

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, XVI, 32

Políticas de educación en medios Aportaciones y desafíos mundiales

Mapping Media Education Policies in the World

English version

Número especial coeditado con
la Alianza de Civilizaciones (ONU),
UNESCO y Comisión Europea



© COMUNICAR, 32; XVI

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN
Latin American Scientific Journal of Media Education
ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93 / e-ISSN: 1988-3293
Andalucía (Spain), n° 32; volumen XVI; época II
1° semestre, marzo de 2009

REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL INDIZADA (indexed international scientific journal):

BASES DE DATOS INTERNACIONALES SELECTIVAS

- Journal Citation Reports (JCR) ®
- Social Sciences Citation Index ®
- Social Scisearch ®
- Scopus
- Francis (Centre National de la Recherche Scientifique de Francia)
- Sociological Abstracts (ProQuest-CSA)
- Communication & Mass Media Complete
- ERA (Educational Research Abstract)
- IBZ (Internat. Bibliography of Periodical Literature in the Social Sciences)
- IBR (International Bibliography of Book Reviews in the Social Sciences)
- Social Services Abstracts
- MLA (Modern International Bibliography)
- Fuente Académica (EBSCO)
- IRESIE (Índice Revistas de Educación Superior e Investigación de México)
- ISOC (CINDOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas)
- Academic OneFile / Informe Académico (Cengage Gale)
- Educator's Reference Complete / Expanded Academic ASAP

PLATAFORMAS DE EVALUACIÓN DE REVISTAS

- RECYT (Fundación Española de Ciencia y Tecnología)
- DICE (Difusión y Calidad Editorial de Revistas)
- MIAR (Matriz para Evaluación de Revistas)
- IN-RECS (Índice Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales)
- RESH (Revistas Españolas de Ciencias Sociales del CINDOC/CSIC)
- ERCE (Evaluación Revistas Científicas Españolas de Ciencias Sociales)
- CARHUS/DURSI (Generalitat de Catalunya)
- UCUA (Índice Revistas Científicas de Universidades Andaluzas)

DIRECTORIOS SELECTIVOS

- Ulrich's Periodicals (CSA)
- Latindex. Catálogo Selectivo

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

- Worldcat

- Rebiun/CRUE
- Sumaris (CBUC)
- New-Jour
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek / Electronic Journals Library
- The Colorado Alliance of Research Libraries
- Intute (University of Manchester)
- Electronics Resources HKU Libraries (Hong Kong University, HKU)
- Biblioteca Digital de la Universidad de Belgrano

OTRAS BASES DE DATOS BIBLIOGRÁFICAS

- Dialnet (Alertas de Literatura Científica Hispana)
- Redined (Ministerio de Educación de España)
- CEDAL. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE)
- OEI (Centro Recursos de la Organización de Estados Iberoamericanos)
- DOCE (Documentos en Educación)

HEMEROTECAS SELECTIVAS

- Redalyc (Red Revistas Científicas de América Latina de C. Sociales)
- Red Iberoamericana Revistas Comunicación y Cultura
- Red Bogotá de Revistas Científicas de Comunicación

PORTALES ESPECIALIZADOS

- Screensite
- Portal Iberoamericano de Comunicación
- Portal de la Comunicación de UAB
- Quaderns Digitals
- Universia
- Power Search Plus (Cengage Gale)

BUSCADORES LITERATURA CIENTÍFICA OPEN ACCESS

- Scientific Commons
- OAISTER
- The Library of Congress
- Google Académico
- Scirus

EDITA (Published by): GRUPO COMUNICAR

- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de: Asoc. de Editores de Andalucía (AEA), Asoc. de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos).

• COMUNICAR es una publicación cultural plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.

• La revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico.

© COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.

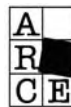
© La reproducción de estos textos requiere la autorización de Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) o de la editorial.



Asociación de Editores
de Andalucía



Centro Español de
Derechos Reprográficos



Asociación de Revistas
Culturales de España

DISTRIBUYEN (Distributed by):

ESPAÑA (SPAIN):

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almarío de Libros (Madrid y centro)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturilibros Distribuciones (Asturias)
- Arce: www.revistas culturales.com (Internet)

EUROPA Y AMÉRICA (EUROPE & AMERICA):

- ILCE (México DF-México y América Central)
- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- E-papers Editora (Brasil)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME (Printed by):

Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar[©]

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

Latin American Scientific Journal of Media Education

COMITÉ CIENTÍFICO (Advisory Board)

- Dra. Cecilia Von Feilitzen, Nordicom, Suecia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dra. Evelyne Bévort, CLEMI, París, Francia
- Dra. Geniève Jacquinet, Université Paris VIII, París, Francia
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Sara Pereira, Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dra. Armada Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Vânia Quintão, Universidade de Brasília, Brasil
- Dr. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- Jordi Torrent, ONU, Alianza de Civilizaciones, NY, EEUU
- Kathleen Tyner, University of Texas, Austin (EEUU)
- Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège, Bélgica
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- José Martínez de Toda, CPAL-Comunicación, Caracas, Venezuela

CONSEJO DE REDACCIÓN (Editorial Board)

- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad de Valladolid
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dra. M^a Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dra. M^a Carmen Fonseca Mora, Universidad de Huelva
- Dra. Elea Giménez Toledo, Cindoc/CSIC, Madrid
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Cebrían de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Ramón Reig, «Ambitos», Universidad de Sevilla
- Dra. Concepción Medrano, Universidad del País Vasco
- Dr. Felicísimo Valbuena, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Universidad de Sevilla
- Dra. Concepción Mateos, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga
- Dr. Manuel Fandos, MasterD, Zaragoza
- José Domingo Aliaga, Primeras Noticias, Barcelona
- J. Antonio Gabelas, El Periódico del Estudiante, Zaragoza

32, XVI

EDITOR (Editor)

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva (España)

EDITORES ADJUNTOS (Assistant Editors)

- Enrique Martínez-Salanova, Grupo Comunicar, Almería
- Dra. M^a Amor Pérez Rodríguez, Universidad de Huelva

EDITORES TEMÁTICOS (Guest-Edited Special Issue)

- Dra. Divina Frau-Meigs, Universidad de La Sorbona, París (Francia)
- Jordi Torrent AoC-ONU (Nueva York-USA)

CONSEJO TÉCNICO (The Board of Management)

- Dr. Julio Tello Díaz, Universidad de Huelva
- Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
- M^a Teresa Fernández Martínez, IES Odiel, Gibrleón, Huelva
- Dra. M^a Elena Gómez Parra, Universidad de Córdoba
- Dr. Juan Bautista Romero Carmona, CEP Bollullos
- Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
- Dr. Juan Manuel Méndez, Universidad de Huelva
- Dr. Tomás Pedroso Herrera, IES Pablo Neruda, Huelva
- Francisco Casado Mestre, IES Huelva

GESTIÓN COMERCIAL (Commercial Manager):

- Alejandro Ruiz Trujillo, Comunicar Ediciones

DISEÑO (Designed by):

- Portada y gráficos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez, Almería
- Autoedición: Anna'09

Política editorial (Aims and scope)

«Comunicar» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación.

Investigadores y profesionales del periodismo y la docencia, en todos sus niveles, tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el eje central de «Comunicar».

• Serán publicados en «Comunicar» artículos y colaboraciones inéditos, escritos preferentemente en español, aceptándose también trabajos en inglés, portugués y francés.

Los trabajos han de ser básicamente informes sobre proyectos de investigación, aunque también se aceptan reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, y en la utilización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Normas de publicación (Submission guidelines)

«Comunicar» es una revista arbitrada que utiliza el sistema de revisión externa por expertos (peer-review), conforme a las normas de publicación de la APA (American Psychological Association) para su indexación en las principales bases de datos internacionales.

Cada número de la revista se edita en doble versión: impresa (ISSN: 1134-3478) y electrónica (e-ISSN: 1988-3293), identificándose cada trabajo con un DOI (Digital Object Identifier System).

TEMÁTICA

Trabajos de investigación de comunicación y educación: medios de comunicación (en inglés: «media education»), audiovisual, tecnologías, medios educativos, multimedia, cibermedios.

APORTACIONES

Los trabajos se presentarán en tipo de letra arial, cuerpo 10, justificados y sin tabuladores. Han de tener formato Word para PC. Las modalidades y extensiones son:

- Investigaciones: Entre 4.500/6.000 palabras de texto.
- Informes, estudios y experiencias: Entre 3.500/5.000 palabras.
- Reseñas: Entre 500/550 palabras.

Las aportaciones deben ser enviadas exclusivamente por la Central de Gestión de Manuscritos: <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index/>. Toda la información, así como el manual para la presentación se encuentra en: www.revistacomunicar.com.

Cada trabajo ha de llevar tres archivos: portada con los datos, manuscrito sin firma y carta de presentación (véanse anexos de las normas en la web).

ESTRUCTURA

Los manuscritos tenderán a respetar la siguiente estructura, especialmente en los trabajos de investigación: portada, introducción, material y métodos, resultados, discusión, notas, apoyos y referencias.

Los informes, estudios y experiencias pueden ser más flexibles en sus epígrafes. Es obligatorio la inclusión de referencias, mientras que notas y apoyos son opcionales. Se valorará la correcta citación conforme a las normas (véase la normativa en la web).

PROCESO EDITORIAL

«Comunicar» acusa recepción de los trabajos enviados por los autores/as y da cuenta periódica del proceso de aceptación/rechazo, así como, en caso de aceptación, del proceso de edición. La Redacción pasará a considerar el trabajo para su evaluación por el Comité Editorial, comprobando si se adecúa a la temática de la revista y si cumple las normas de publicación. En tal caso se procederá a su revisión externa. Los manuscritos serán revisados de forma anónima (doble ciego) por dos expertos. A la vista de los informes externos, se decidirá la aceptación/rechazo de los artículos para su publicación, así como la introducción o no de modificaciones.

El plazo de evaluación de trabajos, una vez acusada su recepción, es como máximo de 180 días. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar –en su caso– las correcciones o réplicas oportunas. En general, una vez vistos los informes externos, los criterios que justifican la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos son:

- Originalidad.
- Actualidad y novedad.
- Relevancia: aplicabilidad de los resultados.
- Significación: avance del conocimiento científico.
- Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica.
- Presentación: buena redacción
- Organización: coherencia lógica y presentación material.

El autor recibirá un ejemplar de la publicación, una vez editada, o tantos ejemplares como firmantes autorizados.

RESPONSABILIDADES ÉTICAS

- Inédito. No se acepta material previamente publicado.
- Autoría. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente.
- Consentimiento informado. En caso de experimentos, los autores deben mencionar la obtención del consentimiento informado.
- Cesión compartida de derechos de autor.

Las normas de publicación (guidelines for authors) se hallan íntegras, en español e inglés, en www.revistacomunicar.com.

No se aceptan trabajos que no cumplan estrictamente las normas.

Grupo editor (Publishing Group)

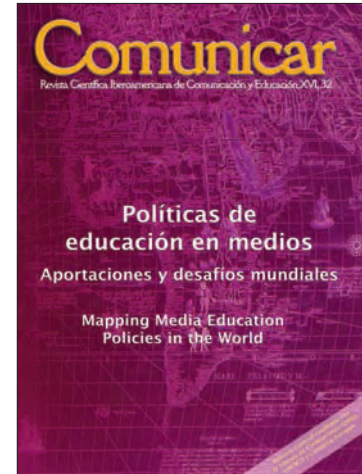
El Grupo Comunicar está formado por profesores y periodistas de Andalucía (España), que desde 1988 se dedican a la investigación, la edición de materiales didácticos y la formación de profesores, niños y jóvenes, padres y población en general en el uso crítico y plural de los medios de comunicación para el fomento de una sociedad más democrática, justa e igualitaria y por ende una ciudadanía más activa y responsable en sus interacciones con las diferentes tecnologías de la comunicación y la información. Con un carácter estatutariamente no lucrativo, el Grupo promueve entre sus planes de actuación la investigación y la publicación de textos, murales, campañas... enfocados a la educación en los medios de comunicación. «Comunicar», revista científica iberoamericana de educación, es el buque insignia de este proyecto.

S u m a r i o / C o n t e n t s

Comunicar, 32, XVI, 2009

Políticas de educación en medios: Aportaciones y desafíos mundiales

Mapping Media Education Policies in the World



PRELIMINARES (FOREWORD)

| | |
|--------------------------|-----|
| Sumario (Contents) | 5/6 |
| Editorial | 7/8 |

J. Ignacio Aguaded Gómez

DOSSIER / INVESTIGACIONES (RESEARCH)

| | |
|---|---------|
| • Presentación: Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global | 10/14 |
| <i>Divina Frau-Meigs y Jordi Torrent. París/Nueva York (Francia/EEUU)</i> | |
| • Prólogo Alianza de Civilizaciones (AoC) | 15/16 |
| <i>Marc Scheuer. Nueva York (EEUU)</i> | |
| • Prólogo UNESCO | 17/18 |
| <i>Abdul Waheed Khan. París (Francia)</i> | |
| • Prólogo: Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva | 19/20 |
| <i>Aviva Silver. Bruselas (Bélgica)</i> | |
| • Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación | 21/30 |
| <i>Jesús Lau y Jesús Cortés. México DF (México)</i> | |
| • Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción ... | 31/40 |
| <i>Renato Operti. Berna (Suiza)</i> | |
| • Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur | 41/50 |
| <i>Jamal Eddine Naji. Rabat (Marruecos)</i> | |
| • La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio ... | 51/64 |
| <i>Biswajit Das. Nueva Delhi (India)</i> | |
| • Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial | 65/72 |
| <i>Susan Moeller. Maryland (USA)</i> | |
| • Reforma educativa y educación en medios como agentes de cambio en Hong Kong | 73/83 |
| <i>C.K. Cheung. Hong Kong (China)</i> | |
| • Historia, política y prácticas de la educación en medios en Corea del Sur | 85/95 |
| <i>Hyeon-Seon Jeong y otros. Seúl (Corea del Sur)</i> | |
| • La implementación de programas en educación de medios: el caso Ontario | 97/107 |
| <i>Carolyn Wilson y Barry Duncan. Toronto (Canadá)</i> | |
| • Las tecnologías multimedia y reforma educativa en África: el caso de Ghana | 109/118 |
| <i>Kwame Akyeampong. Londres (Reino Unido)</i> | |

S u m a r i o / C o n t e n t s

Comunicar, 32, XVI, 2009

DOSSIER / INVESTIGACIONES (RESEARCH)

- La alfabetización mediática en Medio Oriente y Norte de África: más allá del círculo vicioso del oxímoron 119/129
Ibrahim Saleh. El Cairo (Egipto)
- Cuando la educación en medios es política de Estado 131/138
Roxana Morduchowicz. Buenos Aires (Argentina)
- La educación en medios, más allá de la escuela 139/145
Victòria Camps. Barcelona (España)
- El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática 147/156
Eve Salomon. Londres (Reino Unido)
- Educación en medios en Turquía: hacia una red de actores múltiples 157/166
E. Nezhil Orhon. Eskisehir (Turquía)
- Explorando la educación en medios como práctica cívica en África 167/180
Fackson Banda. Grahamstown (Sudáfrica)
- Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud» ... 181/192
Sirkku Kotilainen. Jyväskylä (Finlandia)

CALEIDOSCOPIO (KALEIDOSCOPE)

- Historia gráfica (Cómic): Historia de Glasbolordos y Filfilinos 196/199
Enrique Martínez-Salanova. Almería (España)
- Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos 201/207
Mar de Fontcuberta. Santiago (Chile)
- La representación positiva de la imagen de las mujeres en los medios 209/214
Núria García y Luisa Martínez. Barcelona (España)
- Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato 215/221
Ángel Hernando Gómez. Huelva (España)
- Medios de comunicación y encuentro de culturas: propuesta para la convivencia ... 223/230
Enrique Martínez-Salanova. Almería (España)
- Internet como marco de comunicación e interacción social 231/237
Félix Moral Toranzo. Málaga (España)

BITÁCORA (BINNACLE)

| | |
|---|---------|
| APUNTES | 240/241 |
| RESEÑAS | 242/266 |
| PRÓXIMOS TÍTULOS (NEXT TITLES) | 271 |
| CRITERIOS DE CALIDAD (QUALITY CRITERIA) | 275 |

Editorial

Editorial

DOI:10.3916/c32-2009-00-001

El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática

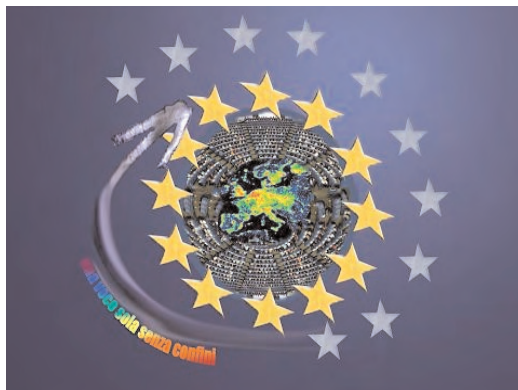
The European Parliament bets on media literacy

J. Ignacio Aguaded Gómez

En este número de «Comunicar» en el que presentamos los desafíos mundiales de las políticas de educación en medios en el mundo, no podemos pasar por alto una medida política clave a nivel de toda la región europea. Ésta, sin duda, marcará un antes y un después en la educación en medios en Europa: la apuesta de la Unión Europea, a través de su Parlamento, el pasado mes de diciembre de 2009, de recomendar a los Estados miembros la puesta en marcha de una asignatura de «Educación Mediática» en los colegios.

Con 583 votos a favor, y sólo 23 en contra y 4 abstenciones, los europarlamentarios, con una visión clarividente y realista del mundo actual, proponen a todas las naciones europeas, en su Informe aprobado, que se introduzca esta nueva asignatura en las escuelas, con el objeto de impulsar la alfabetización mediática y el uso de Internet, porque ésta es la mejor forma de conocer y valorar críticamente los contenidos, los mensajes y los formatos de los medios de comunicación. Esto permitirá el desarrollo de estrategias y competencias que permitan filtrar certeramente la información recibida de la prensa, el cine, Internet, la televisión, los videojuegos, la publicidad y los nuevos formatos de comunicación telemática interactiva en el universo de pantallas con el que socialmente convivimos.

