

Una revisión crítica de los aportes de Jesús Martín-Barbero al campo de la comunicación/educación durante los años setenta

Maximiliano Duquelsky

Universidad Nacional de Buenos Aires/Universidad Nacional de La Pampa

Universidad Nacional del Arte

maxiduquelsky@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo, como parte de un trabajo más extenso, realiza un recorrido analítico por la primera etapa de la obra de Jesús Martín-Barbero, más precisamente los años setenta, para recuperar los aportes más significativos de ese período al campo de la comunicación/educación. Nuestro corpus de análisis está conformado por su tesis de doctorado titulada *La palabra y la acción*, presentada en 1972, y dos libros de publicación posterior, *Comunicación masiva: discurso y poder*, de 1978, y *Comunicación educativa y didáctica audiovisual. Elementos teóricos-metodológicos para la producción de ayudas audiovisuales didácticas*, publicado al año siguiente. Nuestros objetivos pasan por caracterizar esas reflexiones, explicarlas y sistematizarlas para identificar allí puntos de continuidad y de ruptura entre ellas, fundamentalmente con la intención de, por un lado, dejar sentadas algunas líneas de investigación que nos permitirán relacionar las otras etapas de su producción intelectual en este ámbito y analizar el devenir de estos primeros aportes; y, por el otro, evaluar en qué medida esos planteos y sus posteriores desarrollos y transformaciones pueden ser todavía ser utilidad para indagar en los fenómenos vinculados con la comunicación/educación en el presente.

Palabras clave: comunicación/educación; medios; escuela; cultura



A critical revision of Jesús Martín-Barbero's contribution to the fields of communication and education in the 1970s

ABSTRACT

In the context of a wider research, this article analyzes the first stage of Jesús Martín-Barbero's work, more precisely his writings in the 1970s, in order to recover his most significant contributions to the field of communication/education during that decade. The corpus of analysis is made up of Martín-Barbero's doctoral thesis entitled *La palabra y la acción*, finished in 1972, and two later books, *Comunicación masiva: discurso y poder*, written in 1978, and *Comunicación educativa y didáctica audiovisual Elementos teóricos-metodológicos para la producción de ayudas audiovisuales didácticas*, published a year later. The aim of this paper is to characterize these reflections, explain them, and systematize them in order to identify the points of continuity and rupture between those deliberations. This will in turn let us, on the one hand, establish the lines of research that will allow us to relate the other stages of the intellectual production of the author in this field and analyze the evolution of these first contribution, and, on the other hand, to evaluate to what extent these approaches and their subsequent developments and transformations can still be useful to investigate the phenomena related to communication/education in the present.

Keywords: communication/education; media; school; culture

INTRODUCCIÓN

El 12 de junio de 2021 fallecía Jesús Martín-Barbero, una de las figuras más representativas de los estudios en comunicación latinoamericanos. Entre las diferentes problemáticas que abordó, la relación entre comunicación y educación¹ fue una sobre la cual reflexionó desde sus primeros trabajos, bastante tiempo antes de que la academia latinoamericana consagrara, bajo diferentes denominaciones, que esa articulación o cruce entre ambos tipos de fenómenos configuraba un nuevo ámbito epistemológico de análisis, investigación, formación e intervención. Este trabajo, como parte de una investigación más extensa sobre algunos aspectos de la obra de Jesús Martín-Barbero, desarrolla un recorrido analítico por la primera etapa de su labor intelectual, esa que se desarrolla durante los años setenta, con el objetivo de extraer de allí los aportes más significativos de ese período al campo de la comunicación/educación. Para realizar esta tarea se ha conformado un corpus de análisis integrado por su tesis de doctorado titulada *La palabra y la acción*, presentada en 1972, y dos libros de publicación posterior, *Comunicación masiva: discurso y poder*, de 1978, y *Comunicación educativa y didáctica audiovisual. Elementos teóricos-metodológicos para la producción de ayudas audiovisuales didácticas*, publicado al año siguiente.

Nuestros objetivos pasan por caracterizar esas reflexiones, explicarlas y sistematizarlas para identificar allí puntos de continuidad y de ruptura entre ellas, fundamentalmente con la intención de, por un lado, dejar sentadas algunas líneas de investigación que nos permitirán relacionar las otras etapas de su producción intelectual en este ámbito y analizar el devenir de estos primeros aportes; y, por el otro, evaluar en qué medida esos planteos y sus posteriores desarrollos y transformaciones pueden ser todavía utilidad para indagar en los fenómenos vinculados con la comunicación/educación en el presente. Una tarea de este tipo no puede eludir la mirada crítica sobre su objeto.

