas por otras modalidades y ritmos de aprendizaje que acerquen estas sesiones escolares a un modelo de comunicación más cercano, familiar y motivador para el alumnado.

El impulso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que desde los diferentes programas de formación del profesorado se están llevando a cabo recientemente van en el buen camino, pero resultan todavía insuficientes. Estamos viviendo unos momentos de transición (Rodríguez, 2012), puesto que dentro de las aulas todavía se emplean estrategias de paradigmas totalmente agotados para resolver problemas que son nuevos.

En un momento histórico en el que la recepción de aprendizajes es cada vez más subjetiva (Rodríguez, 2012), donde el día a día del alumnado viene marcado por el nuevo modelo de móvil que acaba de salir al mercado o por la manera de saber cómo pasar a la siguiente pantalla del último videojuego de moda, hay que empezar a realizar el movimiento del aula a la sociedad, ya que “si los niños siguen sin aprender en las aulas es porque estas van en distinta dirección de sus intereses” (Rodríguez, 2012, p. 171). Rodríguez Romero lo describe así:

Nuestros jóvenes viven una esquizofrénica socialización: arrastrando pesadas mochilas rebosantes de conocimiento cristalizado, el saber escolar, mientras que en el cuello o en un bolsillo llevan ligeros y atractivos dispositivos electrónicos que almacenan mucha más información, en formatos más sugerentes y que portan un conocimiento más ligado a sus experiencias, cercano al estilo cognitivo de la cultura digital (Rodríguez Romero, 2012, p. 226).

El profesorado también cae en una serie de incoherencias: realiza sus transferencias bancarias por internet, lee el periódico desde su móvil y habla con sus amistades por *Hangouts* pero entra en las aulas y retorna al rigor de la metodología tradicional; no tiene en cuenta que tanto él como su alumnado son individuos sociales y que, si quiere que los niños y niñas aprendan para la vida, quizá haya que dar un paso más y utilizar estrategias didácticas que superen la fisura entre la vida cotidiana y los nuevos alfabetismos que la determinan y condicionan, hacer suyos algunos mecanismos didácticos que sobrepasen la ruptura entre la escuela y los alfabetismos del siglo XIX que todavía prevalecen en ella (Lankshear y Knobel, 2008). El reto consiste en adaptar las enseñanzas actuales a la era de la pedagogía en medios, una disciplina que debe estudiar el aprendizaje en términos diferentes a la simple absorción de contenidos, de sistemas de valores y de representaciones por parte de los receptores. En la década de los 90 ya se exigía esta necesidad (Colom, 1998, p. 95) “la audiovisualización de la sociedad está ya educando con mayor eficacia que las escuelas, pues gran parte de los aportes informativos que se reciben provienen de los medios de comunicación [...]. Se trata de generalizar estos medios y ponerlos al servicio de la formación cultural”.

Las diferentes posibilidades que nos ofrecen los medios de comunicación permiten que se puedan introducir a los aprendizajes en una “simbolización de la realidad” (González y

Gramigna, 2009); experiencias e investigaciones que han introducido la publicidad dentro del aula, así lo han demostrado: en el área matemática, Díaz Levicoy (2012) llegó a la conclusión que el alumnado, gracias al uso de la publicidad, incrementó sus habilidades matemáticas. Carrera de la Red (2009) llevó a cabo la experiencia de utilizar la publicidad para el estudio de contenidos didácticos relacionados con la fonética y la ortografía de los spots publicitarios. Pallarès Piquer (2013, p.33), tras la experiencia del uso del cine como instrumento de aprendizaje en tercero de la ESO, llegó a la conclusión que:

El cine no es un ente cerrado, es más bien un elemento dinámico, que posibilita una interacción entre el texto y sus destinatarios y destinatarias. Su utilización como instrumento didáctico convierte al producto cinematográfico en un intermediario eficaz a través del cual es viable la asunción de los contenidos curriculares referidos a los valores que deben ser asumidos por el alumnado de la ESO.