Sin duda, la decisión de la Eurocámara es un espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica, esto es, personas con una cualificación personal y social que les facilite el saber «convivir» con los medios de comunicación. Estas competencias no se adquieren por el consumo diario de los mismos, ni por generación espontánea, como muchos hasta ahora han pensado, sino que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas –que no profesionales– para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano.



Los parlamentarios europeos inciden óptimamente en que esta materia de «Educación en medios» debe tener un carácter práctico y pluridisciplinar, que aborde todas las multidimensiones del fenómeno comunicativo en sus más diversas expresiones: políticas, literarias, sociales, artísticas... Recomiendan también los europarlamentarios que esta nueva materia fomente las producciones mediáticas de los escolares, de forma que los alumnos se conviertan en usuarios activos de los medios, superando las actitudes pasivas y de meros espectadores. De esta manera, la formación práctica y creativa y su proyección extraescolar se

Prolegómenos

Editorial

convierten en elementos cruciales de esta nueva propuesta, que se lanza como una recomendación necesaria en todos los países europeos.

La ponente del Informe, Christa Prets (PSE, Austria) incidió en que es necesario mejorar las infraestructuras de las escuelas europeas para universalizar la presencia de Internet y la telemática en los centros escolares. Asimismo, se realzó el papel de los medios en las escuelas dedicadas a necesidades educativas especiales, donde la comunicación puede cumplir un rol importante en la superación de estas discapacidades a las que se enfrentan muchos escolares.

También los eurodiputados expresaron en su Informe la importancia de que la «Educación en medios» no se circunscriba a las escuelas y tenga una presencia social y cívica entre otros colectivos sociales. Así, se propone que las personas mayores también sean objeto de esta formación porque ellos son consumidores –en muchos casos, incluso más que los jóvenes y niños– de los medios, con altos niveles de dedicación en sus tiempos de ocio: asociaciones, residencias, espacios de tiempo libre... son de esta forma también lugares clave y escenarios para la alfabetización mediática.

En suma, es ésta una fantástica noticia que se suma a la creciente importancia, día a día en la escuela, de la necesidad de tomar partida en el desarrollo de la competencia digital de los alumnos como factor clave para su desarrollo. Y esto no sólo a manera de materia o asignatura, como ha propuesto el Parlamento Europeo, sino también en las estrategias de evaluación y medida de los conocimientos escolares. Así la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), foro de los países más ricos, ha decidido, a partir de 2009, medir las capacidades de los alumnos para manejarse en la era digital a través de una prueba de lectura en formato digital. Todo ello a través del examen del Informe PISA que se realizará este año en el mes de mayo en 60 países de todo el mundo, de los cuales 17 ya incorporarán este año la evaluación de esta «nueva competencia». En este sentido, el director del Informe PISA ha declarado que construir conocimientos a través de textos electrónicos es bastante distinto a hacerlo con textos impresos. Lo que se pretende medir no es tanto los conocimientos tecnológicos, sino las habilidades cognitivas que hacen falta para el uso efectivo de la tecnología.

La nueva materia europea, sugerida por el Parlamento, y la incorporación a los procesos internacionales de evaluación de indicadores que midan las nuevas competencias digitales y audiovisuales que los alumnos de hoy han de poseer en una sociedad moderna y mediática son dos buenas acciones que marcan un camino sin retorno.

Pensamos que las aportaciones de este texto de «Comunicar» contribuirán al debate, con excelentes trabajos procedentes de 19 países de cuatro continentes y el aval de la ONU, UNESCO y Unión Europea.





Comunicar 32

Dossier

monográfico



Dossier
Special-topic issue

Políticas de educación en medios:
Aportaciones y desafíos mundiales

Mapping Media Education Policies in the World



Presentación

Introduction

DOI:10.3916/c32-2009-01-001

Políticas de educación en medios: Hacia una propuesta global Media Education Policy: towards a Global Rationale

Divina Frau-Meigs y Jordi Torrent

Universidad de La Sorbona de París (Francia) / AoC-ONU (Nueva York-EEUU)



La importancia de la educación en medios se está reconociendo progresivamente en todo el mundo. Después de la travesía de muchos «innovadores solitarios», desde la soledad de sus aulas, y de las múltiples prácticas de investigadores y profesores trabajando desde la base..., ha llegado el tiempo de los responsables de políticas globales. Estamos en un punto de inflexión donde los conocimientos sobre los medios se han consolidado, donde los actores implicados en la educación, en los medios y en la sociedad civil son conscientes de los nuevos desafíos que ha desarrollado la llamada «sociedad de la información», y de las nuevas culturas de aprendizaje que ésta requiere para el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo pacífico de las sociedades cívicas, la preservación de las culturas aborígenes, el crecimiento de las economías sostenibles y el enriquecimiento de la diversidad social contemporánea.

La globalización nos ofrece nuevas oportunidades de cambio y de interconexiones, ya que la función de los organismos centrales de gobernabilidad y de las organizaciones intergubernamentales (UNESCO, Comisión Europea, Consejo de Europa, Alianza de Civilizaciones, Organización Islámica para la Educación, la Ciencia y la Cultura, ISESCO), la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB), la Liga de los Estados Árabes, el Centro Internacional de Intercambio de Información sobre Niños, Jóvenes y Medios de Comunicación de Nordicom, entre otros), apoya la necesidad urgente de un desarrollo mundial, coherente y sostenible. Ya la precursora Declaración de Grunwald (1982), la más reciente Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida (2005), así como la Agenda de París para la Educación en Medios (2007), engloban varios principios y objetivos que colectivamente apuntan a metas similares. Varios instrumentos negociados, tales como el kit de Educación en Medios (Media Education Kit) de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización Mediática, la iniciativa actual de la UNESCO, titulada «Currículo de formación del educador en medios y alfabetización comunicativa», así como el apoyo multifacético de la Alianza de Civilizaciones en la educación en medios, apuntan a la necesidad y conveniencia del proceso. Estas iniciativas llegan en el contexto de un nuevo marco internacional, las «sociedades de conocimiento», que surge durante y después de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2003-05) y la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Estos acontecimientos mundiales han ayudado a aumentar la «concientización» sobre la función de los medios de comunicación –viejos y nuevos– y han permitido un mejor conocimiento de los procesos de información y comunicación. Aún resta la importante tarea de convertir estos grandes principios en prácticas aplicaciones.

Presentación

Introduction

Por tanto, ha llegado el momento de desarrollar una política que demande experiencias compartidas en su implementación. Las definiciones, el desarrollo de planes de estudio y las evaluaciones ya no son cuestiones que interesan solamente a investigadores y educadores; son opciones que definen el futuro y requieren estrategias que se puedan compartir, probar y adoptar en un espíritu de cambio social que va más allá de la reforma escolar. Ya existen iniciativas regionales, tales como la Recomendación de la Comisión Europea de que todos los Estados miembros deben proporcionar una evaluación nacional del nivel de la educación en medios de sus ciudadanos (2007), la I Conferencia de Oriente Medio sobre la Educación en Medios en Arabia Saudita (2007), el Foro Internacional de Investigación sobre Medios (Londres y Hong Kong, 2008) o la I Conferencia sobre Medios en África, celebrada en Nigeria (2008).

Por ello, es oportuno y necesario considerar las políticas que están dando forma a este nuevo ámbito e influyendo en su contexto y en su impacto social. El objetivo de estas experiencias es, sin duda, sistematizar algunas de las prácticas más relevantes que existen a escala regional y destacar las culturas educativas y mediáticas subyacentes que las apoyan. Se espera que este proceso pueda servir como herramienta de diagnóstico y guía inspiradora para implementar y evaluar las políticas en países que deseen establecer sus propios programas. Asimismo, este proceso puede ayudar a los responsables políticos, educadores, profesionales de los medios de comunicación, investigadores... a activar reformas que respondan a la necesidad social de la educación en medios entre las naciones de todo el mundo. Dentro de este contexto global, es necesario descubrir las articulaciones entre las diferentes esferas de la sociedad y los diversos actores de la educación en medios, así como las interacciones entre ellos, en el desarrollo de sociedades contemporáneas del conocimiento. Sin duda, éstas van más allá de la descripción simple de programas y tienen en cuenta temas, desafíos y resultados, que exigen recomendaciones y nuevas iniciativas.

En este contexto, pretendemos ofrecer perspectivas interpretativas de tres temas transversales, que van más allá de los estudios de caso o de simples prácticas cotidianas. Así abordaremos en este monográfico la relación entre lo local y lo global en las estrategias y políticas de educación en medios, el interés público por la educación en medios, y las ventajas de la participación y la implementación de múltiples iniciativas¹. Así, son tres macrosecciones las que articulan este trabajo en «Comunicar», con plena conciencia de que no existe una solución «única» y que el contexto es muy importante.

La primera parte de este estudio desarrolla puntos cruciales en la educación en medios: su definición y su competencia fundamental, así como su implementación desde una perspectiva intercultural, con temas como desarrollo y derechos humanos, como intereses principales. Posteriormente se analiza el desarrollo de ambientes de apoyo dentro de las escuelas: reformas estatales, formación de profesores, desarrollo curricular y prácticas de normalización con estudios de caso en varias regiones del mundo. Finalmente, se estudia la educación en medios fuera del ámbito educativo, examinando la función de los organismos reguladores, el sector privado y la sociedad civil, en su misión de generar «concientización», tanto entre adultos como jóvenes, y para promover la representación y participación cívica, así como los intercambios Norte-Sur, Sur-Sur y Este-Oeste.

La primera parte se centra en la necesidad de alcanzar una definición consensuada de la educación en medios, para que todos los actores estén convencidos de su importancia en la «sociedad del conocimiento global», a fin de situarla como máxima prioridad en la agenda pública. Si la educación en medios es un proceso vital, la alfabetización mediática debe entenderse como el conjunto de las habilidades operacionales y las competencias cognitivas necesarias para adquirirla. Se puede considerar que la alfabetización abarca competencias en información y otras habilidades basadas en el texto y en las imágenes, a fin de interpretar los mensajes de los medios de comunicación. En comparación con otros temas escolares, la educación en medios está relacionada con los resultados y no con los «insumos», fomentando las capa-

ciudades inductivas de los estudiantes para adquirir y producir conocimiento, como lo demuestran Lau y Cortés en su trabajo. El marco que ellos utilizan para los «indicadores de habilidades informativas» acen-túa la necesidad de combinar las ciencias de la comunicación, así como las sinergias entre las bibliotecas y las escuelas, para utilizar los medios de comunicación como recursos críticos para el auto-desarrollo.

Para implementar un marco global, el desarrollo curricular es fundamental, y se deben tener presen-tes las ciencias de la educación, como subraya Opertti. Este autor enfatiza la importancia de los compo-nentes políticos y técnicos del proceso de «educabilidad» y propone la educación en medios como un agente de cambio, que produce «inclusión» y ayuda a luchar contra la pobreza, así como que tiene en cuenta la marginación y la segregación. Uno de los apoyos clave para la educación en medios es también la «empleabilidad», punto central señalado por Naji, quien resalta el defase actual entre «capacitación y empleo». Así, pone como ejemplo a los profesionales de la información –periodistas–, pero su análisis se podría extender a otros tipos de trabajadores que no cuentan con las habilidades y competencias para enfrentarse a las exigencias laborales cada vez más exigentes, basadas en los medios de comunicación y en las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Por su parte, Das refuerza esta pers-pectiva para el desarrollo, aprovechando el modelo de «capacidad» de Sen, basado en «funcionamien-tos», es decir, las competencias que una persona necesita para lograr sus objetivos dentro de las condi-ciones locales de vida: las oportunidades que ofrece la educación en medios abarcan, entonces, su representación cívica, así como su empleabilidad. Insiste en el hecho de que tal alfabetismo permite la conversión de bienes, tales como los medios de comunicación en funcionamientos que satisfacen las necesidades elementales para combatir la pobreza y la privación, así como las necesidades fundamenta-les de libertad y justicia social. La libertad de expresión es el foco central de la «educación en medios global» de Moeller, que relaciona la educación en medios con los derechos humanos, no de una forma abstracta y remota, sino como una manera de fomentar un sentido cívico práctico y ético. Su currículo se podría ampliar a otros derechos como, por ejemplo, el derecho a la intimidad, a la propiedad intelectu-al, a la educación... Su modelo, como todos los demás, incide en la «buena gobernabilidad, el desa-rrollo económico y la ciudadanía bien informada» de una manera muy dinámica, adaptable a todo tipo de contextos.

La segunda parte del monográfico muestra cómo en todo el mundo, en las dos últimas décadas, han surgido transformaciones que revelan la inevitabilidad de la educación en medios y la alfabetización me-diática. Estos cambios están relacionados con el desarrollo tecnológico que convierte a los medios de comunicación en una «prótesis intrusa y extensa», al desarrollo económico que no deja a ningún país fuera de la influencia de los medios de comunicación, al desarrollo social que revela una nueva concien-cia de juventud, ciudadanía y consumo, y al desarrollo político que intenta manipular a los medios de comunicación para fines ideológicos, mientras la participación cívica sigue demandando a los gobiernos que brinden mayor justicia social. La educación en medios también ha progresado a través de la inves-tigación y la práctica, hasta tal punto que, a menudo, es la investigación la que ha generado las reformas nacionales. Así, puede ser «un agente de cambio», como explica Cheung, aplicándola a Hong Kong. Según él, la educación en medios es clave para lograr la reforma escolar. Los tres ingredientes principales para los «nuevos alfabetismos» son la representación cívica, las tecnologías de la información y la revisión del currículo, que han de entenderse más bien como crítica política negativa, como interacción creativa positiva. Jeong y sus colegas incorporan también un ingrediente adicional: la importancia de las comu-nidades de prácticas locales. El ejemplo de Corea del Sur muestra cómo los profesores y los educadores aprovecharon los medios de comunicación aún antes que sus gobiernos, como una iniciativa local. En muchos países, reformar las escuelas, a fin de incluir a la educación en medios, es realmente un modo de legitimar una situación que ha durado décadas. No es necesario volver a inventar la rueda, cuando los recursos humanos y materiales existen, como también lo ejemplifica el caso canadiense de Ontario. Wilson y Duncan parten de nueve principios clave para lograr la implementación de la reforma: comu-nidades de prácticas locales, desarrollo del currículo, apoyo a la investigación, cursos de perfecciona-miento para el personal, redes de comunicación, materiales significativos de los medios de comu-nicación, organización profesional para los profesores de educación en medios, evaluación y colabora-ción con padres y profesionales de los medios de comunicación.

Aunque estos principios se han ido asentando progresivamente, la resistencia al cambio se ha ido

también haciendo cada vez más visible, cuando hasta ahora era minoritaria o al menos oculta. Sin duda, de éxitos y fracasos pasados se han extraído lecciones útiles. Akyeampong encuentra resistencia a la necesidad de replantear las prácticas del currículum de educación de los maestros con ideas constructivistas y cognitivas sobre el conocimiento y su producción. El enfoque crítico no se refiere tanto a criticar la política, sino las estrategias de aprendizaje propias. La aportación de costosas TIC al currículum no conduce a resultados eficientes, si las tradiciones curriculares que existen desde hace mucho tiempo no se enriquecen con competencias cognitivas entre los profesores, aun antes que entre los estudiantes. Saleh halla resistencias a la necesidad de replantear el desarrollo de capacidades para unir la producción mediática con la educación en medios, incidiendo en que un desarrollo libre y saludable en educación en medios puede llevar a una ciudadanía competente y alfabetizada. Lo que él describe como «el círculo vicioso de oxímorones» en la región de MENA es realmente válido en muchos sitios, donde el desfase entre el desempeño de la profesión y las expectativas del ciudadano es considerablemente amplio. Saleh nos alerta sobre los posibles usos «incorrectos» de la educación en medios, ya que pueden generar censura. Según este autor, la educación en medios puede ser un instrumento para la tolerancia y el entendimiento intercultural, si se abordan correctamente cinco cuestiones: apoyar la reforma en amplios sectores de la sociedad, impulsar los derechos humanos para revitalizar el contrato social entre líderes y la sociedad, cambiar el flujo de los medios a fin de mejorar la comunicación entre gobiernos y ciudadanos, implementar leyes con verdadero compromiso cívico, y aumentar la «concientización» del público sobre sus derechos para el bien de toda la sociedad.

La tercera parte del monográfico enfatiza la creciente relevancia de la educación en medios fuera de los sectores tradicionales de educación, con otros actores involucrados, ya sea en torno a la juventud o a los medios de comunicación. La función del Estado es clave en esta perspectiva como coordinador de iniciativas multipartitas. Morduchowicz muestra que la adopción de la educación en medios en la agenda pública estatal, mediante la creación de un departamento especial en el Ministerio de Educación, permite la presencia de una gran variedad de actores (productores, periodistas...), cuya responsabilidad social se puede reclamar. Dos de ellas son fundamentales: las asociaciones de medios de comunicación y las empresas privadas, que pueden participar como asociados, pero no deberían intervenir «en la elaboración de los objetivos, el contenido o el diseño de las iniciativas», de forma que se asegure que los intereses comerciales no constriñen el proceso, sino que lo apoyan. Lograr la participación del sector privado puede ser un medio eficiente para superar la brecha cultural y social. Evitar el riesgo de choque entre las misiones distintivas de la escuela y las empresas parece hacerse mejor con la «diplomacia de la ciudad», a menudo ampliada a regiones creativas, como lo ejemplifica Camps en el caso de la Generalitat de Catalunya, en España. Ella identifica otro espacio clave para la coordinación y multipartidismo: los organismos reguladores de los medios de comunicación, que pueden actuar como laboratorios de educación en medios para impulsar la agenda pública del Estado y manejar un eficiente perfeccionamiento. Pueden abordar cuestiones de contenido, tan cruciales para la educación, sin la sospecha de la censura, ya que «ellos están en una buena situación para proponer interpretaciones de las normas legales y su implementación, y también son capaces de persuadir a los profesionales de los medios de comunicación de su responsabilidad ética en la interpretación y la implementación de la ley».