LOVAINA, EL PODER DE LA PALABRA

Nuestro punto de partida en este recorrido es su tesis de doctorado presentada en la Universidad de Lovaina en el año 1972. Titulada *La palabra y la acción*, y publicada recién en 2019 por la editorial de la Pontificia Universidad Javeriana, es un ensayo filosófico que, partiendo de la reflexión sobre el lenguaje mediante el diálogo con autores clásicos provenientes tanto del campo de ciencias sociales y humanas, pero también ensayistas, novelistas y poetas, concibe a la palabra en su dimensión performativa, como un instrumento para la acción. Uno de esos interlocutores más importantes será Paulo Freire (1984, 2005). En el inicio, pero fundamentalmente en las conclusiones de este trabajo, la referencia al pedagogo brasileño será fundamental, a tal punto que para Martín-Barbero el método alfabetizador elaborado por el pensador pernambucano “es la puesta en práctica lúcida y comprometida del triple proceso de objetivación, de comunicación y de autoimplicación” (Martín-Barbero, 2019, p.213)

1 Es necesario aclarar que en este trabajo no abordamos una veta central que emerge del cruce entre comunicación y educación y sobre la cual Jesús Martín-Barbero ha realizado numerosos aportes. Nos referimos a sus reflexiones y propuestas en torno a la formación profesional de comunicadores y periodistas.

que el mismo Martín-Barbero desarrolla para la elaboración de su reflexión en torno a la relación entre palabra y acción.

Como decíamos, el diálogo con Paulo Freire se manifiesta desde el inicio, y tiene por objetivo precisar la relación que existe entre lenguaje y acción; éste es el marco, entonces, en el que se inscribe esta primera reflexión acerca del vínculo entre comunicación y educación, la cual aparece estructurada de dos formas.

En la "Introducción", Martín-Barbero presenta la cuestión del vínculo entre acontecimiento, pensamiento y lenguaje, fundamentalmente la imposibilidad de pensar América Latina con "las categorías modernas del pensamiento" (p.22) y de qué modo la toma de conciencia por parte de las masas latinoamericanas respecto de su situación de dependencia puso en evidencia los límites del "lenguaje del desarrollo y comenzó a gestarse el lenguaje de la liberación" (p.23).

Justamente, afirma Martín-Barbero, fue Paulo Freire quien había apreciado esta conexión estrecha entre lenguaje y acción; de allí que el aprendizaje de la lectura y la escritura tuvieran como objetivo principal que las personas pudieran nombrar el mundo, su propia vida cotidiana, y como consecuencia poder actuar en él. La educación se asume como terreno de la lucha de clases: allí se dan cita los procesos de imposición del lenguaje de la dominación por medio de la educación bancaria, pero, al mismo tiempo, de la posibilidad de poner en práctica otro tipo de pedagogía, la del oprimido, a través de una "educación-praxis, dialectizadora de la palabra y la acción, en la que la palabra surgía al ritmo del esfuerzo conquistador de la propia realidad y la acción revertía sobre una palabra nueva, inédita, creadora" (p.24).

El camino que recorre el autor hasta llegar a la comunicación será consecuencia del objetivo que se plantea para su tesis: "insertarse en ese vasto proyecto liberador que se gesta en el continente latinoamericano, una lectura crítica de los aportes más recientes a la comprensión de la dialéctica palabra-acción" (p.43). Para ellos es necesario conocer las estructuras a través de las cuales se establece el proceso de dependencia económica, política y cultural en América Latina. Y esto requerirá de un trabajo de objetivación de los fenómenos vinculados con la ciencia, el lenguaje y la acción, los cuales se desarrollan en los tres capítulos que componen la primera parte del libro.

Será a través del conocimiento de esas estructuras que Martín-Barbero llegará a entenderlas como formadas por una "trama de relaciones" en la que se constituye la socialidad, donde se "enlazan y se anudan los hombres" (Martín-Barbero, 2019, p.101). Ese tejido que enlaza y anuda es precisamente la comunicación, y es allí donde se expresan y se constituyen las relaciones sociales; pero en el marco de relaciones sociales de dependencia se configura una situación de incomunicación. Por esta razón, dice el autor, cualquier cambio que afecte la comunicación "ataca los cimientos de la convivencia" (p.101). De ahí que la comunicación sea considerada acción social, "un elemento clave en su crítica de una sociedad tendiente a la anulación de la palabra" (p.131) mediante formas de comunicación social que vehiculizan "formas ideológicas que mantienen la coherencia del sistema y frena de raíz todo intento de lenguaje nuevo, de lenguaje de cambio" (p.131).

Precisamente, esta eficacia simbólica de la comunicación a escala social, a través de los sistemas de comunicación masiva pero también de los de enseñanza, sólo puede ser comprendida si se considera la función social que desempeña: la "imposición de significaciones, imposición legitimada por la relación de comunicación que

a su vez disimula la fuerza con que se impone y las condiciones sociales de las que ella proviene” (p.134). Esa fuerza deviene del reconocimiento de una autoridad que disimula el poder que detenta para seleccionar y excluir determinados contenidos de información.