Al fin y al cabo, esta asunción de los contenidos hipermedia por parte de la escuela no es ni más ni menos que el reflejo de unos límites que antes eran delineados por unos gráficos impresos en un libro de texto; esto ya se anunciaba hace casi tres décadas: “los *media* electrónicos no nos proporcionan un acceso más rápido y completo a sucesos y comportamientos. Nos proporcionan nuevos sucesos y nuevos comportamientos” (Meyrowitz, 1985, p. 43).

2.2. La apuesta por una pedagogía en medios.

La premisa inicial para promover una pedagogía basada en los medios es entender el concepto tan amplio de educación como una tangible realidad de la vida humana (Nassif, 1977), que se convierta en aprendizajes y que se construya mediante una acción educativa en la que se entrecrucen diferentes condicionantes y factores. Si la acción educativa pretende explicar conocimientos de esta *realidad*, debe introducirse en ella y derivar de ella los mecanismos necesarios para erigirse en un sistema de transmisión activo.

El sitio que los aprendizajes ocupan en un contexto determinado, en la *realidad* de la vida diaria de hoy, se ha visto modificado porque la mediación tecnológica de la comunicación ha pasado de ser únicamente instrumental a convertirse en algo estructural y social. Tal y como se ha comprobado en el apartado anterior, una de las vías por las que pasa la educación del futuro es aceptar el papel preponderante de los medios de comunicación y la tecnología, por eso nos encontramos ante la propuesta de una nueva pedagogía cuya característica principal, en parte, difiere de algunas de las corrientes pedagógicas del pasado: aquí lo relevante es la configuración de los aprendizajes didácticos en unos ingredientes estructurales cuya formación depende de un “ecosistema comunicativo” (Martín Barbero, 2009).

La supuestamente racionalidad de los sistemas tradicionales de aprendizaje ha acabado ignorándose a ella misma (Trilla, 2002), porque no siempre es capaz de situar al alumnado cerca de unos ámbitos de análisis y de reflexión que le permitan acercarse al conocimiento. Las condiciones y características de las sociedades de la información a las que están acostumbrados los niños y niñas desde el mismo momento que nacen reclaman un nuevo marco contextual para la tan protegida cultura de la lectura, ofrecen nuevas posibilidades y demandan lectores de nuevos perfiles.

El impulso de una pedagogía en medios debe llevar a los sistemas educativos a dar un giro en consonancia con las nuevas circunstancias. Plantearse una nueva cultura organizativa en los sistemas escolares y algunas modificaciones en los currículums parece inevitable si se quiere que la lectura continúe formando parte activa de la vida del alumnado: “Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender” (Gimeno, 2005, p.93). De hecho:

La escuela del futuro enseñará a leer y escribir como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto en situación de leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad. Obviamente, enseñará a leer críticamente los nuevos alfabetos, desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento (Jarauta e Ibernón, 2012, p.104).

El camino, pues, pasa porque clases magistrales, los instrumentos como las pizarras que necesitan tiza y los libros impresos abran paso a una forma de facilitar la escritura y los saberes al alcance del alumnado basada en la aprehensión de su mundo; pero no únicamente en su metodología sino también en la visión de la apertura al mundo que proviene de los medios y las nuevas tecnologías, que refuerzan la tan cuestionada alteridad de nuestro alumnado cuando se presentan como vías de transmisión delante de su conciencia: cuando se usan los medios como herramientas de aprendizaje escolar la inteligibilidad de las materias curriculares se convierten en el nervio del proceso de conocimiento, porque la razón *descubre* nuevos aprendizajes de una manera más motivadora, y los hace inteligibles, es decir, comprensibles al esfuerzo del entendimiento.