La educación es parte de las obligaciones de servicio público de radio y televisión, y la educación en medios debería encontrar, naturalmente, su lugar dentro de esta misión. Pero el sentido de lo público también puede hallarse en los medios privados, como señala Salomon, en el caso de OfCom, el organismo regulador de los medios de comunicación del Reino Unido. Ella examina diferentes tipos de regulaciones en todo del mundo, acentuando la necesidad de independencia de estos organismos y estableciendo la base para un amplio consenso sobre lo que se regula, desde valores culturales hasta la protección del consumidor y la juventud. Esta autora considera el futuro de la educación en medios «como parte del proceso de autorregulación», insistiendo en la necesidad del desarrollo de políticas públicas para la convergencia digital, ya que todos los países van a aumentar considerablemente sus medios. Así, la educación en medios se considera una herramienta necesaria para las audiencias en la toma de decisiones, para seleccionar la información, separándola del «ruido», y distinguir recursos valiosos de contenidos irrelevantes. Orhon también apunta la necesidad de analizar la abundancia de medios, sobre todo desde una perspectiva sureña, que no sólo involucra a países tales como Turquía en los medios

globales de comunicación, sino también en el debate global de la educación en medios. Ilustra la construcción del debate a nivel local, por organizaciones multipartitas tales como las universidades, las fundaciones y las ONG, junto a las comunidades de prácticas en la disciplina, con la ayuda de las autoridades reguladoras para convocar conjuntamente a tales actores, con miras a generar materiales y recursos humanos para las escuelas. Por su parte, Banda avanza en una perspectiva de desarrollo, reclamando el «revisiónismo postcolonial de los modos liberales de pensamiento y práctica sobre los medios de comunicación», como un modo de combatir la apatía cívica de poblaciones enteras. Propone un modelo para cultivar la ciudadanía activa y promover una adhesión a los derechos humanos, que también está relacionado con una visión emancipatoria del periodismo, para restaurar la confianza entre la gente y sus medios de comunicación. Convertir la apatía cívica en iniciativa cívica es también una preocupación de Kotilainen. El ejemplo finlandés concluye este viaje mundial de la educación en medios con el foco de la juventud como productora de los medios de comunicación y creadora de las culturas de red del futuro. El compromiso cívico está positivamente correlacionado con la educación en medios y genera «experiencias de influencia social», que sugieren estrategias intergeneracionales para fomentar el diálogo a través de diferentes sectores y grupos en la sociedad.

En última instancia, este análisis con su triple enfoque, suscita la cuestión de la voluntad política para continuar avanzado con la educación en medios. Los responsables de elaborar políticas tienen que vencer los riesgos percibidos de que la educación en medios podría amenazar el poder gubernamental, la soberanía nacional y hasta la identidad cultural de un país. De hecho, puede llevar al «empoderamiento» de todos si se establece dentro de un marco de buena gobernabilidad donde los beneficios de los nuevos modos cognitivos de aprender sean compartidos, centrados en la gente y no simplemente inducidos por máquinas. Resistir ese movimiento puede generar confrontación y violencia, mientras que adoptarlo puede traer el cambio, protegiendo y desarrollando culturas autóctonas al mismo tiempo. La utilización de los medios de comunicación y las TIC con cohesión e inclusión puede fomentar confianza y respeto entre todos los miembros de una sociedad y beneficiar a todas las partes interesadas que están involucradas.

Es fundamental desarrollar planteamientos coherentes, sobre todo si los gobiernos muestran estar preparados para perseguir sus misiones, que se pueden sintetizar en las tres «p» de políticas públicas: «provisión» de educación en medios, «participación» de todos en educación en medios, y «protección» de todos los ciudadanos necesitados (pobreza, edad...). El creciente consenso mundial sobre la educación en medios implica un cambio de escala de modo que las prácticas aisladas en clase pasen a ser generalizadas en el desarrollo curricular nacional. En pocas palabras, este razonamiento se puede resumir alrededor de seis «C» de competencias clave de la educación en medios: Comprensión, Capacidad Crítica, Creatividad, Consumo, Ciudadanía y Comunicación intercultural. La estructura reglamentaria general se apoya en el marco de los derechos humanos, con la dignidad y la creación de identidad y solidaridad como idea central. Los responsables de formular las políticas tienen así un interés especial en encontrar la escala de interacción adecuada para la educación en medios, ya que puede ser un medio para la dinámica digital, más que para la división. La utilización de diferentes niveles de gobernabilidad (local, regional, estatal, federal...) puede fomentar tal movimiento, así como la identificación de sitios y entidades que cuentan con legitimidad como para recurrir a los actores que generalmente no hablan juntos, a fin de que dialoguen al mismo nivel. La educación en medios tiene el potencial de reducir las desconexiones entre viejos y nuevos medios de comunicación, alta y baja cultura, medios patentados y no patentados, conflictos culturales y comerciales, etc. Ofrece un escenario para la sostenibilidad, sobre todo con recursos compartidos e iniciativas abiertas. Por último, puede ayudar a lograr los objetivos de la Declaración del Milenio, sobre todo, la erradicación de la pobreza y el analfabetismo.

Notas

¹ Más información y documentos en la web de la alianza de las Civilizaciones: www.aocmedialiteracy.org.

Prólogo

Foreword



ALLIANCE OF CIVILIZATIONS

DOI:10.3916/c32-2009-01-002

Marc Scheuer
 Director de la Alianza de Civilizaciones (AoC-ONU)
 Nueva York (EEUU)
www.unaoc.org



Desde ya hace más de veinte años, educadores de todo el mundo han hecho campaña en favor de la educación en medios; sin embargo, en la mayoría de los países, los responsables de las políticas educativas nacionales no han advertido hasta muy recientemente la importancia de la alfabetización mediática. A través de esta publicación, la Alianza de Civilizaciones –en cooperación con UNESCO, el Grupo Comunicar y todos los colaboradores– quisiera infundir dinamismo al proceso de normalización por el que la educación y alfabetización mediática se incluirían en los planes escolares de los países del mundo.

En este prefacio no nos es posible dar una explicación detallada de las razones por las que consideramos que esto es importante, necesario y urgente. Para respuestas más concretas a estos temas, invitamos al lector a consultar los artículos presentados –con una perspectiva global– en esta publicación. Únicamente, adelantaré la idea de que, en el contexto de nuestra sociedad saturada de medios, la educación en medios constituye una herramienta indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico entre la juventud y la población en general. Algunos autores llegan a vincular la educación y alfabetización mediáticas con el derecho humano universal a la educación. En un ambiente mediático frecuentemente retador, confuso y contradictorio, en el que coinciden y chocan diversos intereses políticos, económicos e ideológicos, los ciudadanos de todas las edades necesitan nuevas herramientas para facilitar y asegurar su bienestar, así como su participación cívica activa.

Un sistema político verdaderamente democrático depende de la participación activa de su ciudadanía: ciudadanos activos y –más importante todavía– informados. La alfabetización mediática es una de las principales nuevas herramientas para proveer al ciudadano con las habilidades necesarias para entender el a menudo abrumador flujo cotidiano de información de los medios y, en particular, la información diseminada a través de las nuevas tecnologías de comunicación. Estas fuerzas están reorganizando los valores tradicionales, transformándolos en nuevas visiones contemporáneas de entender la vida, la sociedad y la cultura.

Coincidimos con quienes argumentan que la capacidad de proveer recursos simbólicos y herramientas para comprender las complejidades de la vida cotidiana es una dimensión esencial de los medios de comunicación; ellos son los generadores clave de la circulación de símbolos en la vida social. Actualmente, los ciudadanos (individuos de todas las edades y género) necesitan desarrollar destrezas analíticas que les permitan un mejor entendimiento emocional e intelectual del mundo simbólico producido por los nuevos medios. Sin la alfabetización básica tradicional (leer, escribir y aritmética básica), la persona seguramente encontrará dificultades insalvables que le impedirán participar de lleno en el desarrollo social y cívica en nuestra sociedad. Con la llegada de los nuevos medios de comunicación electrónicos, la educación básica debe ahora incluir nuevas habilidades, nuevos enfoques pedagógicos: la alfabetización mediática, la educación en medios.

Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática emerge no sólo como una opción, sino como una necesidad. En nuestra sociedad actual, es fundamental para permitir a la persona el pleno funcionamiento como ciudadano capaz de discernir. Es ciertamente urgente y necesario que los responsables de las políticas educativas de alrededor del mundo entiendan la realidad de este nuevo paradigma, de los nuevos retos que emergen de la sociedad de la información. Aunque es cierto que, actualmente, sólo una sexta parte de la Humanidad tiene acceso a Internet, la velocidad con que las nuevas tecnologías electrónicas (telefonía móvil, internet inalámbrico, televisión satelital, etc.) están convergiendo, hace que la alfabetización mediática sea un tema relevante a todas las sociedades del planeta.

La Alianza de Civilizaciones reconoce esta necesidad y apoya iniciativas que dinamicen el desarrollo de la educación en medios. La educación y alfabetización mediática ha sido una de las primeras iniciativas educativas desarrolladas por la Alianza, identificando la educación en medios como una herramienta fundamental que permite al individuo adoptar posiciones críticas ante mensajes mediáticos que promueven confrontaciones culturales y religiosas violentas. Muchos expertos concuerdan en afirmar que una persona «alfabetizada en medios» es un individuo mucho más reactivo a captar para mensajes cargados de fanatismo cultural o religioso. Además de esta publicación, la Alianza está también implementando otras iniciativas en apoyo al desarrollo global de la educación mediática, como el portal Internet para la Educación en Alfabetización Mediática¹ y la creación de una Cátedra UNESCO-Alianza de Civilizaciones para el diálogo intercultural². Esta publicación también aspira a proporcionar un marco de referencia fiable para reguladores de políticas educativas, investigadores y educadores interesados en informarse sobre prácticas ejemplares que puedan servir para el desarrollo de programas de educación mediática en sus respectivos países.

Notas

¹ www.aocmedialiteracy.org

² Red UNESCO-UNITWIN, creada en colaboración con cinco universidades: Universidad Autónoma de Barcelona (España), Universidad del Cairo (Egipto), Universidad de Hong Kong (China), Universidad de Sao Paulo (Brasil) y la Universidad Temple (Estados Unidos). Su objetivo es generar recursos y planes de estudio trans-curriculares para el desarrollo de programas de alfabetización informática que tengan en cuenta diferencias culturales y religiosas promoviendo al mismo tiempo el diálogo abierto, el respeto y el entendimiento mutuo.

Prólogo

Foreword

DOI:10.3916/c32-2009-01-003



Abdul Waheed Khan
 Director-General Adjunto para la Comunicación y la Información
 UNESCO (París-Francia)
www.unesco.org/webworld



La educación en medios de comunicación aporta el conocimiento crítico y las herramientas analíticas que otorgan poderes a los espectadores de los medios que funcionan como ciudadanos autónomos y racionales, permitiéndoles realizar un uso crítico de los medios. La educación en medios de comunicación, una parte importante de la educación cívica, ayuda a hacer que los ciudadanos sean responsables y estén bien informados, conscientes de sus derechos y obligaciones.

Esta revista va más allá de las simples definiciones de la educación en medios y del análisis del entorno legal y regulatorio requeridas por programas masivos de la educación en medios.

Durante los últimos 26 años, la UNESCO ha participado en actividades para reforzar la alfabetización mediática, especialmente dentro del marco de la Declaración Grünwald de 1982, que reconoció la necesidad de sistemas políticos y educativos para fomentar una comprensión crítica por parte de los ciudadanos del «fenómeno de la comunicación» y su participación en los medios. La Declaración Grünwald dio a luz la Agenda París de la UNESCO, que incluye 12 recomendaciones acerca de la educación en medios. La estrategia principal de la UNESCO para el fomento de la educación en medios de comunicación consiste en elevar la conciencia en cuanto a importancia a todos los niveles del proceso educativo –primaria, secundaria y la educación para toda la vida–, además de establecer pautas y fomentar políticas para el desarrollo curricular.

Reconociendo la necesidad de formar profesores en los países en desarrollo para integrar la educación en medios al proceso de la enseñanza y el aprendizaje, la UNESCO lanzó un proyecto de enriquecimiento de la formación de los profesores en 2008, que abarca el desarrollo del primer modelo curricular que une la alfabetización mediática y la alfabetización de la información, ambos siendo competencias claves de las sociedades del conocimiento, en una sola disciplina, y para facilitar la integración de la alfabetización mediática y la alfabetización de la información en el currículum de la formación de los profesores. Con el crecimiento vertiginoso de las tecnologías de la información y la comunicación y la consecuente convergencia de los nuevos y tradicionales medios de comunicación, es necesario considerar de modo holístico los dos tipos de información y aplicarlos a todos los medios de comunicación, sin reparar en su naturaleza y en las tecnologías usadas.

Además, el adecuado entorno que posibilita y fomenta unos medios libres, pluralistas e independientes, es requisito indispensable para la implantación exitosa de cualquier programa de educación en medios. El pluralismo y la independencia de los medios permiten la expresión de opiniones e ideas diversas, en idiomas distintos, representando grupos diferentes en y a través de toda la sociedad. Dada la influencia de los medios de comunicación sobre el desarrollo humano, la paz y la democracia, llevar una sociedad que defiende la diversidad, la tolerancia, la transparencia, la igualdad y el diálogo puede ser alcanzado a través de la educación en medios. Esta integración de la educación en medios en la pla-

nificación del desarrollo nacional, regional y global también requiere una formulación de políticas hecha con cuidado y con objetivos.

Esta publicación se fija nítidamente en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que declara que «todo el mundo tiene el derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho abarca la libertad de sostener opiniones sin interferencia y de buscar, recibir e impartir información e ideas a través de cualquier medio de comunicación sin reparar en las fronteras». La UNESCO y la Alianza de las Civilizaciones de la ONU sostienen que la educación en medios es imprescindible para atribuir poderes a todo el mundo para que recojan los plenos beneficios de este derecho fundamental.

«Políticas de educación en medios: aportaciones y desafíos mundiales» llega en un momento importante, cuando la educación en los medios está considerada cada vez más como un asunto importante dentro de los programas de desarrollo y de las políticas en las economías desarrolladas, emergentes y en vías de desarrollo.

Hay notables avances que señalan una tendencia positiva que se está fijando más en un marco de normas y de políticas para guiar y apoyar una aceptación sistemática de la educación en medios. Hay cada vez más países e incluso regiones enteras, como Europa, que creen que la educación en medios es crucial para cualquier sociedad y que «los módulos obligatorios de la educación en los medios» debería incorporarse en la formación de los profesores en todos los niveles educativos. Pero todavía hay muchos países que se quedan muy atrás.

Esta publicación aporta respuestas a preguntas claves para los profesionales, investigadores y diseñadores de políticas en medios de comunicación, de la comunicación y de la educación. Contempla la educación en los medios de comunicación desde tres dimensiones interrelacionadas: la educación en los medios en el contexto nacional, regional y global; el valor de la educación en los medios para los ciudadanos y la participación cívica y cómo medir este valor, y el papel crucial de la colaboración en el proceso entre gobiernos, la sociedad cívica y el sector privado.

La UNESCO espera que la información y el conocimiento que contiene esta revista inspiren a los lectores para que desarrollen acciones basadas en el conocimiento. Cada lector puede ser catalizador del cambio, y asimismo los programas de educación en medios con objetivos pueden facilitarlos.

Permítanme concluir con una recomendación de la Alianza de Civilizaciones. Agradezco a todos los que han contribuido a que esta publicación haya sido posible. La UNESCO se complace en unirse con la Alianza de Civilizaciones de la ONU y con otros socios en la realización de esta significativa contribución para un conocimiento cada vez más sólido sobre la educación en los medios de comunicación.

Prólogo

Foreword

DOI:10.3916/c32-2009-01-004



Aproximación europea a la educación en medios: avanzando hacia una sociedad del conocimiento inclusiva

Aviva Silver

Comisión Europea. Bruselas (Bélgica)

Jefe de la Unidad del Programa Media y Alfabetización Mediática

www.ec.europa.eu/avpolicy/media-literacy



Hace unos cincuenta años, seis países europeos (Bélgica, Francia, Alemania Occidental, Italia, Luxemburgo y Holanda) firmaron el Tratado de Roma (www.treaty-frome.com/treaty.htm), creando la Comunidad Económica Europea. La idea era que las personas, los productos y los servicios circularan libremente entre las fronteras. Pero la verdadera preocupación era el acercamiento de las diferentes naciones de Europa. No debemos olvidar nunca que las raíces históricas de la Unión Europea arrancan de una trágica experiencia: la II Guerra Mundial. Los europeos decidieron poner medidas para evitar la repetición de tanta matanza y destrucción. Hoy en día, la Unión Europea abarca 27 países, desde Portugal en el extremo oeste del continente hasta los nuevos estados miembros, Rumania y Bulgaria; desde el Círculo Polar Ártico hasta las costas del Mediterráneo. Europa tiene casi quinientos millones de ciudadanos con múltiples idiomas, culturas y tradiciones diversas,

pero también con valores profundamente compartidos, como son la democracia, la libertad y la justicia social. La Unión Europea está en contra de cualquier discriminación basada en el origen, la etnia, el género y las creencias filosóficas. En sus relaciones con los socios internacionales, la UE transmite los valores que han contribuido a su propio éxito. La prosperidad de la UE ha surgido de una forma particular de cooperación regional, que se ha desarrollado conjuntamente con un compromiso político más profundo con la democracia, los derechos humanos y el reforzamiento de ciudadanía. Hoy, somos testigos de una revolución tecnológica sin precedentes. El significado de la «riqueza» se ha movido hacia la propiedad del conocimiento y de la información. Los cambios tecnológicos hacen posible que casi todo el mundo se convierta no sólo en consumidor sino en creador de contenidos mediáticos. Los medios de comunicación se han convertido en una fuerza económica y social cada vez más poderosa y son instrumentos accesibles para los ciudadanos europeos para que comprendan mejor las sociedades en las que viven y participen en la vida democrática de su comunidad. Dentro de este contexto, durante el Consejo Europeo (www.europa.europa.eu/summits/lis1_en.htm) de Lisboa de marzo de 2000, los jefes de Estado y de los Gobiernos fijaron un objetivo ambicioso para Europa: convertirse en una economía del conocimiento más competitiva y, a la vez, en una sociedad del conocimiento más inclusiva. Un nivel más alto de la alfabetización mediática definitivamente ayudaría a nuestras sociedades a que realicen este ambicioso objetivo.