Aquí Martín-Barbero introduce otra posibilidad de articulación entre comunicación y educación retomando aquella establecida por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1995) denominada “comunicación pedagógica”, cuya función social más importante estaba dada, en definitiva, por la constitución de hábitos y comportamientos funcionales a la reproducción social de la situación de dependencia mediante la imposición de significaciones, donde “el arbitrio cultural se torna verdad objetiva, cultura legítima” (p.135). En el caso de la comunicación de masas las cosas no serán muy diferentes: ésta no sólo vehiculiza información sino también la legitimación de la autoridad del emisor, que a su vez legitima la información que difunde y genera la disposición por parte de los receptores a recibir e interiorizar esos contenidos. En palabras del propio autor puede verse el paralelismo entre ambos sistemas de instituciones culturales:

Como el estudio de la comunicación pedagógica nos mostraba, la existencia de dos funciones —transmisión, legitimación— y su eficacia específica en la creación de hábitos mentales y de conducta, la lectura de las ideologías nos descubre que su función “normativa”, reforzadora de las pautas sociales, se da siempre al interior de la función propia de la transmisión de mensajes. Los mensajes controlan la conducta no por su contenido explícito, sino a través de un cierto tipo de organización interior. (p.143)

La función informativa y la función normativa de toda comunicación social terminan por coincidir. Esta amalgama favorece los procesos de modificación de la estructura de los grupos humanos; esas que podían operar como resistencias a ciertos tipos de mensajes. Esta modificación a la que están siendo sometidos los grupos humanos, dice Martín-Barbero, constituye un problema de comunicación ya que, como hemos dicho, las estructuras están constituidas por un entramado de relaciones comunicacionales pero que pueden darse en el marco de una situación de incomunicación.

El tema de la comunicación abre el camino a pensar al sujeto y su acción, diferenciando el discurso de la palabra como “acontecimiento y praxis, ruptura, pregunta irreductible, experiencia y asombro” (p.169). La situación histórica de dependencia ha generado una “cultura del silencio (...) esos esquemas de pensamiento y acción que conformaron la mentalidad y el comportamiento de los latinoamericanos desde la conquista” (p.205). Es “la cultura escolar la que prolonga la cultura del silencio” (p.209) haciendo imposible la palabra auténtica, haciendo imposible la palabra del pueblo, asfixiándola o domesticándola.

Pero esta situación no agota la realidad, dice Martín-Barbero, ni imposibilita el “proyecto” que emerge de la agudización de las contradicciones del régimen de dominación y se encarna en una praxis nueva hecha de acción que lucha por la liberación de la palabra que otorga conciencia a esa acción liberadora. La pedagogía de Paulo Freire encarna esta práctica dialéctica de palabra y acción mediante la cual el sujeto conquista su palabra mientras lleva a cabo la lucha por su reconocimiento; esta educación como “práctica de la libertad” (p.211) se inserta en el proceso de liberación

política y económica mediante la restitución del diálogo –la verdadera naturaleza de la comunicación- que las estructuras de dominación impedían que se realice. Así, para que la educación sea el proceso de “toma de conciencia de los oprimidos sobre su situación en el proceso histórico” (p.211) debe ser dialógica para restituir la comunicación entre los sujetos, ya que “dialogar es tomar conciencia del nosotros que somos, descubrir en la trama de nuestro ser la presencia de los lazos sociales que no sostienen (...) todo hablar supone la posibilidad de romper y recomenzar” (p.127). Para Martín-Barbero, “aprendiendo a decir su palabra el hombre reproduce la estructura misma del proceso histórico” (p.213).

Ahora bien, si como señala el autor, los sistemas de enseñanza y de comunicación masiva imponen, o al menos lo intentan, significaciones ajenas a la experiencia y la cultura de los oprimidos impidiéndoles decir su palabra, no está planteado de qué modo la educación dialógica, verdaderamente comunicacional, no sólo como pedagogía sino fundamentalmente como praxis cultural y política, puede socavar estos procesos que funcionan a una escala social y masiva y no a nivel micro e interpersonal. En alguna medida, el autor parece ver alguna posibilidad en la expansión de esos “canales de comunicación paralelos y clandestinos en los que se busca respetar el carácter subversivo de los acontecimientos y la multiplicación del ‘informador-actor’” (p.145).

Otro punto que nos parece relevante está vinculado con la perspectiva totalizadora desde la cual el autor relaciona la función social y política que cumplen los sistemas de enseñanza y los sistemas de comunicación masiva con sus lógicas de funcionamiento y los contenidos que difunden: “la insistencia sobre el ‘medio’ no puede llevarnos a olvidar que se trata de medio de ‘comunicación’, de forma que su alcance real es incomprensible al margen del sistema de educación y las diferentes políticas culturales” (p. 140).