El resultado es un proceso educativo armonizador que integra las ondas en forma de contenidos didácticos y los mecanismos sensoriales del alumnado. Es una acción educativa basada en estrategias que surgen conectadas a una nueva manera de interacción entre lo abstracto, lo tangible y lo inteligible; por eso Castells (1998) relacionaba, hace ya más de una década, la mutación de la era digital con la superación definitiva de la frontera entre la razón argumental y la emoción pasional. Y es lógico, porque la finalidad de la

transmisión de los saberes no es otra que tener presente el proceso de transformación y de autonomía de los individuos, convirtiéndose en aquella actividad que busca la socialización crítica y erigiéndose como marco de creación de contextos para la transmisión de estímulos que faciliten el conocimiento (Wagensberg, 1998).

La pedagogía basada en medios debe provocar un cambio de mentalidad en los equipos docentes: cualquier manifestación en forma de contenido didáctico que provenga de los medios de comunicación o tecnológicos se debe percibir como un recurso, y será requerido por el profesor cuando la asimilación de los objetivos, los contenidos y el contexto del desarrollo de la tarea docente así lo justifiquen. Una investigación llevada a cabo por Del Moral y Villalustre (2012) sobre la presencia de los estudiantes de magisterio en las redes sociales y sobre las perspectivas de su uso educativo demuestra que una parte muy importante de los futuros docentes ya son conscientes de ello, puesto que “la totalidad de los encuestados manifiestan, desde su condición de futuros docentes, la intención de utilizar las nuevas tecnologías como herramientas de comunicación entre alumnos y profesores [...] y, en menor medida, como recursos para la organización de las tareas” (Del Moral y Villalustre, 2012, p. 50).

Las maneras de representar el mundo de la cultura medática y digital se deben convertir en un recurso pedagógico más, serán las formas que nos traerán la “tecnoescuela “ del futuro (Jarauta e Ibernón, 2012), y deben estar en consonancia con el objetivo de facilitar el aprendizaje integrado y, de esta manera, “evitar el conflicto entre las identidades bifurcadas del alumnado” (Rodríguez Romero, 2012: 230). Nos encontramos, de hecho, en el contexto de un entrenamiento para la vida, ya que los medios y las nuevas tecnologías “ocupan un lugar creciente en nuestra vida, nuestro tiempo libre, la elaboración de la opinión, el campo de la publicidad y del consumo así como muchos otros” (Perrenoud, 2012, p.137).

La pedagogía basada en medios “trata de entender a los medios como espacios donde se produce conocimiento y se accede a éste, como herramientas de enseñanza y aprendizaje y como ámbitos de crítica y de intervención social” (Fontcuberta, 2003, p.107). Concibe el contexto educativo como un lugar en el que puede devenir la producción y la investigación del saber (Wells, 2003). Convierte este saber en un *ente* cercano al alumnado que asiste a las aulas e integra el desarrollo de las sesiones de clase en el orden de una totalidad a partir de la cual el conocimiento pasa a ser algo que interesa a este alumnado. ¿Y no es este, al fin y al cabo, uno de los objetivos primordiales de eso tan apasionante a lo que llamamos enseñanza?

3. La necesidad de la participación del alumnado en la construcción de los aprendizajes: la educación activa

Todo lo expuesto hasta ahora nos lleva a destacar la necesidad de una “educación activa” (Rodríguez, 2012) en la escuela del 2020. Esta iniciativa demanda que el conocimiento parta de la creación de espacios de aprendizajes reales: hacer de cada contenido didáctico un acto educativo directo, pero donde el niño o la niña deba “hacer algo” para aprender. Se debe basar en las siguientes pautas:

- Una modificación en la función que desempeña el profesorado: de mero transmisor de información debe pasar a ser un tutor de las tareas de aprendizaje.
- El aprendizaje debe entenderse como un marco en el que el alumnado lleve a cabo su trabajo: el aprendizaje no se limita al aula, se amplía a otros entornos.
- El proceso de aprendizaje se centra tanto en el conocimiento como en la consecución de habilidades.
- Las tecnologías se utilizan como parte de la tarea pedagógica y se desarrollan en formatos asumibles al usuario.