La alfabetización mediática puede ser definida como la capacidad de acceso a los medios de comunicación para comprender y evaluar críticamente los contenidos mediáticos y los aspectos diferentes de los medios de comunicación y para crear comunicaciones en una variedad de contextos. Esta definición es el resultado de la labor de mucha gente (instituciones, profesionales de los medios de comunicación, profesores, instructores) y se basa en tres elementos principales: 1) el acceso a los medios de comunicación y al contenido mediático; 2) un enfoque crítico, la habilidad de descifrar los mensajes de los medios de comunicación, el conocimiento de cómo funcionan los medios de comunicación; 3) la creatividad y las capaci-

dades de comunicación y de producción. La alfabetización mediática se refiere a todos los medios de comunicación, incluyendo la televisión y el cine, la radio y la música grabada, la prensa, Internet y otras nuevas tecnologías digitales de la comunicación. La alfabetización mediática es un factor muy importante en cuanto a la ciudadanía activa en la sociedad de la información de hoy, un verdadero requisito igual de imprescindible que la capacidad de leer y escribir al comienzo del siglo XX. Es una habilidad fundamental no solamente para los jóvenes sino también para los adultos (la gente mayor, los padres, los profesores y los profesionales de los medios de comunicación). Como resultado de la evolución de las tecnologías mediáticas y la presencia del Internet como canal de distribución, un número creciente de europeos puede ahora crear y disseminar imágenes, información y contenidos. En este contexto, la alfabetización mediática se ve como una de las principales herramientas en el desarrollo de las responsabilidades cívicas. La alfabetización mediática trata del patrimonio audiovisual y la identidad cultural de Europa. El sector de producción audiovisual es un instrumento esencial de expresión de nuestros valores culturales y políticos. Es un ámbito para la ciudadanía y para la cultura europea y desempeña un papel primario en la construcción de la identidad europea. La gente alfabetizada mediática podrá seleccionar y estar mejor informada también en cuanto al mercado de contenido audiovisual. Por eso, los ciudadanos tendrán un grado de libertad más alto y podrán evaluar mejor las implicaciones de sus preferencias. Finalmente, la gente alfabetizada mediáticamente será capaz de protegerse mejor a sí misma y a sus familias de todo contenido dañino, ofensivo y no deseado. La alfabetización mediática se refiere a las habilidades, al conocimiento y a la comprensión que permiten que los ciudadanos utilicen los medios de comunicación de forma eficaz. Debería permitirles resolver problemas, a través del pensamiento crítico y las habilidades creativas, para convertirlos en consumidores informados y productores de información.

La Comisión adoptó un Comunicado sobre la alfabetización mediática, «Un enfoque europeo sobre la alfabetización mediática en el entorno digital», a finales de 2007. La iniciativa de la Comisión sobre la alfabetización mediática responde a las solicitudes del Parlamento Europeo y la industria junto con algunos estados miembros. El trabajo empezó en 2006 con la creación de un «Grupo experto en la alfabetización en medios» con un papel consultor para la Comisión Europea. Una consulta pública realizada a finales de 2008 evidenció las diferencias en la práctica y en los niveles de alfabetización mediática en Europa. El Comunicado destaca la importancia de los medios de comunicación en la actual sociedad de la información, que evoluciona de forma tan rápida en las vidas diarias de los ciudadanos, que ha de estar inserto en la política audiovisual europea. El Comunicado está vinculado a las provisiones de la Directiva AVMS (el artículo 26 introdujo una obligación informativa por parte de la Comisión sobre los niveles de la alfabetización mediática en todos los Estados miembros) y al programa MEDIA 2007, que destaca la importancia de la alfabetización mediática y las iniciativas en la educación de la imagen y, específicamente, aquéllas organizadas a través de los festivales dirigidos a la juventud. La Comisión ofrece una definición europea de la alfabetización mediática –se define en general como la capacidad de acceder a los medios, comprender y evaluar críticamente los distintos aspectos de los medios y los contenidos mediáticos, y crear comunicaciones en una variedad de contextos–, que se refiere a todos los medios de comunicación y se enfoca en tres áreas principales: la alfabetización mediática para la comunicación comercial, la alfabetización mediática para los trabajos audiovisuales y la alfabetización mediática para Internet. Por medio de este documento de políticas, la Comisión pretende fomentar el desarrollo e intercambio de buenas prácticas sobre la alfabetización mediática en el entorno digital a través de programas e iniciativas existentes y promover la investigación de los criterios empleados en la evaluación de la alfabetización mediática. La Comisión también hace una llamada a los estados miembros para alentar a las autoridades responsables de la regulación de la comunicación electrónica y audiovisual para que colaboren en mejorar los diferentes niveles de alfabetización mediática y que desarrollen e implementen unos códigos de conducta y marcos co-regulatorios conjuntamente con todas las partes interesadas a nivel nacional. Después de la publicación del Comunicado de la Comisión, las demás instituciones europeas han elaborado varios documentos sobre la alfabetización mediática. Específicamente, se adoptaron unas conclusiones en el Consejo de mayo de 2008; el Comité de la Región aprobó un decreto en octubre de 2008 que anima a las autoridades locales a que tengan un papel más activo en este ámbito; y finalmente, el Parlamento Europeo aprobó un Informe sobre la alfabetización mediática de una relevancia política muy significativa. En 2009, la Comisión ha aprobado también una Recomendación.

● Jesús Lau y Jesús Cortés
México DF (México)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-001

Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación

Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences

RESUMEN

La información se constituye, en la época actual, en uno de los principales recursos para el desarrollo y bienestar de los individuos, por lo que su distribución y aprovechamiento debe constituirse en una prioridad social. Por ello, es necesario establecer estrategias para que las personas aprendan a utilizar estos recursos. Por otra parte, el avance científico y los paradigmas educativos actuales hablan de la importancia de la transdisciplinariedad; las ciencias de la información y las de la comunicación son por naturaleza complementarias, una se enfoca al medio informativo y la otra al proceso comunicativo; es deseable, por ende, que exista una mayor claridad y consistencia conceptual en algunos temas de relevancia común. Este trabajo constituye un esfuerzo, desde la perspectiva de la bibliotecología y las ciencias de la información, para identificar algunos posibles puntos de encuentro entre estas disciplinas, en lo que respecta al estudio y desarrollo de las competencias necesarias para manejar adecuadamente la información.

ABSTRACT

Nowadays, information is one of the main resources for an individual's development and well-being, therefore distributing and using information must be a top priority for society. This entails establishing strategies so people can learn to use this resource. Furthermore, scientific progress and present-day educational paradigms stress trans-disciplinary learning. Information and communication sciences are complementary by nature –one focusing on the medium and the other on the process– so there must be greater clarity and conceptual consistency in a number of key shared areas. This document is an effort, from the perspective of library science and information science, to identify some possible meeting-points between these disciplines, regarding the study and development of the necessary competencies to handle information adequately.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Habilidades informativas, competencias mediáticas, alfabetización informática, bibliotecología, sociedad de la información, uso de la información.

Information skills, information competencies, media literacy, computer literacy, library science, information society, information use.

◆ Jesús Lau es profesor de la Universidad Veracruzana en Veracruz (México) (jlau@uv.mx) (www.jesuslau.com).

◆ Jesús Cortés es profesor de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México) (jcortes@uacj.mx).

1. Introducción

En este análisis se identifican los principales puntos en que las ciencias de la información y de la comunicación convergen, cuando se hace referencia a las competencias que los individuos deben desarrollar para manejar eficientemente los recursos informativos, identificados estos últimos como un bien que puede brindar beneficios de diversa índole socio-económica a quienes sepan utilizarlo. Los profesionales de la información y la comunicación trabajan con materiales y tareas que tienen muchos aspectos en común: la información y el conocimiento, así como los procesos a través de los cuales esta información y este conocimiento son transmitidos, difundidos, consultados y utilizados. Es necesario y oportuno analizar este tema, pues sin duda los medios masivos son un factor importante para lograr el objetivo idealizado de distribuir la información y el conocimiento en ella contenido, de manera más democrática, lo que es el tema y el propósito de algunos proyectos internacionales promovidos por entes como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La implementación de estos programas requiere de la definición de indicadores y estándares que hagan posible establecer un seguimiento a su efectividad, para lo cual es necesario primeramente manejar un lenguaje común, sobre el cual se enfoca este análisis. Se usan aquí indistintamente los términos competencias, habilidades y capacidades como sinónimos con el fin de hacer la redacción más variada, aunque los tres términos tienen diferencias semánticas. Igualmente, se escriben como semánticamente equiparables, aunque no lo son: los adjetivos «informativos e informacionales», y los términos «desarrollo de habilidades» y «alfabetización informacional», aunque este último tiene limitaciones conceptuales en español, pero prevalece su uso en la literatura anglosajona.

2. La importancia actual de la información

Sobre la importancia de la información como recurso se citará brevemente la importancia que tiene en cualquier sociedad. Una declaración de la UNESCO (2002: 3) subraya la importancia que tiene la información en cualquier sociedad; en una declaración en dicho documento se menciona que «la información y el conocimiento no sólo se han convertido en la fuerza principal de transformación social, sino que son la promesa de que muchos de los problemas que viven las sociedades humanas pueden verse aliviados de manera importante, si tan sólo la información y habilidades

son empleadas y compartidas de manera sistemática y equitativa». En el mismo tenor, como resultado de una reunión de expertos celebrada en Praga en 2003, también con el auspicio de la UNESCO, se emitió la Declaración de Praga: «Towards an Information Literate Society» (Spenser, 2003: 1-2). En ese documento se insta a los gobiernos del mundo a desarrollar programas interdisciplinarios para promover la alfabetización informativa, como un paso necesario para crear una ciudadanía alfabetizada, una sociedad civil efectiva y una fuerza de trabajo competitiva. Aunque la exhortación estaba dirigida a los gobiernos, se reconoce que es una tarea en la que deben participar todos los sectores sociales. La importancia que la UNESCO otorga a los bienes informativos y su acceso se concreta en el «Programa Información para Todos» (Information for All Programme), creado en el año 2000, el cual busca integrar esfuerzos de gobiernos de una diversidad de países del mundo, encaminados a crear sociedades más equitativas, a través de promover un mejor acceso a la información. Las tareas realizadas por esta instancia son fundamentales para apoyar la propuesta de las Naciones Unidas de dedicar los diez años que van de 2003 a 2012 para avanzar en la alfabetización del mundo¹.

3. La sociedad de la información y del conocimiento

Al repetirse constantemente que la información y el conocimiento son los principales recursos que mueven las sociedades contemporáneas, se establece, casi automáticamente, la idea de otorgarle este nombre a la etapa histórica de la Humanidad que estamos viviendo. Es así que el uso de los conceptos «sociedad de la información» y «sociedad del conocimiento» se ha generalizado, aunque no siempre se establece la diferencia que existe entre ellos. Esta diferencia puede definirse desde el momento en que se entiende que información y conocimiento no son sinónimos.

La diferencia entre ambos términos se puede leer en Bell (1985: 154), quien propone que al hablar de información nos referimos a «noticias, hechos, estadísticas, reportes, legislación, códigos de impuestos, decisiones judiciales, resoluciones y cosas por el estilo», mientras que el conocimiento es interpretación en contexto, exégesis, relación y conceptualización, las formas de argumentar. Los resultados del conocimiento son teorías: el esfuerzo para establecer relaciones relevantes o conexiones entre los hechos, los datos y otro tipo de información en alguna forma coherente, y explicar las razones para esas generalizaciones».

Algunos autores, como el mismo Bell, siguen una perspectiva principalmente económica y señalan que se está trascendiendo de una «sociedad de información» a

una «sociedad de conocimiento», en la medida en que se avanza en indicadores como la cantidad de científicos o personas dedicadas a investigación o desarrollo, o el porcentaje del producto interno bruto que se dedica a este tipo de actividades.

Para otros, como Pantzar (2000: 230-236), coordinador del Programa de Investigación en Información en Finlandia, la humanidad debe aprovechar la información que ha crecido exponencialmente y que ahora es más fácil de distribuir gracias a las tecnologías, para generar a partir de ella conocimiento útil que ayude a resolver problemas, reducir pobreza, desempleo, soledad, crímenes, inseguridad y guerra. En la medida en que las comunidades humanas tengan acceso a una mayor abundancia de información, dispondrán de materia prima suficiente para transformarla en conocimiento, y en ese momento se podrá hablar de una «sociedad del conocimiento».

Otro concepto inherente al tema de la sociedad de la información o del conocimiento, es la llamada «brecha digital», bajo la cual se ha tratado de agrupar las barreras que impiden que una persona o los miembros de un grupo social o un país tengan acceso a los bienes informativos. Originalmente planteado como un problema principalmente de disponibilidad de tecnologías y de su manejo, con el paso del tiempo se están considerando otros factores; uno de ellos, el del dominio de las competen-

cias necesarias para manejar la información. La UNESCO, por ejemplo, utiliza en pocas ocasiones el término de brecha digital, porque considera que este término se refiere principalmente a uno de los problemas relacionados con la falta de acceso y el aprovechamiento de la información: el aspecto tecnológico; pero además de este factor, existen otros obstáculos de tipo cultural, político, ético y educativo, que se engloban mejor en el concepto de «brecha cognitiva» (UNESCO, 2005: 23). Sin duda, uno de los obstáculos que impide el mejor aprovechamiento de la información tiene que ver con las limitadas o nulas competencias de los ciudadanos para manejar información.

4. Conceptos y términos relacionados

Los esfuerzos internacionales por promover una mejor distribución, acceso y aprovechamiento de la in-

formación se enfrentan con la situación de la diversidad de términos empleados para referirse a las competencias que es necesario desarrollar, así como a una amplia gama de estrategias para acometer la tarea. En abril de 2005 se celebró en Lyon, Francia, la Reunión Regional Europea sobre Alfabetización, con la presencia de aproximadamente 150 participantes de 38 naciones. Para la preparación de la Conferencia, se solicitó a dichos participantes contestar a una encuesta extensa sobre la alfabetización en sus países. Las 30 encuestas recibidas revelaron una alta variedad de definiciones de alfabetización, desde diversos enfoques económicos, sociales o culturales (Encuentro, 2005).

Por supuesto que la estandarización de la terminología empleada es un paso necesario para, posteriormente, pensar en la posibilidad de establecer indicadores que hagan posible llevar un seguimiento estadístico de las acciones emprendidas, así como de sus re-

Las competencias, tanto informativas como mediáticas, de uso de medios masivos, son vitales. Las mediáticas obviamente definen la capacidad que puede tener una sociedad para tener sentido crítico ante los medios que la bombardean diariamente, con las cuales se decide el destino diario de la sociedad, mientras que las informativas están vinculadas a la capacidad científica y académica que tiene un país para generar ciencia y tecnología.

sultados. Algunos avances que actualmente existen para el desarrollo de indicadores internacionales están coordinados por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO, que en una primera aproximación está considerando desarrollar indicadores que atiendan tres aspectos principales: el suministro, para reflejar el grado en el que los gobiernos y otras agencias nacionales proporcionan información a través de una variedad de canales; el uso de la información; y el grado en que la gente adquiere las habilidades necesarias para usar las tecnologías de la información y de la comunicación (UNESCO, 2007: 3).

En la bibliotecología y ciencias de la información existe desde hace años bastante polémica sobre el alcance y validez de los diferentes términos empleados para referirse a las actividades, las experiencias o los estados relacionados con el desarrollo de las capacida-

des para manejar información. El panorama se complica por diferencias lingüísticas y culturales, así como por la aparición permanente de nuevas tecnologías o nuevas propuestas y perspectivas. La discusión ha llegado a tal grado que algunos autores, como Owusu-Ansah (2005: 366), han hecho un «llamado» para hacer una tregua en este sentido, considerando que ya se ha derramado mucha tinta tratando de convencer sobre cuál es el término más correcto, cuando en realidad sustituir un término por otro solamente cambia el nombre o el descriptor asignado al concepto, pero sin transformar o clarificar mejor el fenómeno que identifica. Entre los términos que se discuten están: «formación de usuarios», «educación de usuarios», «instrucción bibliográfica», «desarrollo de habilidades informativas», «alfabetización informativa o informacional» y, más recientemente, «desarrollo de competencias informativas». En una obra de Wilson (2000: 103) se proporciona una descripción breve sobre los principales términos utilizados en los programas de instrucción, aunque obviamente se refiere a los que se utilizan en las bibliotecas de Estados Unidos, donde parece haber una menor confusión semántica. Wilson se refiere a: 1) Orientación bibliotecaria (Library Orientation); 2) Instrucción bibliotecaria (Library Instruction); 3) Instrucción bibliográfica (Bibliographic Instruction); 4) Educación para el manejo de la información (Information Management Education).

Sin embargo, Wilson considera que estos conceptos no solamente deben verse como variaciones semánticas, sino también como un reflejo de la evolución que se ha registrado en la práctica, donde cada vez las actividades y tareas relacionadas con la educación de los usuarios se han tornado más complejas. Esta complejidad en gran parte ha sido generada por las TIC, las cuales han permitido al mismo tiempo almacenar mayores volúmenes de información y lograr una más rápida y efectiva recuperación; sin embargo, también han establecido la necesidad de conocer el manejo de las tecnologías y preocuparse más por determinar con claridad cuál es la información que tiene mayor calidad.

En varios países hispanohablantes la mayor discusión parece darse sobre si el término más adecuado es «educación de usuarios» o «formación de usuarios». Este último término, de acuerdo con una nota de Compton García Fuentes, traductor del libro «Introducción general al servicio de consulta»², proviene de la corriente psicopedagógica francesa de la «formatividad» que se basa en el cognitivismo y enfatiza el aprendizaje significativo. En la misma nota se remite al lector a una obra de Bernard Honoré: «Para una teoría

de la formación: dinámica de la formatividad». Esta aseveración de Compton García parece ser cierta en cuanto a que efectivamente el término «formación» es utilizado ampliamente en el sistema educativo de Francia. De hecho, el término que parece utilizarse más en dicho país para referirse a la educación de los usuarios de la información, es «formation à la maîtrise de l'information», mientras que en la literatura sobre educación escrita en inglés el término «formatividad» es casi desconocido, según una revisión realizada en la base de datos de ERIC³. Sin embargo, la misma UNESCO, a través del Programa General de Información (Tocatlán, 1978: 382), en un primer momento, hace tres décadas, consideró como sinónimos los conceptos de formación de usuarios y educación de usuarios, definiéndolos como: «todo proyecto o programa destinado a orientar e instruir a los usuarios actuales y potenciales, individual o colectivamente, con el objetivo de facilitar: a) el reconocimiento de sus propias necesidades de información; b) la formulación de estas necesidades; c) la utilización efectiva y eficaz de los servicios de información, así como d) la evaluación de estos servicios».