EDUCACIÓN ESCOLAR Y TELEVISIÓN: PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE DOMINACIÓN

En 1978 sale a la luz su primer libro *Comunicación masiva: discurso y poder*. Aquí la relación entre comunicación y educación adquirirá una tonalidad en consonancia con los movimientos de la época, esa que el propio libro refracta y que entiende a la comunicación en tanto “objetivación del sentido de un proceso histórico, esto es la práctica comunicativa como huella del esquema global de dominación”, y que en buena medida profundiza la veta inaugurada en su tesis de doctorado, donde la referencia a de los sistemas de enseñanza y de comunicación masiva mostraban los puntos de concordancia y similitud entre las relaciones (in)comunicacionales que establecían sus lógicas de producción discursiva.²

Luego de pasar revista a los aportes de la reflexión latinoamericana sobre la comunicación masiva a partir de su inscripción en el paradigma de la teoría de la dependencia, Martín-Barbero plantea la necesidad de estudiar la comunicación como práctica discursiva, donde la comunicación masiva es entendida como discurso del poder. A través de la noción de discurso elaborada por Michel Foucault (1968, 1970,

2 Recordemos, como señala Amparo Marroquín Parducci (2018) en la Coda que cierra la publicación de su tesis, que en este momento la comunicación aparece como cuestión de mediaciones y que “no debe asociarse esta reflexión con los medios masivos de comunicación” (p. 243).

1974), se pone como objetivo entender el discurso de los medios masivos en tanto “dispositivo de la mass-mediación en cuanto ritual operativo de producción y consumo, articulación de materias y sentidos, aparatos de base y puesta en escena, códigos de montaje, de percepción y reconocimiento” (p.48), lo cual excede la dimensión del contenido o de la estructura de significación. El discurso, la práctica discursiva, como aquella actividad que trata cualquier materia significativa -mediante diferentes tipos de operaciones de control, ritualización y exclusión- para que, precisamente, signifique.

Luego de seleccionar y articular una serie de elementos teóricos y conceptuales que le permiten diseñar una teoría crítica del discurso, ejemplificará la forma en que “el juego de poderes y dominación” (p.130) se expresa en la práctica discursiva de la massmediación mediante el análisis del discurso de la educación, el de la historia y sus entrelazamientos. La educación entonces será examinada en tanto práctica discursiva que se instituye en la escuela a través de una serie de “operaciones de separación, de homogenización y adecuación entre saber y poder” (p130). Una práctica discursiva que pretende, en su dimensión comunicativa, presentarse a sí misma como “puro proceso de transmisión de saberes” (p.130), pero que al hacerlo refuerza el discurso en donde se constituye la relación pedagógica, el del lenguaje magistral. Para Martín-Barbero, al hacer de la transmisión del saber una profesión y al mismo tiempo un espacio social de iniciación a los saberes “se produce una arbitraria adecuación entre lo que puede ser dicho (sabido), los que pueden decirlo (saberlo) y las formas de enunciación con los derechos de recepción” (p. 131). Ambos derechos —transmitir y recibir información— se organizan desde un código que invisibiliza la imposición y las operaciones que la sostienen (la distancia que el discurso magistral genera³ y el control sobre lo decible).

La elección del discurso pedagógico (y del histórico) para ejemplificar de qué manera el juego del poder y la dominación se inscriben en la práctica discursiva de la massmediación, se justifica, según el autor, en que en ese discurso se encuentra el paradigma del discurso televisivo:

Pensamos que en ellos se encuentra el paradigma de los otros dos discursos mass-mediados que vamos a estudiar en la tercera parte: televisión y prensa. La televisión es por muchos aspectos la “escuela” en casa, el discurso fundamental de la “cultura masiva” hoy. Y la prensa, su discurso, es “en barato” la traducción de las pretensiones objetivas del discurso de la historia. (p.137)

La sentencia del autor puede ayudar a comprender ese paralelismo entre discurso pedagógico y discurso televisivo: “la TV en América Latina es la imagen más clara del monopolio de la palabra, de la negación de la historia y del saqueo de los sueños” (p.189). Como veremos más adelante, y ya hemos advertido, el discurso pedagógico escolar mantendrá para el autor las propiedades adjudicadas, pero será el discurso televisivo el que será exorcizado de sus acciones de dominación.

Las referencias al paradigma freireano como una forma de resistir los efectos desestructurantes del discurso de la massmediatización, y de reconstruir la dimensión

3 Como ya lo había hecho en su tesis de doctorado, las referencias a *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1995) siguen siendo claves para dar cuenta del carácter reproductor del sistema educativo.

comunicacional del tejido social, tal como aparecían planteados en su tesis de doctorado ya no están presentes. De hecho, en el cierre del libro se pregunta por las posibilidades de usar los medios masivos para que la cultura masiva sea efectivamente una cultura “de” masas, creada por y para las masas, y no como sucede “que es a las masas a las que se hace cargar con la responsabilidad de la mediocridad de los productos a los que se les ha puesto su nombre” (p. 223). Incluso, se interroga por el significado que tendría “para millones de latinoamericanos “analfabetos” un cine y una televisión que trabajaran lo fantástico como rechazo y oposición a la impostura, como rasgadura de lo pseudoconcreto, como revés de la trama positivista” (p.225) y así hacer “estallar los códigos con que el comercio castra el cine y la televisión” (p.225).