Los procesos educativos, de esta manera, se convierten en un proceso circular en el cual el alumnado desarrolla dos procesos a la vez: es el “iniciador” que, con acciones de las que es responsable, descubre conocimientos, y, al mismo tiempo, es el “producto” de unos contenidos didácticos que *siente* como suyos.

Así, el profesorado “además de la capacidad de conducir y coordinar proyectos de su alumnado, reflexiona permanentemente sobre su práctica, sobre cómo adaptar mejor los programas y la propia gestión de los procesos educativos, para responder a las demandas de la sociedad, encarar el análisis funcional de la propia ocupación, y gestionar su personal aprendizaje y actualización permanente” (Del Valle, 2009, p. 440).

La educación activa modifica aquella arcaica injusticia metodológica consistente en *desnudar* las iniciativas de los niños y las niñas, que quedaban literalmente “des-personalizados” a base de recibir multitud de información con la que no interactuaban y donde se diluían en el anonimato del silencio de una existencia que había disuelto cualquier rastro de su identidad o de su conciencia. La educación activa trata de superar los modelos basados en el “control estricto del aprendizaje” (Pérez Tornero, 2000) y en su implantación unidireccional, la comunicación que subordina al alumnado.

El cambio que supone que el niño y la niña sean parte activa del proceso de aprendizaje construye y propicia las “gananas de aprender”, unas ansias que, de una manera u otra, permanecen dentro de la neutralidad misma de la existencia y que, sin un giro copernicano que lleve de la mano a la acción educativa, al profesorado y a su alumnado, queda fuertemente debilitada. La ruptura de la sublimación jerarquizada del niño y la niña se convierten, así, en una especie de conquista de la trascendencia lograda por un escenario educativo activo y bidireccional.

Aumentar la motivación por aprender implica incentivar el acontecimiento de la activación de la personalidad, la apertura a la recepción de unos contenidos didácticos que deben dejar de ser infinitos y vacíos: la hipóstasis en forma de quehacer educativo vivida como experiencia propia y como base de los currículos.

Una concepción de la escuela basada en un alumnado activo permite una bidireccionalidad en el hábitat educativo que hace que los aprendizajes no sean solo un proceso que permite (a aquellos que consiguen asimilarlos) conocer las cosas, teorías, conceptos y acontecimientos; implica, además, la rendición de las cosas y los hechos exteriores delante de la libertad humana: las explicaciones en la clase de conocimiento del medio, los problemas matemáticos, las características de los textos descriptivos, etc., son, sobre todo, aprehensión, armonización individual y colectiva, posesión en forma de conocimiento.

El alumnado, parte activa y participativa del proceso, se va haciendo suyo todo aquello que le es exterior, unos movimientos centrípetos en forma de aprendizajes que promueven no solo la evidencia que el profesorado sabe mucho de la materia sino también una apertura del alumnado al mundo, pues somete la realidad de aquello que anuncia el problema matemático o el texto descriptivo de la clase de lengua a la representación de sus inquietudes cognitivas.

Un modelo escolar basado en la educación activa del alumnado supera la concepción sustancialista de la transmisión de conocimientos en la que un sujeto hablaba y treinta escuchaban durante una hora. Facilita que cada acto de transmisión de contenidos didácticos sea conciencia de “algo”, e invalida el planteamiento del conocimiento como una relación heterogénea entre emisor-receptor-objeto de conocimiento: sin las clases magistrales y con un alumnado que forma parte del proceso, el yo se acerca más a los saberes.

Esta aproximación a los saberes posibilita una recepción cognoscitiva favorable, puesto que el conocimiento que el alumnado adquiere se construye en base a la interacción, se *co-construye*, en palabras de Dahlberg, Moss y Pence (2005).