El término «Information skills» es utilizado consistentemente, hasta la actualidad, en la literatura del Reino Unido y ha sido ampliamente difundido por profesionales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en la última década, traducido como «desarrollo de habilidades informativas» (DHI), el cual hace énfasis en el proceso, «desarrollo», así como en el producto, «habilidades informativas». El adjetivo «informativas» tiene la desventaja de que hace alusión a «tener capacidad de informar»; por lo tanto, el más apropiado es «informacionales», que denota relación con la información. Sin embargo, el primero se ha mantenido debido a que fue el que se usó inicialmente y se ha vuelto término de uso común en México y otros lugares de Latinoamérica. Dicho argumento es similar al que tienen los países anglosajones que han mantenido el de «information literacy» a pesar de sus limitaciones semánticas.

El término «desarrollo de habilidades informativas» ha resultado bastante conveniente, al permitir resaltar el aspecto práctico de las sesiones de educación de usuarios que se respaldan frecuentemente con el apoyo de centros de cómputo; aunque se reconoce que al hablar de «desarrollo de habilidades informativas», en rigor se está haciendo referencia solamente a una parte de los elementos que integran las competencias y que deben agregarse también los conocimientos y las actitudes. La frase «desarrollo de habilidades informativas» —o simplemente el acrónimo: DHI— se ha

arraigado bastante entre los bibliotecarios de algunos países de habla latinoamericana. Por otro lado, desde principios de 2006, por iniciativa de bibliotecarios españoles, se ha propuesto el uso del acrónimo ALFIN para referirse a los programas de alfabetización informacional y como una forma de evitar la discusión acerca de cuál es el término más correcto. La iniciativa ha tenido éxito, el acrónimo suena fonéticamente bien al pronunciarse, pero esconde el término «alfabetización» que tiene la implicación negativa de ausencia de habilidades o competencias, ya que implica desarrollarlas desde el «abc» en los usuarios. El acrónimo se ha utilizado en forma creciente, aunque tiene la limitación de que solamente tiene sentido en el idioma español.

4.1. Las competencias para el uso de la información

Un término de uso creciente es el de «competencias informativas» o «desarrollo de competencias informativas». Esto se debe seguramente a la influencia de los nuevos modelos de educación que toman como referente las competencias que deben demostrar los estudiantes al terminar sus estudios. Los ejemplos del uso del término «competencia» relacionadas con el manejo de información son muchos, y basta hacer una simple búsqueda en Internet para constatarlo; un ejemplo muy concreto es el título de los estándares creados por la Association of College and Research Libraries, que en el documento en que describe las características que deberá reunir un estudiante universitario para constituirse en un usuario efectivo de la información –uno de los documentos más consultados y usados en el mundo de la bibliotecología– quedó registrado como «Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes» (ACRL, 2000), donde quizá se pudo haber eliminado fácilmente el término «Literacy».

Un aspecto importante que establece una diferencia en el uso de estos términos está relacionado con el hecho de que hay actividades que son realizadas por agentes externos al individuo y que inciden sobre él, como es el caso del trabajo de los bibliotecarios, mientras que otras son resultado de las propias iniciativas y del trabajo personal del individuo. De esta manera, cuando se habla de «instrucción bibliográfica», «instrucción bibliotecaria» o «alfabetización informativa» (concepto que más adelante se discute), regularmente se hace referencia a actividades que los bibliotecarios diseñan y llevan al cabo para enseñar a los usuarios los recursos y servicios de sus bibliotecas y cómo aprovecharlos, con una participación hasta cierto punto pasiva

de los usuarios; al concepto de «educación de usuarios» también se le ha dado esta connotación.

En los nuevos paradigmas educativos estas perspectivas tienden a perder fuerza, pues se espera que el proceso de aprendizaje se logre principalmente gracias al trabajo e iniciativa personal de los mismos individuos. Es decir, se concuerda cada vez más con las teorías cognitivas del aprendizaje, en la que éste es considerado como «un acto individual, relacionado con la estructura conceptual y de conocimientos de cada individuo» (Hernández Salazar, 1998). En la literatura, adicionalmente, se repite constantemente que las habilidades de pensamiento, expresadas a través de un pensamiento crítico, constituyen un factor que complementa las competencias que participan en el dominio de la información. Al mismo tiempo, el pensamiento crítico se favorece en su desarrollo en la medida en que las personas se van volviendo más autosuficientes en el proceso de aprendizaje, a través, entre otras cosas, de un uso más efectivo de los recursos de información. Es por tanto necesario que los sistemas educativos se preocupen porque los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico, aunque en la realidad existe aún muy poca teoría sobre cómo puede apoyarse este proceso. Igualmente, los profesionales de la información involucrados en programas de educación de los usuarios deben tratar de conocer más sobre este tema y sobre la forma en que pueden facilitar su desarrollo en los usuarios de la información y los medios masivos.

4.2. La alfabetización informativa o informacional

El concepto «information literacy» proviene de un término atribuido a Paul Zurkowski, quien lo utilizó en un reporte hecho en 1974 a la National Commission on Libraries and Information Science, en el que describía las principales habilidades que deberían tener los empleados del creciente sector de los servicios en los Estados Unidos. Según Zurkowski, «la persona entrenada para aplicar los recursos de información en su trabajo puede ser llamada 'alfabeta' en el uso de información. Esta persona ha aprendido técnicas y habilidades para utilizar un amplio rango de herramientas informativas..., al moldear soluciones informativas para sus problemas» (Kapitske, 2003: 39). Para Patricia S. Breivik (2006: 7-8), una particularidad importante del concepto consiste, desde su perspectiva, en que «la alfabetización informacional es un producto del aprendizaje del estudiante. No tiene que ver con los estímulos o insumos, tiene que ver con lo que la gente puede hacer después de haber recibido esos estímulos o insumos». La connotación de Breivik no está implícita en forma literal en el término, ya que tiene la misma

orientación tuteladora de las frases educación de usuarios o formación de usuarios, y por lo tanto no refleja las tendencias constructivistas del aprendizaje.

Dicho concepto de «alfabetización informativa», «alfabetización informacional», o «alfabetización en información», como también se ha traducido, aparece como el más amplio y usado, ya que ha sido generado en los países anglosajones, que han publicado la mayor parte de la literatura existente sobre el tema. Por esta razón, el término se ha extendido, al menos en Occidente, si no es en todo el mundo. En otros idiomas, como en el español, se ha simplemente transliterado, en lugar de traducir el término como sería lo apropiado. La limitación, como se mencionó, es que alfabetización es un término que asume al usuario de la información como individuo sin competencias, que se le van a desarrollar desde el nivel cero, es decir, desde el «abc», generando confusión en los países de habla hispana, porque la palabra «alfabetización» regularmente se refiere a las capacidades mínimas para leer y escribir, así como a las tareas necesarias para enseñar estas capacidades. Una situación semejante se presenta en Francia, en donde, como ya se mencionó, se ha adoptado el término «formation à la maîtrise de l'information» (Chevillote, 2003: 24-25). Por otro lado, es interesante leer que incluso en los Estados Unidos han surgido propuestas, recientemente, para cambiar el concepto de «information literacy», sugiriendo que se sustituya por otros, como por ejemplo el de «information fluency», con el argumento de que el primero pudiera tener una carga negativa, pues pareciera denotar una deficiencia de quienes participan en programas relacionados, pues son «analfabetos». El concepto de «information fluency» tiene la ventaja de que daría la idea de que los individuos solamente están tratando de mejorar sus competencias en el manejo de información (Mani, 2004: 30). En la Sección de Alfabetización Informativa de la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) se discutió, en el año 2006, el cambio del nombre por uno que tuviera un significado más correcto y que fuera aceptado lingüísticamente por los distintos idiomas mundiales, pero después de la revisión, se llegó a la conclusión que se conservaría el mismo nombre, dado que éste ya había ganado reconocimiento internacional, inclusive en organismos financiadores de las bibliotecas, recomendando que cada país adoptara en su idioma el que fuera más apropiado.

5. Relación con otras formas de alfabetización

Usando el término anglosajón de «alfabetización informativa» en las siguientes secciones por cuestiones

prácticas y porque la literatura citada hace uso de él (a pesar de la argumentación dada por las limitantes semánticas que tiene), se revisará la relación de dicho concepto entre las disciplinas de la comunicación y las ciencias de la información, tema central de este análisis. Algunos autores, como Bawden (2002: 361-408), han hecho un esfuerzo para tratar de establecer una relación entre diferentes habilidades relacionadas o cercanas a la alfabetización en información. Es común que se haga referencia a este conjunto de habilidades como una forma de alfabetización, entendida ésta no solamente como la capacidad para leer y escribir, sino como la de realizar las tareas necesarias para desempeñarse adecuadamente en un determinado contexto. Es así que Bawden analiza la relación entre la alfabetización informativa, con las siguientes formas de alfabetización: 1) Alfabetización bibliotecaria (Library Literacy); 2) Alfabetización en medios de comunicación (Media Literacy); 3) Alfabetización informática (Computer Literacy). Apoyado en el análisis de algunos índices conocidos internacionalmente, el autor encuentra que el término alfabetización informacional se extendió en su uso desde principio de los años 90, mientras que el uso de alfabetización en medios de comunicación creció hasta finales de esa misma década.

5.1. La alfabetización informática

Mención especial merece la relación entre desarrollo de habilidades o competencias informacionales y la alfabetización informática, pues en ocasiones se hace referencia a las primeras en un sentido más amplio para incluir a las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, es común encontrar personas, incluyendo estudiantes, que piensan que un adecuado manejo de la información está garantizado si se logra un buen dominio de las computadoras y otras TIC. Ésta es una visión errónea, pues hay que recordar que cuando se habla de competencias informativas se hace referencia no solamente a habilidades y conocimientos, sino también a actitudes, las cuales no se darán como resultado sólo con saber manejar las tecnologías; de hecho, hay ciertas habilidades muy importantes para manejar eficientemente la información que tampoco se derivarán de la alfabetización informática; nos referimos a las habilidades del pensamiento, necesarias para analizar, evaluar, hacer inferencias y generalizaciones, entre otros, a partir de la información revisada.

Sobre este tema, los redactores de los estándares de Association of College and Research Libraries (ACRL) debieron establecer una posición para clarificar lo anterior, afirmando que «la alfabetización informativa está relacionada con las habilidades para manejar las tec-

nologías de la información, pero tiene implicaciones más amplias para el individuo y para la sociedad. Aunque la alfabetización en información muestra un significativo solapamiento con las habilidades para el manejo de las tecnologías de la información, es un área de competencias diferente y más amplia. En forma creciente, las habilidades para el manejo de las tecnologías de la información se entretajan y dan soporte a la alfabetización informativa» (ACRL, 2000: 3).

5.4. Otros alfabetismos

En un documento escrito por Fransman (2005: 9-10) y divulgado por la UNESCO, la relación de competencias o alfabetismos que permiten tener acceso a la información y al conocimiento incluye los siguientes:

- Alfabetización informativa.
- Alfabetización en (nuevos) medios de comunicación.
- Alfabetización digital/cómputo/TIC.
- Alfabetización visual.
- Alfabetización en medio ambiente.
- Alfabetización en política/civismo/ciudadanía.
- Alfabetización cultural.

En una representación más desarrollada (cuadro 1), Catts y Lau (2008: 18) comparten la idea de que el desarrollo de habilidades informativas o la alfabetización informacional es un elemento central en muchos modelos de competencias para adultos. La constelación de habilidades que un individuo requiere para

funcionar adecuadamente dentro de la sociedad es variada: en la base está la capacidad de la persona de razonar, de tener un pensamiento crítico; seguida por la del siguiente nivel, que es la capacidad de comunicarse verbalmente, es decir, hablar y escuchar, que le permite al ciudadano estar en interacción con el mundo en que vive; para luego contar con las competencias de alfabetización, es decir, la capacidad de leer, escribir y manejar operaciones numéricas, entre otras. Este segmento inmediato de la constelación de habilidades es fundamental en la vida moderna, porque el ciudadano tendrá habilidades para comunicarse por escrito en sus diferentes vertientes.

Todos los estratos de competencias anteriores requieren, a su vez, potencializarse con habilidades para manejar tecnologías de la información y medios masivos de comunicación, las cuales, en el caso de las primeras, permiten desarrollar capacidad para manejar tecnología digital y herramientas de comunicación. Cuando un individuo tiene estas competencias anteriores, podrá, definitivamente, desarrollar mayores capacidades mediáticas para allegarse, filtrar, y valorar/usar la información que recibe a través de múltiples canales, como son los medios masivos, que conforman la vida informativa de una sociedad, especialmente, la industrializada. Adicionalmente, en forma similar, las competencias informativas, como las mediáticas o de uso de medios masivos, son indispensables para que la persona identifique su necesidad informacional, y tenga la



Tomado de Ralph Catts & Jesus Lau (2008). Towards Information Literacy Indicators. Paris: UNESCO, 46, 18.

capacidad de satisfacerla localizando, recuperando, evaluando la información, según sus parámetros de relevancia, para luego usarla, construir nuevos conceptos y tomar decisiones sobre ese andamiaje que requiere construir en el bagaje previo de conocimientos y la información nueva; para luego además, idealmente, comunicar su producto cognitivo por medio de un producto documental (nota, artículo, libro o medio audiovisual mediático) o cualquier otro medio escrito u oral.

6. El manejo de la información de medios masivos desde la perspectiva de los bibliotecarios

Buena parte de lo que contiene el siguiente apartado debe verse con un grado de subjetividad, pues se basa principalmente en apreciaciones personales de los autores; sin embargo, es posible que surjan algunas líneas sobre las cuales es conveniente profundizar. Primeramente se hará referencia al tipo de información que tradicionalmente se maneja en los medios, comparándola con la que es objeto de mayor atención por parte de los bibliotecólogos y profesionales de la información.

6.1. La información que interesa a los bibliotecólogos

Antes de abundar en este tema, cabe mencionar que existe conciencia de que el desarrollo de las TIC propicia que cada día los formatos que se utilizan para publicar y consultar información sean los mismos, por lo que es necesario poner más atención al origen y propósitos de la información. Los profesionales de la información otorgan una mayor importancia a la información que puede considerarse académica o que tiene características de haber sido desarrollada siguiendo metodologías que puedan calificarse como científicas; en ese sentido, se desdeña una parte importante de la información que circula en los medios masivos, como son los periódicos, bitácoras (blogs), televisión y la radio, entre otros. El tipo de materiales que se consideran «buenos» son documentos de tipo académico, como sería el artículo de una revista, libros y otros materiales académico-científicos, donde la habilidad para identificarlos, localizarlos y recuperarlos requiere de desarrollo de habilidades, mientras que los medios masivos en realidad llegan al usuario, podría decirse, en forma genérica, aunque no siempre, pero son prácticamente omnipresentes, a diferencia de la información académica, que tiene que buscarse y localizarse.

Para los bibliotecarios y otros profesionales de la información, se considera que los medios masivos trabajan regularmente con información que ha sido integrada de manera diferente a la información académica y que cumple incluso objetivos distintos. En la infor-

mación masiva que se publica en dichos medios; principalmente en medios electrónicos o audiovisuales, como sería la radio, la televisión y los medios de Internet, donde predomina aquélla que tiene una vigencia limitada; compite por captar la atención de los consumidores, a través del ofrecimiento de información novedosa; por lo mismo hablamos de información que probablemente no fue recogida siguiendo metodologías sistematizadas de tipo académico. La información que circula por los medios masivos no es aquella que resulta más necesaria o útil, sino aquella que tiene más posibilidades de despertar la atención de la audiencia, sin demérito que en los medios masivos hay también investigaciones de corte científico, como son, por ejemplo, los artículos de fondo en los periódicos, o documentales en canales de televisión. En cuanto a la forma en que la información en medios académicos se expresa, independientemente de los medios utilizados, la principal diferencia parece consistir en que regularmente queda claro, si lo que expresa un autor cuenta con información factual que la respalde, o si solamente fueron ideas que se le vinieron a la mente, algo que es menos claro en la información publicada a través de los medios masivos. Para explicar y entender mejor lo anterior, de acuerdo con Argudín (2001: 86-100), la información regularmente se presenta en forma de: 1) Hecho: Información que puede ser convalidada; 2) Inferencias: Hecho más opinión, inducir una cosa de otra; 3) Opiniones: juicios de valor.

Estos factores señalados por Argudín son comunes para cualquier tipo de información; sin embargo, en las comunicaciones académicas queda, o debe estar siempre más claro cuando se presenta cada uno de estos casos. Desde la perspectiva de los profesionales de la información, redundando con aseveraciones hechas, esto no siempre se cumple en la información publicada en los medios como TV, diarios, radio y algunos medios difundidos a través de Internet, entre otros. Esto no necesariamente quiere decir que la información que contiene un fuerte ingrediente de opiniones de los autores deje de tener valor, pues es indudable que esta opinión da un valor agregado, si está respaldada por hechos, es decir, si se está haciendo una inferencia, pero esto no es así cuando la opinión no tiene ningún respaldo.

En pocas palabras, la noticia de la vida diaria publicada por los medios masivos, tiene mayores riesgos de veracidad para los lectores, quienes en términos generales no han desarrollado las habilidades para distinguir la información que es fiable sobre la que no lo es.

A lo anterior hay que agregarle que en los medios circula una mayor cantidad de información que tiene

como objetivo final el buscar convencer a la audiencia para que tomen como propias determinadas perspectivas. Como ejemplo, en tiempos electorales los medios se saturan de mensajes y notas que pueden estar sesgadas por los intereses particulares de los autores con respecto a los candidatos en disputa; de hecho, algunos medios surgen o se constituyen en aliados de algunas de las partes (Aceves, 2001).