Aquí podemos identificar un desplazamiento, clave a nuestro entender, para la temática que nos convoca ya que en su tesis de doctorado el autor afirmaba que como consecuencia de sus estructuras, la función social de la comunicación de masas (y de la educación masiva) era la imposición de significaciones y el papel que esto jugaba en la legitimación y reproducción del orden social al impedirle al pueblo decir su palabra; los ecos frankfurtianos resuenan en esa visión sobre la industria cultural.

En este libro, que es una reelaboración casi completa de la tesis de doctorado, se vislumbra ya la posibilidad de darle a la comunicación masiva otros usos diferentes a los determinados por la lógica de la rentabilidad -esa lógica castradora del cine y la televisión- y utilizar los medios masivos como instrumentos de políticas culturales, pedagógicas y educativas. El cierre del libro, los interrogantes que hemos destacado al menos, se inscriben entonces en esa zona en la que se integran experiencias más vinculadas con lo que se conoce como “comunicación para el desarrollo” y “comunicación alternativa”, que en el marco de la teoría de la dependencia se opusieron en ese contexto a las políticas inspiradas en las teorías de la modernización que postulaba un uso de los medios masivos para la “difusión de innovaciones”.

El material analizado en el apartado siguiente, editado un año después de *Comunicación masiva: discurso y poder* -desconocido para nosotros hasta el momento en que empezamos con la investigación de la que este trabajo es parte- precisamente está dedicado al uso educativo de los medios masivos de comunicación audiovisual para la capacitación profesional. Un uso que, como se verá, no se centra en la capacidad de alcance y difusión de estos medios, tal como habían privilegiado las políticas de “difusión de innovaciones”, sino que estas propiedades quedarán en un segundo plano ante la posibilidad de utilizarlos para establecer una renovación metodológica de la enseñanza tradicional, caracterizada por la “unidireccionalidad del proceso educativo y la pasividad de los alumnos” (Martín-Barbero, 1979, p.7) .

LA EXPERIENCIA EN EL SENA: COMUNICACIÓN EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO

El Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) fue creado en el año 1957. Se trata, según puede consultarse en su página web, de un “establecimiento público del orden Nacional y con autonomía administrativa, adscrito al Ministerio del Trabajo” (SENA, s.f.). Sus objetivos son:

brindar formación profesional a trabajadores, jóvenes y adultos de la industria, el comercio, el campo, la minería y la ganadería (...) proporcionar instrucción técnica al empleado, formación complementaria para adultos, y ayudarles a los empleadores y trabajadores a establecer un sistema nacional de aprendizaje (SENA, s.f.).

Se trata entonces de ofrecer:

formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, científico y social del país, entran a fortalecer las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y mayores resultados en los diferentes mercados. (SENA, s.f.)

Es esta institución la que, en el año 1979, edita *Comunicación educativa y didáctica audiovisual. Elementos teóricos-metodológicos para la producción de ayudas audiovisuales didácticas*, el segundo de los libros de Jesús Martín-Barbero. La publicación se enmarca “en la investigación realizada con el Departamento de Medios Didácticos de la Regional SENA de Cali y con el especial aporte de Luis Carlos Ospina, Jefe de la Unidad de Servicios de Formación Profesional” (Martín-Barbero, 1979, p.9) y todo indica que su objetivo pasa por reflexionar sobre el “reto que la introducción de los medios masivos de comunicación -cine, televisión- le plantea a lo didáctico” (p.8) como parte del proyecto de “producción industrial de ayudas audiovisuales” (p.13) en las que estaba embarcado el SENA. Un proyecto que, según Martín-Barbero, podía ser aprovechado para la “apertura de un espacio de investigación” ya que “no cualquier tratamiento audiovisual de un problema didáctico resulta pedagógico y coherente con lo ‘activo’ y participativo de las nuevas metodologías. Lo cual implica investigar sobre la especificidad del audiovisual didáctico” (p.8). El libro pretende ser un aporte para que la cuestión del audiovisual como tecnología educativa no sea pensado como:

un mero añadido instrumental y exterior al “verdadero” proceso didáctico, ya que su presencia en el proceso de formación introduce mediaciones nuevas que de no ser tenidas en cuenta pueden convertirlos de ayudas en obstáculos. Esas mediaciones no se ubican principalmente en el uso, en la utilización, sino en las formas y contenidos del audiovisual mismo, esto es, en su producción (p.8)

En este sentido, el libro parece buscar ser un recurso orientador, desde lo teórico pero también en lo metodológico, para la elaboración correcta de materiales audiovisuales con fines educativos destinados a la formación profesional. Todo da a entender que no se trata de una publicación académica, sin embargo, la forma de asumir la relación entre comunicación y educación presenta una serie de elementos que nos interesa señalar. El primero ya lo hemos referenciado en la última cita. Allí Martín-Barbero señala que las mediaciones del discurso audiovisual pueden funcionar como obstáculos para el proceso de formación. Si bien, como dijimos, está hablando de formación profesional, esos reparos no vuelven a señalarse cuando, años después, aborde la integración de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en los procesos educativos formales.