El reto de los sistemas educativos, por lo tanto, no es ya como relacionar el pensamiento y la realidad (la *res cogitans* y la *res extensa*, en la enunciación canónica del dualismo cartesiano), porque la intencionalidad de una escuela activa entiende y expresa aquel precepto pedagógico, tan global como ancestral, que la existencia de las ganas por aprender consiste en redirigir a la conciencia humana hacia cosas que estén relacionadas con su contexto, es decir, que aquello que hay en el currículum (y que un profesor o profesora debe hacer llegar a su alumnado) es algo que está dentro del ser de este alumnado, es, en definitiva, la autotrascendencia, construída a partir de la interacción entre el emisor y los receptores.

Impulsar la importancia de impulsar un proceso de aprendizaje basado en la educación activa no implica diluir el proceso de enseñanza, significa poner énfasis en que éste tiene que cambiar de método para lograr que ambos sean complementarios. La finalidad última de la enseñanza activa es que el saber sea rostro antes que concepto y que rompa la totalidad improductiva en la que una parte del alumnado de la escuela tradicional encerraba, de manera totalmente desmotivada (Trilla, 2002), aquel mundo que desde dentro del aula se le intentaba explicar.

4. Conclusiones

La escuela y el profesorado han de admitir que ya no tienen el monopolio de la transmisión del saber (Jacquinot, 2003). Esta aceptación debe provocar una serie de cambios en las finalidades y en las metodologías de enseñanza. Cuando se planifican las estrategias que se tienen que integrar en los sistemas de enseñanza se sigue haciendo todavía en parámetros relacionados con unas tradiciones comunicativas anacrónicas, que estaban ancladas en las dimensiones referentes a los códigos lingüísticos y a los libros de texto, es decir, al lenguaje oral y a la imprenta (Pérez Tornero, 2000). Es sobre estos pilares donde se han ido diseñando los currículums recientes de los sistemas educativos.

El contraste entre el papel docente que reclaman las nuevas tendencias, los problemas de un modelo pedagógico que ha perdurado sin casi ninguna modificación durante décadas y el énfasis en los aprendizajes teóricos son factores que demandan una metamorfosis de la acción educativa y la necesidad de plantearse un aprendizaje de mayor calidad pedagógica. “Frente al maestro que sabe recitar muy bien su lección, hoy se sienta un alumno que, por ósmosis con el medio ambiente comunicativo, está *empapado* de otros lenguajes, saberes y escrituras que circulan por la sociedad” (Martín Barbero, 2003)

Este breve artículo teórico ha propuesto los medios de comunicación y tecnológicos como un eje de formación necesario y eficaz para que el alumnado, ciudadanía del presente y del futuro, afronte los retos que la sociedad de la información y la comunicación le planteará a lo largo de su vida. La asunción de esta idea de fomentar los procedimientos tecnológicos, por una parte curricular y por la otra organizativa, rompe con la idea de concebir la presencia de la tecnología audiovisual como factor diferencial (Beltrán, 2005).

El alumnado que salga de las escuelas debe ser capaz de pensar por sí mismo, teniendo la facultad de saber cómo actuar en situaciones de la vida real, investigando, siendo responsable de sus conocimientos y analizando qué ha de hacer y por qué. Esto requiere un modelo de trabajo en las escuelas que recupere las ansias por reflexionar, aprender y compartir, basado en los medios como herramientas del aprendizaje escolar y en una acción educativa en la que el alumnado sea un agente activo del proceso.

La doble propuesta que presenta este artículo se inscribe en una manera de entender la pedagogía según la cual el profesorado no solo traduce a su alumnado el estatuto epistemológico de las diferentes ramas del saber, o le inicia en las habilidades que demanda una determinada sociedad, sino que, a la vez, le ayuda a asumir las formas de interacción social predominantes en su entorno. Tal y como afirma Hargreaves (2003, p.81) “la enseñanza es la profesión nuclear, el agente clave del cambio en la sociedad del conocimiento actual. Los docentes son las parteras de la sociedad del conocimiento. Sin los docentes, su confianza y competencia, el futuro nacerá muerto y con malformaciones”.