7. Las competencias comunes y las diferenciadas

La relación entre el concepto de alfabetización informativa, o desarrollo de competencias informacionales, y el desarrollo de habilidades en el uso de medios masivos o mediáticas es íntima en función de los objetivos que persigue cada una de ellas. Donde se presenta una mayor diferencia es en el énfasis que hacen en las diferentes competencias que buscan desarrollar. En alfabetización informativa, uno de los énfasis está puesto en la búsqueda y la recuperación de información, mientras que en la alfabetización mediática, el énfasis es más en la evaluación de la información y donde ambas competencias coinciden plenamente es en el uso crítico de la información. Igualmente, en el desarrollo de competencias informacionales se hace énfasis en el uso de materiales preponderantemente de tipo académico-científico; lo cual es prioritario para este tipo de competencias, porque generalmente están relacionados con toma de decisiones complejas del ciudadano y el trabajo educativo que desarrollan los individuos, desde un niño de primaria hasta un adulto que hace estudios de postgrado, mientras que el desarrollo de competencias mediáticas es generalmente para las funciones sociales de cualquier ciudadano, sean éstas estrictamente sociales o económicas y políticas. En otras palabras, son competencias idealmente para toda la población, para cualquier individuo que no solamente lea, sino para cualquier persona que tenga la capacidad principal de escuchar y mirar las diferentes alternativas de comunicación masiva que exis-

ten en el mercado. Por otro lado, es difícil separar los objetivos de ambas competencias en cuanto a la población que estudian, ya que el desarrollo de competencias informativas, al menos teóricamente, tiene como meta todo tipo de individuos, repitiendo: niños, adultos, académicos, y ciudadanos en general, aunque los esfuerzos principales se han desarrollado para el sector educativo; mientras que el desarrollo de competencias mediáticas también tiene como meta la población en general, pero al igual que las informacionales, generalmente se han enfocado más a los ciudadanos en general. En el cuadro siguiente se describe la estrecha interrelación de ambos grupos de competencias y sus públicos meta, que son los mismos, los medios/documentos, donde tienen diferencias y las capacidades en que hacen énfasis, para que el ciudadano sea capaz informacionalmente. Debe señalarse que no se pueden separar tajantemente los elementos señalados en la gráfica, ya que todos colindan y se solapan entre sí, en mayor o menor medida.

8. Conclusiones

Las competencias informativas requeridas por un individuo aumentan su complejidad de acuerdo a las actividades que realiza, ya sea éste un ciudadano ¿de la calle? o un científico, que en un momento puede ser la misma persona, pero en situaciones diferentes. Si las necesidades informativas son para uso diario, realmente las competencias requeridas serán básicas y sencillas, pero en la medida que las decisiones demandadas sean complejas, éstas requerirán habilidades más profundas, como las de tipo académico o de investigación. En otras palabras, las habilidades informativas tendrán que estar más desarrolladas, lo cual está subordinado a la experiencia y educación de la persona. Estas necesidades informativas complejas requieren de mayor disponibilidad y acceso a formatos arbitrados como revistas o libros impresos o digitales, que presuponen mecanismos de producción más complejos que el contenido



regular de un periódico o el de un programa de televisión, sin que esto implique negar que hay artículos periodísticos y programas de televisión que implican procesos de investigación y razonamiento profundo, que demandan al ciudadano también conocimientos y competencias altas para entender y razonar dichos mensajes. Sin embargo, haciendo una generalización, que obviamente pierde de vista las particularidades de las habilidades informativas, éstas son, reiterando, más orientadas al uso de documentos de mayor complejidad, mientras que las habilidades mediáticas, para uso de medios masivos de comunicación, son, pecando también de la generalización, para usar información más simple, más sencilla, de uso común diario de aplicación al quehacer diario del individuo.

Ambas competencias, tanto informativas como mediáticas, de uso de medios masivos, son vitales. Las mediáticas obviamente definen la capacidad que puede tener una sociedad para tener sentido crítico ante los medios que la bombardean diariamente, con las cuales se decide el destino diario de la sociedad, mientras que las informativas están vinculadas a la capacidad científica y académica que tiene un país para generar ciencia, y tecnología, entre otras aplicaciones de sectores como el productivo y humanístico.

Como conclusión final, la gama de competencias informativas y mediáticas tienen una convergencia común, la de tener capacidad para manejar «insumos» informativos con una capacidad crítica; donde difieren es en el énfasis de las habilidades de búsqueda y recuperación, así como en el tipo de documentos informativos a usar.

El individuo sobre el que las disciplinas de la bibliotecología/ciencias de la comunicación desean trabajar es el mismo, desde el niño que inicia su educación escolar hasta el que egresa de postgrado, así como el ciudadano común. En ambas se busca que la persona desarrolle un sentido crítico para usar información; la diferencia está en que la bibliotecología enfatiza el uso de información académico-científica y las ciencias de la comunicación, el uso de medios masivos de comunicación en su enorme variedad audiovisual y escrita.

Notas

¹ Más información sobre este programa puede consultarse en el portal de la UNESCO (http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=21290&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.-html) (28-05-08).

² Richard E. Bopp y Linda C. Smith. Introducción general al servicio de consulta, 2000. La nota aparece en la p. 101 de esta obra.

³ El título original de la obra es: *Reference and Information Services: An Introduction*, compilado por Richard E. Bopp y Linda C. Smith, del cual se han publicado varias ediciones

Referencias

- ACEVES GONZÁLEZ, F.J. (2001). El papel de los medios en la construcción de los temas electorales: el caso de las elecciones presidenciales de 1994 en México, en CERDÁN, J.L. & ACEVES, J. (Eds.). *Anuario de Investigación de la Comunicación*. México: CONEICC.
- ARGUDIN, Y. & LUNA, M. (2001). *Libro del profesor. Desarrollo del pensamiento crítico*. México: Universidad Iberoamericana.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes*. Chicago: ACRL, ALA, 8 (www.ala.org/acrl/ilstandar) (10-09-07).
- BAWDEN, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5; 361-408 (www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf) (08-01-08). (Traducción de Fernández, P. & Gómez Hernández, J.A.).
- BELL, D. (1985). Gutenberg and the Computer: on Information, Knowledge and other Distinctions, en DUFF, A. (Ed.): *Information Society Studies (2000)*. London: Routledge (Routledge Research in Information Technology and Society).
- BREIVIK, P. (2000). *Information Literacy for the Skeptical Library Director*. IATUL Conference Proceedings, Queensland University of Technology, Brisbane, Queensland, Australia, 3rd/7th July: Virtual Libraries: Virtual Communities (http://iatul.org/conference/proceedings/vol10/papers/breivik_full.html) (16-11-06).
- CATTS, R. & LAU, J. (2008). *Towards Information Literacy Indicators*. Paris: UNESCO; 46.
- CHEVILLOTE, S. (Coord.) (2003). *La formation à la maîtrise de l'information à l'heure européenne: problèmes et perspectives*. Paris Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information.
- CHEVILLOTE, S. (Coord.) (2005). *Encuentro de la Región Europea sobre Alfabetización*. Lyon, 02/05-04-05 (www.unesco.org/education/uie/news/lyonreport_sp.shtml) (16-11-07).
- FRANSMAN, J. (2005). *Understanding Literacy: a Concept Paper*. Paris: UNESCO; 31.
- HERNANDEZ SALAZAR, P. (1998). La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior, en *Cuadernos*, 4. Centro de Investigaciones Bibliotecológicas. México: UNAM; 70.
- KAPITSKE, C. (2003). Information Literacy: a Positivist Epistemology & Politics of Outformation. *Educational Theory*, 3, 1; Winter; 37-53.
- MANI, N. (2004). On My Mind: from Information Literacy to Information Fluency. *American Libraries*, February; 30.
- OVVUSU, ANSAH, E.K. (2005). Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 55, 6; 366-374, 366.
- PANTZAR, E. (2000). *Knowledge and Wisdom in the Information Age*. Foresight/the Journal of Future Studies, Strategic Thinking and Policy, 2, 2, Apr.
- SPENSER, T. (2003). *Information Literacy Meeting of Experts*. Prague, the Czech Republic, September. Conference Report; 31.
- TOCATLIAN, J. (1978). Formación de usuarios de la información: programas, problemas y perspectivas. *Boletín de la UNESCO para las bibliotecas*, citado por Hernández Salazar, P. (Ed.). *La formación de los usuarios de información en instituciones de educación superior*, 1998; 70 (Cuadernos; 4. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas).
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: UNESCO (<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/1419-08s.pdf>) (05-02-07).
- UNESCO (2002). *La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Paris: UNESCO; 12.
- UNESCO (2007). (2007). *A Statistical Framework for Information Literacy*. Paris: UNESCO, Institute for Statistics. Intergovernmental Council for the Information for All Programme.

● Renato Opertti
Berna (Suiza)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-002

Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción

Curricular Contribution to Media Education: a Work in Progress

RESUMEN

El análisis de la educación en medios desde una perspectiva educativa y curricular es el objeto de este trabajo que enfatiza el desarrollo de las competencias que requieren los alumnos para su participación activa en el mundo actual. Se analizan los procesos de desarrollo curricular que, integrados por componentes políticos y técnicos, reflejan el tipo de sociedad que aspiramos a construir. Asimismo, se presenta el concepto de educación inclusiva como una visión educativa que busca garantizar el derecho que tienen todos los niños, jóvenes y adultos a recibir una educación adaptada a sus expectativas, necesidades y formas de aprendizaje, asegurando la participación y la igualdad de oportunidades. Se introduce el concepto de un currículo «glo-local»; que se sustenta en el desarrollo de competencias en los estudiantes para posibilitar una retroalimentación entre las realidades globales y locales, vinculando las escuelas a las situaciones de la vida cotidiana. El trabajo concluye afirmando el carácter transversal que debiera tener una educación en medios en el currículo, lo cual requiere, entre otras cosas, de una formación docente de calidad, fluida comunicación entre los docentes y propuestas educativas sólidas e incluyentes sustentadas en procesos participativos de consenso.

ABSTRACT

The autor addresses the analysis of media and information literacy from an education and curricular perspective emphasizing the development of competencies that students require in order to have an active participation in the current world. He analyses the processes of curriculum development that, made up by political and technical components, reflect the type of society we wish to construct. Likewise, he presents the concept of inclusive education as an educational vision that aims at guaranteeing the right of all children, young people and adults to receive an education accommodated to their expectations, needs and forms of learning, assuring participation and equality of opportunities. He introduces the concept of a «glo-local» curriculum, which is based on the development of competencies in the students to make possible a feedback between the global and local realities, trying to bring the schools closer to the situations of the daily life. The analysis concludes by strengthening that media and information literacy should be cross-cutting in the curricula which requires, among other things, a high-quality teacher education, fluid communication among teachers and solid and inclusive educational proposals within participatory processes leading to agreements.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación en medios, educación inclusiva, enfoques por competencias, desarrollo curricular, currículo, transversalidad, situaciones de aprendizaje.

Media Literacy, inclusive education, competency-based approaches, curriculum development, curriculum, cross-cutting, learning situations.

◆ Renato Opertti es coordinador del Programa de Desarrollo de Competencias Curriculares en la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en Ginebra (Suiza) (r.opertti@unesco.org).

1. Introducción

Existe una discusión acerca de si la educación en medios, desde una perspectiva curricular, promueve el desarrollo de competencias en los alumnos. Esto significa básicamente movilizar e integrar valores, actitudes, conductas, habilidades y conocimientos que permitan a los alumnos encarar y resolver situaciones de la vida diaria, formando y fortaleciendo su accionar ciudadano en el desarrollo y en el cambio de las sociedades. Transformarse progresivamente en un ser competente es un paso necesario para poder leer, entender, criticar y proponer, ejerciendo efectivamente la ciudadanía en un sentido comprensivo.

Cuando nos referimos a educación para la ciudadanía en el marco de la educación como derecho, incluimos a la educación en medios como un componente central ya que los medios permean la vida de las personas generando, consolidando y modificando entre otras cosas, ideas, visiones, actitudes y opiniones. El desafío no se reduce sólo a proporcionar criterios e instrumentos para que la niña, el niño o el joven puedan posicionarse críticamente frente a los medios, se trata además de comprender que los medios contextualizan y en muchos casos determinan las maneras en que las personas ejercen sus derechos en los planos cultural, político, económico y social.

Creemos que la educación en medios debe inscribirse en el marco de una discusión más amplia, a la vez plural, abierta y profunda, acerca de los roles de la educación y del currículo como factores clave que contribuyen a la formación de las bases para el ejercicio de la ciudadanía y el tipo de sociedad que vivimos y que anhelamos construir. Una discusión sobre los medios que carezca de referencias, contenidos educativos y curriculares puede ser un ejercicio cargado de nobles aspiraciones, pero sin el necesario anclaje que requiere el sistema educativo para transformarse efectivamente en un factor de cambios mentales y sociales.

Enseñanza de medios e información refiere a un proceso de enseñanza y aprendizaje y al uso del pensamiento crítico al recibir y al producir medios de comunicación en masa. Esto implica el conocimiento de los valores personales y sociales, responsabilidades referentes al uso ético de la información, así como a la participación en el diálogo cultural y el mantenimiento de la autonomía en un contexto en donde las influencias que erosionan esa autonomía pueden ser particularmente sutiles. Los medios y la enseñanza de los medios se pueden resumir en cinco: capacidades de base, pensamiento crítico, creatividad, ciudadanía y comunicación intercultural¹. Estas capacidades se concretizan y se desarrollan a través de competencias enten-

didadas como ejes transversales de formación para una educación ciudadana comprensiva. Las competencias buscan potencializar las oportunidades y contribuir a reducir las inequidades en el marco de la sociedad del conocimiento, tratando de reflejar renovadas formas de entender y dar respuestas a las expectativas y necesidades de niños y jóvenes. Nos proponemos discutir una serie de ideas y conceptos que aporten a la construcción de una visión comprensiva sobre la educación en medios. A saber:

- La construcción política y técnica de una visión amplia del currículo, sustentada en una definición de los roles de la educación.
- La educación inclusiva como el principio orientador de una educación para todos que efectivamente contribuya a democratizar las oportunidades de formación.
- El concepto de un currículo que integre realidades, desde las globales a las locales (se podría denominar «glo-local»), y que se sustenta en el desarrollo de competencias para vincular de manera efectiva, crítica y creativamente, escuelas y aulas a desafíos y situaciones de la vida cotidiana.

2. Educación y currículo, dos ejes complementarios de cambio

En el marco de considerar la educación como un derecho, el rol de la educación en la sociedad se refiere por lo menos a cinco dimensiones centrales:

- La educación como responsable de sentar las bases conceptuales y empíricas para el ejercicio de una ciudadanía democrática en el marco de una sociedad que comparte un conjunto básico de valores y normas. Se trata de propiciar el entendimiento, el conocimiento y la práctica de los valores, entre otros, de libertad, pluralismo, justicia, solidaridad, tolerancia, respeto y excelencia. Integrar significa entendimiento y valoración de la diversidad y sus múltiples expresiones, asentándose en un universalismo que combina y concilia las preocupaciones y las responsabilidades globales, nacionales y locales. La discusión actual (por ejemplo en Francia) en torno a los modelos culturales de ciudadanía republicanos y liberales resulta ilustrativo de las tensiones y conflictos, tal como lo expresara Yves Lenoir², entre una representación universal de valores y normas basadas en una comunidad política nacional y aquella basada en formar parte de una comunidad como una asociación libre e instrumental de personas que comparten valores y finalidades.

- La educación como política social y económica clave que visualiza la equidad y la calidad como conceptos complementarios en la búsqueda de condicio-

nes y oportunidades para un bienestar equitativamente distribuido. No debiéramos hacer referencia a la educación sólo como una política social pues ésta constituye, además, uno de los fundamentos claves de una buena política económica. Sin una educación equitativa de alta calidad, resulta imposible lograr un crecimiento económico sostenible y una justa distribución de las oportunidades. En este sentido, la educación como política económica y social, implica el desarrollo de políticas públicas que busquen reducir las disparidades en el acceso y en los logros educativos, muchas veces asociados a la falta de una propuesta educativa adaptada a la diversidad de factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migratorios. Las brechas en los resultados de aprendizaje y en la adquisición de competencias básicas, tal como lo evidencia PISA, pueden resultar poderosas fuentes de exclusión y desafiación de la mayoría de la sociedad (tal es el caso de los países de América Latina³).

- La educación como principal factor en la reducción de la pobreza y marginalidad en el marco de una visión a largo plazo, enfatizando la necesidad de las intervenciones tempranas para facilitar el desarrollo de los niños y niñas. Históricamente, se ha tendido a entender y circunscribir el rol de la educación respecto a situaciones de pobreza, implementando medidas compensatorias y/o remediales (por ejemplo los comedores escolares y la asistencia sanitaria focalizadas en ciertos grupos sociales).

Sin embargo, desde los años noventa en adelante (por ejemplo el caso de América Latina), el alcance de la discusión se ha ampliado y enriquecido mediante la introducción del concepto de «educabilidad».

Tal como lo señala Néstor López⁴, la educabilidad es un concepto relacional acerca los grados de articulación entre, por un lado; las condiciones familiares y sociales apropiadas para lograr una participación activa en el proceso educativo (acceso a las condiciones de bienestar mínimas así como la socialización en torno a valores y actitudes que promuevan y respalden la relevancia de los aprendizajes) y, por el otro lado, las condiciones educativas (la escuela conoce las características y las expectativas de sus alumnos y desarrolla estrategias para dar respuesta a éstas).

El rol del gobierno constituye un factor clave para garantizar esta articulación, forjando los vínculos, las

interacciones y los diálogos necesarios entre la sociedad civil, las familias y las escuelas. El concepto de educabilidad ayuda a superar una suerte de determinismo social, principalmente asociado a la creencia de que basta con mejorar las condiciones materiales para lograr una educación de calidad y, por otro lado, pone énfasis en la responsabilidad que tiene el sistema educativo de entender y de responder a las diversidades de los alumnos. Las condiciones y los procesos de aprendizaje sólo pueden desarrollarse si existe una base mínima de educabilidad.