El libro consta de una 'Introducción' y tres capítulos: 'El proceso educativo como proceso de comunicación', 'De la didáctica al audiovisual' y 'Metodología de la investigación-producción'. La indagación en torno a la relación entre comunicación y educación viene dada por la necesidad de "ver en el proceso comunicativo que entraña lo didáctico una clave para la comprensión y transformación del proceso entero" (p.1) y así entender que "lo que las ayudas audiovisuales deben tener de didáctico, para ser verdaderamente "ayudas didácticas"; es algo más que los contenidos" (p.1). Para adentrarse en la especificidad comunicativa de lo educativo, el autor recurre a los aportes de la teoría de la información, la lingüística y sociología de los medios masivos. De la primera tomará la posibilidad de racionalizar la transmisión de conocimiento y su organización, reforzarlo mediante acciones de redundancia y medir su eficacia mediante evaluación. Sin embargo, esta teoría no contempla la naturaleza del mensaje ni su significación, la relación entre emisor y receptor, ya que la reduce a un tipo de relación en una sola dirección, ni las características de la producción de sentido al omitir la actividad del receptor en el proceso de significación.

Precisamente para superar estas limitaciones en la teoría de la información a la hora de entender la dimensión comunicativa de la práctica educativa, recurrirá a los aportes de la lingüística y la extensión de los planteos de esta disciplina a otros tipos de lenguaje a través de la semiología y la semiótica. Esto le permitirá asumir que el proceso de formación es algo más que una transmisión y organización de conocimientos. "Porque conocer es transformar, producir. Y la formación profesional es producción de un tipo de significación particular que emerge, como veremos, desde un discurso y unas situaciones específicas" (p.4).

Ahora bien, también es necesario tener en cuenta lo que señalábamos: para Martín-Barbero la introducción de medios audiovisuales en la educación conlleva la entrada de mediaciones que afectan lo pedagógico y didáctico. El cine y la televisión se han desarrollado, dice, como espectáculos y prácticas artísticas, serán precisamente los códigos de estos discursos los que operarán como mediación pedagógica. Si a esto le sumamos que estos discursos se han masificado, entonces tenemos que la comunicación audiovisual se ubica "en el polo opuesto de un proceso educativo" (p.4) ya que la masificación de esos discursos tiene como efecto la homogenización de los individuos a través del proceso de consumo. No deja de llamar la atención el contraste entre estas advertencias, y los discursos que hoy promueven y celebran la integración de las TIC y los medios, sus lenguajes, sus códigos, los géneros y formatos, sus productos, precisamente pasando por alto estas cuestiones elementales, o lo que es más sorprendente, impulsando este proceso fundamentalmente porque parte de las nuevas generaciones consumen o interactúan desde muy temprana edad con estos discursos.⁴ En este sentido, las palabras del propio Martín-Barbero son esclarecedoras:

4 Por mencionar un solo ejemplo entre una innumerable cantidad que podríamos citar, Carlos Scolari, uno de los teóricos de la comunicación digital más renombrados, señala: "Hay muchos jóvenes que están produciendo nuevas historias, compartiendo videos, o haciendo memes para luego hacerlos circular (...) Creo que estas prácticas se pueden aprovechar desde el punto de vista educativo. Una cuestión que hoy se observa en todas las sociedades es que hay una gran distancia entre la escuela y el mundo de los jóvenes y de los adolescentes. Acerca de este problema, con nuestro equipo estamos trabajando para recuperar o introducir dentro del aula este tipo de conocimiento y de prácticas de consumo productivo. Si logramos vincularlos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje consideramos que se va a reducir un poco esta distancia que hay entre los adolescentes y el mundo de la escuela. La escuela en sí, es muy monomediática" (Scolari, 2019)

Frente a la actividad que los modernos métodos de formación exigen de parte del alumno como requisito fundamental del aprendizaje, frente a la lenta asimilación que el proceso de conocimiento exige, el consumo de mensajes masivos audiovisuales requiere y produce todo lo contrario: una ilusoria identificación, una imaginaria participación, que paraliza la capacidad racionadora y crítica. Y esa forma “masiva” en que los medios de comunicación trabajan no es algo accesorio, que se pueda poner y quitar de un día para otro, es algo que pertenece a la estructura significativa de los mensajes producidos masivamente, como resultado de la forma que históricamente han desarrollado los medios (p.4)

El cine y la televisión han estructurado una forma de ver desde el consumo que es necesario deconstruir “desde dentro del audiovisual lo que tiene de antipedagógico” (p.5) y esto solo será posible, afirma el autor, “a través de una investigación estrechamente ligada a la producción de las ayudas” (p.5). Nuevamente, la distancia con los planteos actuales es significativa: cuesta encontrar una propuesta de formación y/o capacitación docente destinada a la integración de los medios y las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuya base principal sea la producción e investigación por parte de quienes toman esos cursos, siendo que la “investigación-producción de conocimientos la que debe dinamizar y vertebrar la producción del discurso audiovisual. Es ésa la especificidad del proceso de comunicación didáctica” (p.5).