Las metodologías basadas en los sistemas del siglo XIX no son las que deben utilizarse en la escuela del XXI, deben ser modificadas por acciones educativas próximas al alumnado.

Se ha propuesto una vía educativa que sirve para marcar el camino de una fuerza estabilizadora que acabe con la desmotivación dentro de las aulas y que permita que encontremos un punto de partida desde el cual modificar y comenzar algo: una nueva escuela que, definitivamente, entienda que los saberes de hoy, incluso aquellos relacionados tradicionalmente con los libros, se desprenden de su modelización preponderante en una lectura y unos aprendizajes relegados injustamente al marco de la presunta lógica de la segmentación de otros saberes, determinados previamente como requisitos.

Cualquier apuesta de reestructuración que afecte a un ámbito social tan relevante como lo es el de la educación se encuentra desde el inicio con una serie de dudas sobre los elementos normativos y efectivos de su validez. Pero las pretensiones de cambio y de

modernidad no residen en las propias entidades, sino en las acciones prácticas que las llevan a cabo y mediante las cuales nos referimos a aquellas propuestas que, a fin de dar cuenta de unas realidades sociológicas cambiantes, puedan mejorar algún ámbito de nuestra sociedad.

En última instancia, este artículo intenta avivar la reflexión colectiva sobre los presupuestos pragmáticos y análisis para la innovación educativa y la mejora de la praxis docente. Todo lo expuesto está abierto a otras aportaciones que puedan complementar tanto a las que aquí se sugieren como a aquellas circunstancias que la realidad vaya imponiendo en el futuro. En cierta manera, cualquier acción educativa que pueda adecuarse mejor a la sociedad del futuro que la que aquí se expone no será sino un elemento más que verificará que la Tierra se sigue moviendo: en esta esfera terrestre se seguirán *viviendo* los presupuestos pragmáticos y el análisis de la mejor manera de enfocar la enseñanza como una forma necesaria de debate y de interacción, es decir, un interés por continuar reflexionando sobre aquello que hará falta para que la búsqueda cooperativa de la manera de entender la escuela del siglo XXI se acerque lo máximo posible a las características psicosociales de su alumnado.

5. Referencias bibliográficas

- Beltrán, F. (2005). *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)*. Valencia: Germania.
- Cabero, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 21, 23-30. Recuperado de: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=21&articulo=21-2003-04>.
- Cabero, J.; Llorente, M. C. y Marín, V. (2010). Por una pedagogía de los medios: la prensa. *XXI. Revista de educación*, 12, 241-260
- Cabero, J. y Guerra, S. (2011). La alfabetización y formación en medios de comunicación en la formación inicial del profesorado. *Educación XXI*, 14 (1), 89-115. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/14-01-04.pdf>
- Caldeiro, M. C. (2008). La educación ante las nuevas miradas: competencia comunicativa y actitud crítica de la ciudadanía mediática. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 4. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5192Caldeiro.pdf>
- Carrera de la Red, M. F. (2009). Aspectos de fonética y ortografía en anuncios publicitarios. *Estudios de fonética experimental*, 18, 33-44.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Dahlberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- De Sousa, B. (2003): *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Del Valle, A. (2009). Formación del educador: enfoque competencial. *Tendencias pedagógicas*, 14, 432-442. Recuperado de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2009_14_29.pdf
- Del Moral, M. E. y Villalustre, L. (2012). Presencia de los futuros maestros en las redes sociales y perspectivas de uso educativo. *Relatec* 11 (1), 41-51. Recuperado de: <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=843>
- Délaçote, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos. La revolución cultural de la era electrónica*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.
- Díaz Levicoy, D. (2012). Una experiencia en el aula usando Matemáticas en la Publicidad. *Números*, 81, 33-42.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal. Socialización mediante comunicaciones inadvertidas*. Barcelona: Paidós.
- Finkelkraut, A. (2009). *Los latidos del mundo*. Madrid: Amorrortu.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 95-118.
- Franco, C. y Justo, E. (2010). Barrio Sésamo y creatividad infantil: efectos de un programa psicoeducativo. *Bordón*, 62 (4), 81-94.
- Gabelas, J. A. (2006). Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España. *Comunicar*, 28, 69-73.
- Gimeno, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- González, J. C. y Gramigna, A. (2009). Comunicación joven: a propósito de la fascinación y la prestación educativa de los nuevos medios. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 10 (2), 336-349. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_gonzalez_gramigna.pdf.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Jacquinet, G. (2003). Saberes escolares y saberes mediáticos: ¿choque o cultura? En Morduchowicz, R. (coord.), *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Jarauta, B. y Imberón, F. (coords.) (2012). *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Lankshear, C. y Knobel, M. (2008). *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y su aprendizaje en el aula*. Madrid: Narcea.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Marín, V. y Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. *EDUTEC*, 30. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec30/edutec30_posibilidades_didacticas_cine_primaria_edad_hielo_aulas.html.
- Martín Barbero, J. (2003a). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 17-34.