- La educación como la vía más efectiva de lograr la integración digna, proactiva, inteligente y productiva de sociedades nacionales en un mundo globalizado. Esto no implica la aceptación fatalista de las realidades mundiales como imposibles de modificar o la adscripción a valores y normas internacionales vistas como políticamente correctas, bajo un prisma de pensamiento único. Por el contrario, esto implica el desarrollo de competencias ciudadanas vinculadas a situaciones de

El desafío no se reduce sólo a proporcionar criterios e instrumentos para que la niña, el niño o el joven puedan posicionarse críticamente frente a los medios, se trata además de comprender que los medios contextualizan y en muchos casos determinan las maneras en que las personas ejercen sus derechos en los planos cultural, político, económico y social.

la vida real que promuevan y faciliten el análisis crítico de la realidad así como la capacidad de entenderla y cambiarla.

Moreno (2006) expresa que «la reforma educativa en todo el mundo se encuentra cada vez más centrada en el currículo, dado que las crecientes demandas por el cambio tienden a focalizarse tanto en las estructuras como en el contenido de los currículos escolares»⁵. El currículo implica la integración de componentes políticos y técnicos en una propuesta educativa que refleja el tipo de sociedad que aspiramos construir. De esta manera y bajo el marco de entendimiento de los roles básicos de la educación; la discusión curricular surge como el correlato necesario, en tanto constituye uno de los instrumentos fundamentales que se dispone para concretizar una visión de la educación.

Marc Demeuse y Christine Strauven (2006) seña-

lan que una visión global del currículo debería incluir: los resultados de aprendizaje a alcanzar, las estrategias pedagógicas y didácticas vinculadas con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los materiales de enseñanza para docentes y alumnos, los contenidos disciplinares, la evaluación de los resultados de aprendizaje y de lo que se ha logrado y la administración del currículo⁶. Reconociendo su carácter dimensional, Blaslavsky (2002) conceptualizó el currículo como «un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes»⁷. Se trata de congeniar y combinar conceptos universales que tiendan a respaldar los procesos de implementación (densidad), así como facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir entre opciones y poder concretarlas (flexibilidad).

que conduzcan a un ambiente de aprendizaje agradable y amigable; y prácticas inclusivas de enseñanza y aprendizaje.

No se trata de señalar que el currículo es «la respuesta» a los problemas educativos. Sí se puede argumentar, en cambio, que no existen buenos procesos de reforma educativa sin una visión curricular sólida. Resulta dificultoso avanzar en el mejoramiento de la calidad de la educación –procesos y resultados– sin desarrollar una visión curricular que justifique por qué y qué es lo relevante y pertinente –básico y necesario– para enseñar a los estudiantes, de acuerdo a las maneras en que interpretamos las expectativas y demandas de la sociedad. Las interpretaciones son siempre objeto de debate que remiten en la mayoría de casos a

consideraciones políticas, ideológicas e históricas. Un buen ejemplo es la discusión acerca de los objetivos y el contenido de los programas de historia nacional, en particular, en aquellas sociedades que han experimentado recientes conflictos⁸.

La pregunta acerca de qué incluir o qué excluir de un currículo, en términos de disciplinas y contenidos, genera siempre arduos y complejos debates y muchas veces, uno de los problemas centrales de los procesos de reforma educativa es que concluyen en un currículo sobrecargado que atenta contra las oportunidades efectivas de aprendizaje de los estudiantes (Operti, 2006)⁹. Coll y Martín (2006)¹⁰ establecieron la diferencia «entre aquello que es básico y absolutamente necesario y aquello que es básico y deseable en el currículo de educación primaria» y señalaron que con ‘absolutamente básico’ se refieren al aprendizaje esencial para fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos, permitiéndoles llevar a cabo sus proyectos de vida y facilitando la inclusión social. Ellos señalan que «los currículos y el tiempo escolar no son elásticos».

La discusión en torno al grosor de los currículos no se encuentra muchas veces asociada a los roles que espera la sociedad y sus «stakeholders» de la educación, sino que se vincula más bien a las identidades disciplinarias históricas, las formas y los contenidos tradicionales de la organización del conocimiento y la fuerte y a veces decisiva influencia de intereses corporativos. Cox (2006) se refiere a «la rigidez cultural de

El logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos. El concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos, niños y niñas, deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades.

Las propuestas curriculares se desarrollan mejor cuando existen referencias nacionales sólidas y comunes a todos, y en los niveles locales, se generan espacios de libertad y de autonomía para que los directores de centros educativos y los docentes sean co-desarrolladores del currículo.

- Los temas curriculares no son ni endógenos ni exógenos para ninguna persona o institución. El currículo expresa y refleja los valores, actitudes, expectativas y sentimientos de una sociedad respecto a su bienestar y desarrollo. Se trata además, de una mezcla compleja de visiones e intereses de múltiples instituciones y actores (stakeholders) que son a menudo contradictorias entre sí.

El currículo puede ser visto tanto como un producto –el qué– y como un proceso –el cómo–, ambos aspectos son igualmente importantes. El aprendizaje de calidad requiere, como prerrequisitos: documentos curriculares sensatos que reflejen una visión de la sociedad acerca de qué y cómo los alumnos deberían aprender; estrategias de implementación innovadoras

las categorías organizacionales del conocimiento y al isomorfismo observable entre tal estructura y la identidad profesional de los docentes»¹¹. Cecilia Braslavsky, quien fuera responsable del proceso de reforma de la educación secundaria superior en Argentina (1997-99), consideró que «un intento por cambiar las fronteras entre disciplinas también implica redefinir las posiciones e identidades de los docentes»¹².

El problema no sólo se encuentra relacionado con la redefinición de los límites tradicionales entre disciplinas en respuesta a la cambiante naturaleza epistemológica de cómo el conocimiento se construye, se valida y finalmente se aplica en la vida cotidiana, sino también se vincula al hecho de que cómo la nueva organización del conocimiento afecta realmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Por ejemplo, un programa de estudios en ciencias sociales sería seguramente un mejor modo de compartir con los alumnos esquemas de referencia más amplios a fin de poder entender el mundo en el que viven (incluyendo por ejemplo la educación en medios), en lugar de un programa de estudios tradicional basado en historia y geografía como asignaturas separadas y desconectadas. Del mismo modo, si los docentes y directivos se oponen al nuevo currículo y ni siquiera tratan de entenderlo, se podría generar lo que Jacinto y Freites Frey han llamado la «resistencia a enfrentar una reforma»¹³.

Una probable tentación es volver al pasado, a una etapa de pre-reforma «más cómoda y menos molesta» que implique una reafirmación de las identidades disciplinarias y de los modos tradicionales de enseñar (estilos magistrales y frontales dirigidos más a transmitir que a compartir y a imponer más que a orientar). Así, corremos el riesgo que el currículo sea visto por los estudiantes como lejano, sin pertinencia ni relevancia para sus vidas, y sin elementos motivadores y o que generen compromisos en los procesos de aprendizaje. Un currículo de estas características penaliza aun más a los sectores más vulnerables de la población ya que éstos, muchas veces, no disponen de otros estímulos culturales, sociales y cognitivos que contribuyan a motivarlos y a encontrarle sentido a la vida escolar. Tal es el caso de poblaciones alejadas que no cuentan, por ejemplo, con bibliotecas en donde buscar información de su interés y en donde la lectura se vuelve un factor irrelevante para la vida del estudiante.

3. Democratizar e incluir

El desafío central de los procesos de cambio educativo es poder incluir a todas y todos, democratizando las condiciones y las oportunidades de formación en el acceso, en los procesos y en los resultados. La igual-

dad de oportunidades se concibió históricamente como las oportunidades de acceder a la educación, principalmente a la escuela (por ejemplo, la creación de escuelas en el medio rural). Este concepto igualador se ha ido extendiendo y afinando para también abarcar la igualdad en las condiciones y en los procesos de prestación de los servicios sociales así como en la adquisición de competencias básicas y en los resultados obtenidos. Más aun, hoy se habla de equidad y no tanto de igualdad como criterio orientador en el diseño y en la evaluación de políticas y programas, y en particular haciendo referencia a la reducción de las inequidades (brechas) por ejemplo en los resultados de aprendizaje.

El logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos. El concepto de educación inclusiva ha evolucionado hacia la idea de que todos, niños y niñas, deben tener condiciones y oportunidades equivalentes de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades.

La necesidad imperiosa de avanzar en una verdadera democratización de las oportunidades para acceder y gozar de una educación de calidad, puede basarse en la conceptualización de la educación inclusiva como una categoría central para la recreación y renovación de las políticas y programas en torno al cambio educativo.

No sólo se trata de entender a la inclusión como una respuesta a los problemas tradicionales y estructurales de la pobreza y a los desafíos de la modernización y la integración socio-cultural. La inclusión es también una manera de abordar otras formas y contenidos de exclusión relacionados, por ejemplo, con las brechas sociales para acceder a las tecnologías de comunicación (TIC), con la marginalización de los jóvenes que no estudian ni trabajan y en considerar a la diversidad social o cultural como un obstáculo para la integración de la sociedad.

La educación inclusiva significa hacer efectivos el derecho que tienen todos los niños, jóvenes y adultos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación. Desde una perspectiva social, la educación inclusiva se vincula sustancialmente a la discusión acerca del tipo de sociedad y calidad de democracia que deseamos y perseguimos (una relación de retroalimentación entre la educación y la sociedad). De esta forma, la educación inclusiva se funda en la concepción de la educación como política social cen-

tral que fija las bases para un desarrollo equitativo de la sociedad en una perspectiva a largo plazo. Desde esta perspectiva extendida, se pueden observar algunos temas centrales respecto a la inclusión educativa, tales como: 1) la lucha contra la pobreza, la marginalidad, la segregación, la exclusión, el VIH-SIDA; 2) la consideración de la diversidad cultural y el multiculturalismo, como un derecho y como contexto de aprendizaje; 3) la garantía de los derechos de las minorías, los inmigrantes y las poblaciones autóctonas.

Desde una perspectiva estrictamente educativa, una estrategia inclusiva implica la consideración cuidadosa y detallada de la especificidad y unicidad de cada niño y adolescente, a fin de brindarles una oportunidad educativa real a lo largo de toda la vida. Se trata de las formas y modalidades en la que docentes y alumnos interactúan y generan empatía y acercamiento mutuo, comprenden y respetan sus diferencias y crean de forma conjunta las condiciones apropiadas y factibles para lograr las oportunidades de aprendizaje pertinentes y relevantes para todas y todos.

Una educación que incluya a todos, debe dirigirse progresivamente a personalizar la oferta educativa para dar respuesta a las diversidades, no solamente culturales o sociales, sino también las individuales. La personalización de la educación es una tendencia creciente en los sistemas educativos e implica básicamente una forma de conjugar el logro de altos niveles de equidad y calidad. Esto implica, entre otras cosas: a) el desarrollo de currículos más flexibles y adaptados a los requerimientos y a las necesidades de las diversas poblaciones, menos cargas de contenidos y más orientados al desarrollo de las competencias requeridas para abordar situaciones y desafíos de la vida cotidiana; b) escuelas lideradas y gestionadas en relación abierta y permanente con la comunidad, sustentadas en las comunidades profesionales que creen y trabajan en el desarrollo de respuestas pertinentes a las necesidades de aprendizaje de los alumnos; y c) apoyos diferenciados a los alumnos y alumnas, brindados en el mismo centro educativo, previniendo y anticipando las dificultades de aprendizaje y respondiendo a las mismas de manera personalizada, concibiéndolas como una oportunidad para aprender más y mejor.

En términos generales, la transformación de la educación en educación inclusiva¹⁴, demanda la reflexión y la acción colectiva sobre el concepto de justicia social, las creencias en torno a los potenciales de aprendizaje de cada alumno, los marcos conceptuales que avalan las buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje y la promoción de una visión más amplia del currículo que abarque procesos y resultados.

4. Un currículo glo-local que concilie realidades y democratice los aprendizajes

Los sistemas educativos que buscan la inclusión como un objetivo central de su política educativa requieren necesariamente de procesos de cambio y desarrollo curricular que logren concretarse en las escuelas y en las aulas. La construcción curricular reviste un carácter específico y único en cada contexto nacional y refleja la diversidad de enfoques y propuestas de múltiples actores, dentro y fuera del sistema educativo, con el objetivo de responder a las necesidades y a los requerimientos de la sociedad (el trabajoso, complejo y delicado proceso de entender y dar respuestas frente a las expectativas y demandas de la sociedad). No existen modelos internacionales «exitosos» que copiar o reproducir mecánicamente. Sí existen, sin embargo, tendencias, referencias y resultados a compartir en el marco de una perspectiva inter-regional acerca lo que parecerían ser visiones, estrategias y prácticas sensatas (preferible quizás a la denominación de buenas prácticas que puede reflejar un sentido prescriptivo).

Uno de los mayores desafíos consiste en encontrar el delicado equilibrio entre la sociedad global y las necesidades nacionales. Tal como lo indicara Cox (2006), «si tal equilibrio no se lograra, ¿no existiría el riesgo de contenido (globalmente referido o alineado) sin contexto (realidades socio-económicas nacionales)?»¹⁵. La búsqueda en conciliar e integrar realidades y contenidos nacionales y locales, parecería ser una tendencia crecientemente universal en el abordaje y la concretización de los procesos de cambio educativo.

¿Cuáles serían algunas de estas tendencias de tipo universal? En primer lugar, el acuerdo sobre la asociación educación-curriculo y sobre que este último es el reflejo de la sociedad que buscamos construir, explicitado en un serie de fundamentos, objetivos, estructuras, estrategias y sistemas de evaluación, asentados en una visión común. No se trata de la suma de programas descoordinados de asignaturas, que se circunscriben a la relación docente-disciplina y a estilos frontales de transmisión de información y conocimientos.

En segundo lugar, la progresiva universalización de preocupaciones y temas curriculares que demandan precisamente una adecuada inter-relación entre los niveles globales, nacionales y locales. Los procesos de globalización contextualizan estos temas pero las respuestas son siempre construcciones nacionales o locales. Se constata un creciente reconocimiento de la relevancia de temas centrales comunes (por ejemplo, educación ciudadana, educación para el desarrollo sustentable y HIV & SIDA), que conllevan a similitudes significativas en la estructura, contenidos y méto-

dos de las nuevas propuestas curriculares (Meyer, 1999)¹⁶. Los enfoques por competencias que países con diferente grado de desarrollo tienden progresivamente a adoptar, contribuyen a una relativa uniformización de los procesos de cambio curricular.

En tercer lugar, asociado al punto anterior, existe además una creciente conciencia que la implementación del cambio curricular resulta en desafíos similares en diferentes regiones del mundo, tal como fuera señalado por la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO)¹⁷. Braslavsky (2004) indicó que los sistemas educativos se encuentran contruidos más en relación con una sociedad imaginada que con una real, y que las formas imaginadas de progreso son bastante similares a lo largo del mundo¹⁸.

Braslavsky (2004) sugirió asimismo la posibilidad de orientarse hacia el desarrollo de un currículo «glo-local»¹⁹ que integre realidades y temas bajo una concepción de universalismo basado en la diversidad. En base a este concepto, nos referimos a cinco aspectos que parecen reflejar ciertas tendencias crecientemente universales.

- Un marcado énfasis en áreas de aprendizaje y asignaturas tales como matemáticas, lenguas (complementariedad entre lenguas nativas y extranjeras, incorporación del idioma inglés desde la educación primaria) y las ciencias (integración de la enseñanzas de biología, física y química, sustentados en el desarrollo de competencias científico-tecnológicas) así como en la incorporación de áreas y temas transversales relacionados con preocupaciones mundiales (formación para la ciudadanía, educación para el desarrollo sostenible, etc.). Este conjunto de propuestas se orientan a promover una educación equitativa de calidad que sustente la democratización y la extensión de las oportunidades de formación (por ejemplo, la conceptualización de una educación básica de nueve a diez años).

- La apertura progresiva de la estructura curricular hacia actividades definidas a nivel escolar y local, donde el centro educativo se transforma en un actor central y en co-desarrollar del currículo a nivel institucional y pedagógico²⁰. Esto implica un cambio fundamental en las maneras de entender a los docentes y sus roles. Beatriz Avalos expresa muy acertadamente que

«a través de sus largas carreras en la enseñanza, los docentes han desarrollado su propia opinión acerca de qué enseñar y qué se debería hacer»²¹. No se puede considerar a los docentes como meros ejecutores de los diseños y planes de otros, ignorando sus antecedentes, visiones y sentimientos acerca de la reforma educativa y curricular.

Conforme a la visión comprensiva del currículo que hemos esbozado, los docentes se encontrarían profundamente involucrados en el proceso de cambio curricular en calidad de co-desarrolladores del currículo, superando la tradicional diferenciación entre el diseño y la implementación. Los docentes se constituyen como actores históricos claves e irremplazables para la necesaria y amplia discusión acerca de qué currículo es el más apropiado para satisfacer las demandas y expectativas de la sociedad. En cualquier reforma educativa que pretenda ser exitosa, los docentes

La conceptualización de un currículo glo-local en torno a preocupaciones y temas universales, basado en los enfoques por competencias, puede brindarnos claves para buscar un equilibrio necesario y una integración fecunda entre realidades nacionales y globales. Esto es posible en la medida en que entendamos que el conjunto de recursos que podemos movilizar en el desarrollo de competencias –por ejemplo valores, actitudes, conocimientos y habilidades– para abordar situaciones, son procesos de construcción histórica y social.

son fuente de legitimidad en la conceptualización y la definición del rol del currículo en la sociedad. Esto no implica la simple aceptación de sus visiones, ideas y estrategias sino más bien el reconocimiento de su rol haciéndolo público y claro para los múltiples «stakeholders» de dentro y fuera del sistema educativo, como un punto de partida necesario para la construcción colectiva del cambio curricular.

- Una permanente renovación de los enfoques de enseñanza que coadyuven al logro de una educación mayormente centrada en las expectativas y necesidades de los estudiantes, que atienda mejor las diversidades de contextos y las maneras de aprender de los estudiantes y más cercana a las situaciones de la vida cotidiana. Indudablemente la conceptualización y el

uso creciente de los enfoques por competencias juega un rol central en la renovación de los encares metodológicos (por ejemplo en trabajar criterios y componentes de una evaluación formativa entendida como proceso) que se complementan con cambios significativos en los enfoques disciplinarios (por ejemplo, la resolución de problemas matemáticos en contextos de la vida diaria y el enfoque de comunicación en la enseñanza de las lenguas).