Como decíamos, Martín-Barbero advierte sobre estas cuestiones pero no descarta la articulación entre “lo didáctico en cuanto discurso y de lo audiovisual en cuanto lenguaje” (p.6) en referencia a los conocimientos aplicados. Para esto revisará las características del discurso didáctico, al que ubica entre el discurso científico y el informativo. Con el primero comparte “la operación de conocimiento” y con el segundo la operación de transmisión y difusión. En cuanto a sus funciones comunicativas, y basándose en Roman Jakobson (1976), dirá que el discurso didáctico cumple la función referencial o cognitiva —aquello de lo que se habla— y la conativa —la función que pretende conducir al receptor hacia algo—.

Ahora bien, la articulación de esas dos funciones requiere de otras, como la metalingüística, debido a la necesidad de aclarar los términos que se utilizan, y la fáctica, ya que es necesario comprobar la efectividad de la comunicación. Con respecto a su densidad semántica, afirma que el discurso didáctico se ubica entre el científico y el poético ya que “necesitado de la univocidad del científico, pero teniendo que echar mano con frecuencia de la analogía y la metáfora para explicar ciertas operaciones, incluso en campo de las ciencias exactas” (p.8). Por eso, para él, uno de los errores más frecuentes consiste, precisamente, en reducir el discurso didáctico audiovisual al documental “como si el tratamiento audiovisual resolviera los problemas didácticos con el sólo ‘realismo’, con la inmediatez del dar a ver u oír, del mostrar las operaciones” (p.9), ignorando la especificidad del discurso didáctico⁵ “al poner como base el

5 Es ineludible hacer referencia a la polémica entre Oscar Traversa (1974) y el Grupo Cine Liberación (1973) respecto de la relación entre cine y política. Allí el miembro de la revista *Lenguajes* criticaba a Fernando Solanas y Octavio Getino por ignorar la especificidad del lenguaje cinematográfico a la hora de establecer las condiciones de un cine militante. Es justo señalar que si bien de la crítica del semiólogo parece emerger una imposibilidad para articular ambos discursos, en cambio para Martín-Barbero, quien no solo no descarta esa posibilidad, sino que puede apreciarse se ocupa de indagar en ella. Las diferencias entre los objetivos de ambos autores, la reflexión teórica sobre todo, en el caso de Traversa, y la aplicación práctica, en el de Martín-Barbero, puede estar en la base de las diferencias entre ambas posturas.

realismo de la imagen y el sonido en lugar de la lógica de la operación, lógica que no es mostrable directamente, sino a través del ‘rodeo’ pedagógico, del análisis didáctico hecho imagen visual o sonora” (p.9).

Por estos motivos es necesario revisar la forma en que el discurso didáctico puede materializarse en lo audiovisual. Al comparar el lenguaje audiovisual con los medios y lenguajes tradicionales en que lo didáctico se materializó —el lenguaje oral, el escrito y el libro—, el autor destaca las posibilidades y limitaciones de las diferentes formas audiovisuales según los distintos tipos de enseñanza y las propiedades de la sintaxis de la imagen, el tipo de narratividad, la forma de construcción de relatos, las diferencias de atención que demandan, los géneros que cada uno estructura, etc. De allí en adelante, el libro continúa y concluye con una serie de indicaciones fundamentadas, las cuales dan forma a un modelo de trabajo, sobre los pasos a seguir en la metodología de la investigación-producción en la elaboración de ayudas audiovisuales. Este modelo de trabajo se basa en la articulación entre quienes producen las ayudas, las elaboran, y quienes aportan los contenidos, los instructores.

Aquí encontramos otra diferencia sustancial con el trabajo que hoy se hace de cara a integrar los discursos de los medios, las plataformas y las redes sociales en la educación, donde a quienes enseñan se les ofrecen paquetes didácticos ya elaborados por los expertos en los lenguajes que estructuran estos dispositivos. En la misma entrevista referenciada previamente, el investigador argentino señala que:

En la parte final del proyecto, la que estamos empezando ahora, vamos a transformar todo eso en actividades didácticas. Un maestro, un profesor dice, por ejemplo, tengo en clase un par que le interesa los youtubers...va a haber un archivo de actividades didácticas, que el profesor, la maestra, el maestro puedan aplicar dentro del aula y recuperar esto que ya saben los alumnos y compartirlo con el resto. (Scolari, 2019)

CONCLUSIONES

Queremos cerrar este recorrido recuperando algunos de los planteos del propio autor para dejar sentados algunos ejes de una problematización futura sobre el resto de su obra y así abrir una serie de posibles caminos de discusión en torno a la problemática de la comunicación/educación.