- (2003b). Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos para una reflexión que está por comenzar. En Morduchowicz, R. (coord.), *Comunicación, medios y educación*. Barcelona: Octaedro.
 - (2009c). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural, *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 10, 1, 19-31. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf.
- Meyrowitz, J. (1985). *No Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios*. Barcelona: Paidós.
- Nassif, R. (1977). *Pedagogía General*. Madrid: Cincel
- Negroponte, N. (1995). *L'Homme numérique*. París: Robert Laffont.
- Pallarés Piquer, M. (2013). El cine que despierta valores. *Cuadernos de Pedagogía*, 438, 31-34.
- Pereira, M. C. (2009). Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de reacción de conocimiento. *Revista venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 39-55.
- Pérez Tornero, J. M. (2000) (comp.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar saberes?* Barcelona: Graó
- Pindado, J. (2010). Socialización juvenil y medios de comunicación: algunas cuestiones clave. *Educación y futuro*, 22, 71-86.
- Pulido, A. (2007). Educación: ¿Un mundo al revés? *Educere*, 38, 433-437.
- Riera, J. y Civis, M. (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XXI*, 11, 133-154.
- Rodríguez, M. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo, *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 13, 1, 220-245. Recuperado de: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9003/9248.
- Rodríguez, N. (2012). *Educar niños y adolescentes en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Segovia, B.; Mérida, S.; González, E. y Olivares, M. A. (2013). Choque cultural en las aulas: profesores analógicos vs. alumnado digital. El caso de Ana. *EDUTEC*, 43. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec43/pdf/Edutec-e_n43-Segovia_Merida_Gonzalez_olivares.pdf
- Siegel, L. (2008). *El mundo a través de la pantalla. Ser humano en la era de la multitud digital*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Terrén, E. (2005). Growing up digital... teacher, too?. *Revista Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 6, 1. Recuperado de: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_terren.htm.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209. Recuperado de: <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/11-07.pdf>.
- Trilla, (2002). *La aborrecida escuela*. Barcelona: Laertes.
- Vázquez, T. (2011). Educación informal. Configuración y valores de los protagonistas infantiles. *EDUTEC*, 35. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec35/educacion_informal_configuracion_valores_protagnosnistas_infantiles.html

Marc Pallarès Piquer

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wagensberg, J. (1998). *La investigación de la comunicación de masas. Crítica y perspectivas*. Barcelona: Paidós.

Wells, G. (2003) (Coord.). *Acción, conversación y texto*. Sevilla: Publicaciones MCEP.