En primer lugar, creemos ineludible recuperar la idea de totalidad que estructuraba sus primeros trabajos, donde los sistemas de comunicación y los de enseñanza se analizaban en forma complementaria y en función del régimen social en el que actuaban. Donde, además, las características y lógicas propias de las relaciones comunicacionales se entendían como expresión de las relaciones sociales. Habrá que indagar entonces qué sucedió con esta concepción de totalidad histórico social en las siguientes etapas de su pensamiento, en la que buena parte de los estudios en comunicación asumirán una concepción comunicacional de la totalidad social. Y en qué medida este desplazamiento epistemológico, articulado con la valorización positiva de una práctica educativa que privilegie el diálogo por sobre la transmisión y la instrucción, se relaciona con lo que en principio entendemos como un esquematismo maniqueísta en la que por momentos se ubican algunas de sus reflexiones posteriores sobre la comunicación/educación. Allí, le adjudicará a la escuela sólo propiedades

negativas y, por el contrario, casi exclusivamente lógicas democratizadoras a la acción de la cultura audiovisual; en una especie de sobreideologización de la escuela y del sistema educativo y, en comparación, una despolitización de la función ideológica de los sistemas infomunicacionales en la lucha y el ejercicio del poder.

Por otro lado, como hemos visto en la segunda de sus obras analizadas, el autor abandona el paradigma freireano como una posible alternativa a los efectos atomizadores del discurso de la massmediación —presente en los medios pero también en el sistema educativo—. En este libro analiza la posibilidad de que los medios masivos sean utilizados para desarrollar políticas culturales y educativas por fuera de la lógica de la rentabilidad, y así poner en pie una verdadera cultura de masas. Recordemos que, previamente, Martín-Barbero sostenía que las estructuras de la comunicación masiva determinaban que su función social fuera la imposición de significaciones y el impedimento de la toma de la palabra por el pueblo. Sin embargo, estas estructuras no habían cambiado, incluso sus propiedades se habían reforzado. Lo que sí parece haber sido modificado es la concepción que se tenía de su discursividad: en la tercera de las obras analizadas la discursividad mediática podría ser un instrumento para transformar la pedagogía tradicional y hacerla más participativa.

Posiblemente, y es otro de los problemas a analizar, el autor profundiza en esta idea cuando luego abandona cierta visión apocalíptica de la acción del sistema educativo, y plantea cuáles deben ser las tareas de la escuela en un escenario social cada vez más atravesado por las lógicas de la massmediación, primero, la informatización, luego, y finalmente la digitalización. Precisamente, sus planteos acerca de la función social de la escuela parten de la necesidad de que ésta se adapte a la nueva cultura en la que las nuevas generaciones se socializan. En este principio, sin embargo, se dejan de lado dos cuestiones que marcan esta primera etapa de su obra: por un lado, la dimensión ideológica de la cultura mediática, asociada a la búsqueda de valorización de las inversiones; por el otro, la relación entre los discursos mediáticos -habría que agregar aquellos vinculados con las tecnologías digitales que hoy dominan la escena social- con el discurso pedagógico, tal como se desarrollan en una parte del tercero de los libros. Dos cuestiones que a nuestro entender son clave para evitar caer en la fascinación que muchas veces envuelve las propuestas de integración de las TIC en la educación y que precisamente por eso es necesario recuperar de estos primeros trabajos para analizar con mayor detenimiento y profundidad la potencialidad educativa de estos desarrollos de las tecnologías comunicacionales, sus lenguajes y sus códigos, más allá de su presencia en las otras etapas del pensamiento del autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3ra edición (en español). México: Editorial Laia.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. 13ra edición en español. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- _____ (2005). *Pedagogía de oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____ (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____ (1974). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.

- Grupo Cine Liberación (1973). Cine militante: una categoría interna del Tercer Cine. En Solanas, F. y Getino, O., *Cine, cultura y descolonización*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 121-183.
- Jakobson, R. (1976). *Ensayos de lingüística general*. Barna: Seix Barral.
- Martín-Barbero, J. (1978). *Comunicación masiva: discurso y poder*. Quito: Editorial Época.
- _____ (1979). *Comunicación educativa y didáctica audiovisual*. Cali: Ediciones SENA.
- _____ (2019) *La palabra y la acción por una dialéctica de la liberación*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes; Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Scolari, C. (2019). *Las narrativas transmedia y la educación*. Boletín de Novedades Educativas. Recuperado de <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/entrevista-a-carlos-scolari-las-narrativas-transmedia-y-la-educacion-boletin-de-novedades-educativas-n102>
- Traversa, O. (1974). Balance y polémica. Las imágenes del imperialismo (II). Cine la ideología de la no especificidad. *Lenguajes*, 2, s/p.