- Una mayor preocupación en cuanto a la introducción de la educación religiosa en los currículos nacionales. Un estudio llevado a cabo por Jean-François Rivard y Massimo Amadio (2003) reveló que en la mitad de los setenta y tres países objeto de análisis, la educación religiosa aparece al menos una vez en el horario de clase para los primeros nueve años de escolaridad, ya sea como un curso de carácter obligatorio u opcional²². Una pregunta central que podemos plantear es cómo la educación religiosa puede contribuir a una formación ciudadana comprehensiva en el contexto de sociedades que entiendan la laicidad como el respeto y el cuidado de las diversidades enmarcadas en una serie de valores universales compartidos.

- El énfasis en la educación multicultural como un tema transversal que puede abordarse mediante un grupo de disciplinas bajo diversos formatos (carácter obligatorio/electivo). Generalmente el abordaje de los temas de multiculturalidad se desarrolla como parte de un currículo orientado a promover la idea de «aprender a vivir juntos», implicando una renovación de estrategias y metodologías de aprendizaje (por ejemplo, el desarrollo de competencias vinculadas a habilidades de negociación y manejo pacífico de conflictos).

La conceptualización de un currículo glo-local en torno a preocupaciones y temas universales, basado en los enfoques por competencias, puede brindarnos claves para buscar un equilibrio necesario y una integración fecunda entre realidades nacionales y globales. Esto es posible en la medida en que entendamos que el conjunto de recursos que podemos movilizar en el desarrollo de competencias –por ejemplo valores, actitudes, conocimientos y habilidades– para abordar situaciones, son procesos de construcción histórica y social, cuya intención y significado son definidos por instituciones y actores de manera dinámica y variable.

Los enfoques por competencias pueden ser entendidos como maneras posibles y progresivas de lograr desarrollar un currículo inclusivo, que nos permita integrar, como señala Philippe Jonnaert²³, la lógica curricular (recursos y actividades para el abordaje competente de tipos de situación), la lógica del aprendizaje (desarrollo de competencias por parte de los estudian-

tes) y la lógica de la acción en situación (aplicar las competencias). Los enfoques por competencias se sustentan en el desarrollo de capacidades reales que se realizan, y no virtuales que se hipotetizan. El análisis comparativo inter-regional de países que han aplicado los enfoques por competencias²⁴, nos indica, entre otras cosas:

- La necesidad de una discusión de política educativa profunda, seria y franca acerca los enfoques por competencias que, sin evitar consideraciones ideológicas²⁵, se nutra de información y evidencias para contribuir a clarificar los conceptos y las propuestas. Un enfoque por competencias puede constituir una alternativa válida a la noción de currículo como plan de estudios, dado que proporciona un modo innovador de concebir y organizar los contenidos disciplinarios atendiendo el desarrollo de personas competentes para ejercer de manera autónoma, crítica y propositiva su ciudadanía. Desafía la forma tradicional de pensar el sistema educativo como la suma de sub-sectores, instituciones, actores y disciplinas, animando la discusión en torno a ejes transversales de desarrollo curricular en el marco de un enfoque holístico. Además, tiene un profundo impacto sobre el equilibrio y la distribución del poder dentro y fuera del sistema educativo en la medida que abre la discusión hacia la sociedad, sus requerimientos y necesidades, e interpela duramente la idea que concibe la enseñanza como transmisión de información y conocimientos a través de estilos magistrales.

- La consolidación de los enfoques por competencias, como un eje transversal fundamental para ayudar a conceptualizar y definir los fundamentos, los objetivos, las estructuras curriculares, los programas de estudio y las prácticas institucionales y pedagógicas en los centros educativos y en las aulas. No se trata sólo de definir competencias en un sentido general y abstracto como orientaciones curriculares, sino de incorporarlas en todas las etapas del proceso de desarrollo curricular, llegando efectivamente y de manera coherente al aula.

- La conceptualización de las situaciones de aprendizaje como una estrategia y un instrumento para la implementación efectiva de un enfoque por competencias (Jonnaert, 2006²⁶; Roegiers, 2007²⁷). Como señala Jonnaert, «la situación es el origen y el criterio de la competencia». Estamos lejos que los enfoques por competencias se articulen en torno a situaciones de aprendizaje. Más bien, la tendencia ha sido a aplicar recursos de aprendizaje a la resolución de situaciones o lo que muchas veces se denomina situaciones-problemas.

- La necesidad de entender que las situaciones de aprendizaje son las maneras efectivas de seleccionar,

movilizar e integrar recursos de aprendizajes vinculando el desarrollo curricular a los desafíos, preocupaciones y situaciones de la vida cotidiana. Las expectativas y las necesidades de los estudiantes son los ejes centrales en la conceptualización y definición de situaciones, tratando de hacer entender que los alumnos no son objetivos de aprendizaje sino actores que aprenden de maneras diversas.

- Los procesos de reforma educativa basados en los enfoques por competencias deben acompañarse de cambios en el perfil y en el rol de los docentes así como asistir de forma permanente el desarrollo profesional de los mismos. Uno de los mayores obstáculos de las reformas educativas ha sido y es la convivencia insana e ineficaz de currículos de educación básica y de jóvenes asentados en el desarrollo de competencias, y de currículos de formación de maestros y profesores que mantienen una fuerte identidad disciplinaria, basados en la transmisión de información y conocimientos.

5. Apuntes finales para un desarrollo abierto

Podemos coincidir que la educación en medios es un componente central de una formación ciudadana comprehensiva gestada desde edades muy tempranas, que contribuye a democratizar la sociedad y las oportunidades de formación. Un ciudadano que no ha sido formado en las competencias requeridas para entender, analizar y criticar los medios, se encuentra altamente afectado en su capacidad de ejercer sus derechos como ciudadano y de participar en la sociedad.

Ahora bien, el desafío no se reduce a transmitir información sobre los medios a los jóvenes ni tampoco a dejar planteadas una serie de buenas intenciones sobre el desarrollo de capacidades y competencias de cara a una formación ciudadana comprehensiva. Se requiere, además, pensar el rol, las funciones y las implicancias de una enseñanza de medios en el marco de: a) una visión de la educación de largo plazo; b) de una propuesta curricular incluyente de las diversidades, tanto culturales y sociales como individuales, que llegue a todas y todos; y c) una serie de competencias y conocimientos que formen en un concepto de ciudadanía democrática, integrando lo local, lo nacional y lo global, y que explicita y encara las inter-relaciones entre las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales de ejercicio y goce de los derechos.

Entendemos que una opción posible a explorar es considerar la educación en medios como un eje transversal del currículo desde la educación básica a la terciaria, asentada en el desarrollo de situaciones de aprendizaje donde los alumnos y alumnas se enfrentan

al desafío de encarar y buscar respuestas frente a situaciones de aprendizaje vinculadas a la vida real. La educación en medios no es memorizar y repetir información o introducir algunos conceptos como un «tópico de interés» en las programas de estudio vinculados a las disciplinas de las Ciencias Sociales.

La transversalidad es una cuestión compleja y una apuesta a largo plazo que requiere, entre otras cosas, de sólidas propuestas curriculares, de una formación docente de calidad y de mucha coordinación y trabajo en grupo entre docentes. Romper con el «asignaturismo» y el «aislacionismo» docente es una tarea muy difícil que demanda mucho tiempo y paciencia, pero que constituye la clave para el tránsito hacia un currículo inclusivo. Resulta posible pensar en diferentes esquemas de transversalidad con una mayor presencia, por ejemplo, de la educación en medios en aquellas asignaturas vinculadas a la comunicación y a la formación ciudadana. Lo que no nos parece deseable es un encaillamiento en una asignatura ya que sería una manera de reducir y menospreciar su relevancia en la construcción y consolidación de sociedades democráticas.

Notas

¹ MOORE, P. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy*. Adaptación de la versión preliminar 1ª, Junio. París: UNESCO.

² LENOIR, Y. (2006). *Citizenship and multiculturalism, the terms of the debate* (original en idioma francés), en LENOIR, Y.; XYPAS, C. & JAMET, C. (Dirs.). *School and Citizenship. A Multicultural Challenge*. París: Armand Colin; 7-24.

³ La evaluación internacional de conocimientos y habilidades llevada a cabo por PISA/OCDE en 2003 indica claramente la considerable distancia que separa a América Latina principalmente de Europa y en menor medida de los países asiáticos. Por ejemplo, en la prueba de matemáticas, que tiene por objeto evaluar las habilidades en relación con su aplicación en la vida diaria, los tres países latinoamericanos que participaron ocuparon respectivamente el último (Brasil junto con Indonesia y Túnez), el penúltimo (México) y el antepenúltimo (Uruguay junto con Tailandia) lugar en un grupo de 40 países. Véase OCDE (2004). *Primeros resultados de PISA 2003*. Síntesis Ejecutiva. París: OCDE. Cuadro, 1; 9.

⁴ LÓPEZ, N. & IIPE-UNESCO (2005). *Equidad educativa y desigualdad social en Desafíos de la educación en el nuevo escenario social latinoamericano*. Buenos Aires: OFFSET DIFO S.H, 81-108.

⁵ MORENO, J.M. (2008). Capítulo 10: Conclusiones. «La dinámica del diseño y el desarrollo del currículo: Escenarios para la evolución del currículo», en BENAVIDES A. & BRASLAVSKY C. (Eds.). *El conocimiento escolar desde una perspectiva histórica: cambios del currículo en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica, 332.

⁶ DEMEUSE, M. & STRAUVEN, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage. Introduction*. Bruxelles: De Boeck, 9-28.

⁷ BRASLAVSKY, C. (2002). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional.

- ⁸ La OIE ha producido una serie de estudios de casos de países (Bosnia y Herzegovina, Guatemala, Líbano, Mozambique, Irlanda del Norte, Ruanda y Sri Lanka) que analizan el rol del cambio de la política educativa en la reconstrucción social y cívica y en la redefinición de la ciudadanía nacional dentro del contexto de conflictos basados en la identidad; véase: TAWIL, S. Y HARLEY, A. (Eds.) (2004). *Studies in Comparative Education: Education, Conflict and Social Cohesion* [Estudios de educación comparada: educación, conflicto y cohesión social]. Ginebra: OIE-UNESCO.
- ⁹ OPERTTI, R. (2006). *Cambio curricular y desarrollo profesional docente en la agenda del Plan de Acción Global de la Educación para Todos (EPT)*. OREALC-UNESCO. El currículo a debate, *Revista PRELAC*, 3 (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Santiago de Chile: Salvat Impresores; 28-48.
- ¹⁰ COLL, C. & MARTÍN, E. (2006). Vigencia del debate curricular. OREALC-UNESCO. El currículo a debate. *PRELAC*, 3 (Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Santiago de Chile: Salvat Impresores; 6-26.
- ¹¹ COX, C. (2006). Capítulo 14. Cecilia Braslavsky y el currículo: reflexiones sobre la travesía de toda una vida en búsqueda de una educación de calidad para todos, en BENAVIDES, A. & BRASLAVSKY, C. (Eds.). *El conocimiento escolar desde una perspectiva histórica y comparativa: Cambios del currículo en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica; 383-404.
- ¹² BRASLAVSKY, C. (Ed) (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur, en *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana.
- ¹³ Sobre la base de las reformas educativas que tuvieron lugar en Argentina, Chile y Uruguay, Jacinto y Freitas Frey describen tres formas de enfrentar una reforma: 1) aceptación pasiva (adhesión a la letra pero no a su espíritu); 2) adaptación creativa (lo nuevo y lo antiguo es introducido en proporciones apropiadas dentro del contexto escolar); o 3) resistencia, tal como se menciona en el texto. Véase JACINTO, C. & FREITAS FREY, A. (2006). *Ida y vuelta: política educativa y las estrategias de las escuelas secundarias en contextos de pobreza. Estudios de casos en América Latina*. (Preparado para el Manual Internacional sobre efectividad escolar, en proceso de publicación). Buenos Aires: IIEP.
- ¹⁴ NIND, N. (2005). Inclusive education: discourse and action. *British Educational Research Journal Thematic Review*, 31, 2 Abril; 269-275.
- ¹⁵ COX, C. (2006). *Op. cit.*; 245-258.
- ¹⁶ MAYER, J. (1999). *Globalization and the Curriculum: Problems of Theory in the Sociology of Education*. [Globalización y currículo: problemas teóricos en la sociología de la educación]. Presentación realizada en el Simposio Internacional organizado por la Universidad de Lisboa, Lisboa, Noviembre 1999.
- ¹⁷ Los seminarios regionales llevados a cabo por la OIE desde 1998 en adelante, acerca del desarrollo curricular y el fortalecimiento de capacidades, han hecho posible la identificación de muchos elementos comunes entre las regiones del mundo respecto al diseño, la administración y la evaluación curricular. Véase IBE-UNESCO (2005). *A Community of Practice as a Global Network of Curriculum Developers: Framework Documents* [Una comunidad de práctica como red global de desarrolladores del currículo: Documentos marco]. Ginebra: OIE-UNESCO (www.ibe.unesco.org/COPs.htm) (08-09-08).
- ¹⁸ BRASLAVSKY, C. (2004). *Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. Reforma curricular y cohesión social en América Latina*. Informe Final del Seminario Internacional organizado conjuntamente por la Oficina Internacional de Educación y la Oficina de UNESCO para Centroamérica en Costa Rica (=5-11-03 en San José, Costa Rica). Ginebra: OIE/UNESCO; 36-47.
- ¹⁹ BRASLAVSKY, C. (2004). *Op. cit.*; 36-47.
- ²⁰ Un estudio llevado a cabo por la OIE (2002) acerca del tiempo escolar en veintitrés países reveló que en quince de ellos se incluye una franja de tiempo destinada a diferentes opciones, a disciplinas electivas y a la planificación de las actividades escolares. Véase OIE-UNESCO, ABEGS (Cols.) (2002). *A review of time allocated to school subjects: selected cases and issues*. [Un estudio del tiempo destinado a las asignaturas escolares: casos y temas seleccionados]. Ginebra: OIE-UNESCO.
- ²¹ AVALOS, B. (2006). *El currículum a debate. Currículum y desarrollo profesional de los docentes. Documento presentado en el contexto de la II Reunión de la Comisión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- ²² RIVARD, J.F. & AMADIO, M. (2003). *Teaching Time Allocated to Religious Education in Official Timetables*. (El tiempo de enseñanza destinado a la educación religiosa en el horario de clases oficial). *Prospects, Quarterly Review of Comparative Education*, 3(2); 211-221.
- ²³ JONNAERT, P. (Ed.) (2007). *Le concept de compétence revisité. Observatoire des réformes en éducation (ORE)*. Montreal: Universidad de Québec.
- ²⁴ OPERTTI, R. (Ed.) (2007). Open File Curriculum change and competency-based approaches: a worldwide perspective. IBE-UNESCO. *Prospects*, XXXVII, 142, Junio. Heidelberg: Springer.
- ²⁵ En escenarios altamente polarizados y politizados, que asignan una alta centralidad a políticas neo-liberales y su impacto en la educación, las discusiones sobre competencias han tendido a ser más ideológicas con un alto componente retórico. Los enfoques por competencias tienden a rechazarse, en algunos casos, con la excusa que sirven a políticas neo-liberales dado que promueven el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes adaptadas a los requerimientos del mercado laboral, y más generalmente, a las normas de la economía del mercado y la globalización. Tales competencias, se argumenta, tienden a aceptar el mundo como es y no promueven el pensamiento crítico y la acción crítica individual o socialmente.
- ²⁶ JONNAERT, P. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente* (original en francés). Documento de trabajo sobre temas curriculares de la OIE (on-line). Ginebra: OIE/UNESCO. Tomado en setiembre 11, 2007, de www.ibe.unesco.org/en/communities/community-of-practice-in-curriculum-development/competency-based-approaches/e-forum-approaches-by-competencies-2006.html.
- ²⁷ ROEGIER, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. Versión original en francés. CECC-AECL, San Jose: De Boeck.

● Jamal Eddine Najj
Rabat (Marruecos)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-003

Educación en medios ante la brecha digital en los países del Sur

Media Education Issues for Professionals and Citizens:
Bridging the Divides in Countries of the South

RESUMEN

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) están imponiendo una reforma radical en el periodismo y la educación mediática pero sin una visión pedagógica participativa estratégica, el periodismo y la alfabetización mediática no trabajarán en beneficio del plan para una sociedad de la información democrática e incluyente. Por lo mismo, serán incapaces de reducir la brecha presente en todo el mundo entre capacitación y empleo; tampoco tendrán un impacto positivo en las políticas del gobierno y en los operadores de los medios, ni en las prácticas de profesionales y ciudadanos, particularmente en el ciberespacio. Los periodistas y los medios ocupan un lugar decisivo en la sociedad, están cara a cara con el estado, y demandan políticas públicas para introducir la educación en alfabetización mediática desde la escuela primaria. Los medios son una fuente de conocimiento, una herramienta de desarrollo, una matriz para la ciudadanía, un recurso para la construcción del ser social y de la paz. El objetivo final es la llegada de una sociedad de la información incluyente, y particularmente en los países del sur, su sólida ascensión depende de una «emancipación periodística».

ABSTRACT

Information and communication technologies (ICT) are imposing a radical reform in journalism and media education. Without a strategic, participatory pedagogical vision, journalism and media literacy will not work to the advantage of the plan for a democratic and inclusive information society. By the same token, they will be unable to reduce the gap experienced world-wide between training and employment, nor will they have a positive impact on Government or media operators' policies, nor on the practices of professionals and citizens, particularly in cyberspace. The media are a source of knowledge, a development tool, a citizenship matrix, a source for construction of the «social being» and peace. The ultimate issue is the advent of an inclusive information society, and particularly in the countries of the South, its solid emergence depends on an «emancipation journalism». This must be the objective of all media education.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

TIC, empleo, visión, pedagogía, periodismo ciudadano, sociedad de la información.
ICT, employment, vision, pedagogy, citizen journalism, information society.

◆ Dr. Jamal Eddine Najj es profesor de Investigación del Instituto Superior de Información y Comunicación (ISIC) y responsable de la Cátedra «Comunicación Pública y Comunidad» de ORBICOM de UNESCO en Rabat (Marruecos) (jamaledline.najj@gmail.com).

1. Introducción

La comunicación se ha enseñado en las escuelas desde hace al menos cien años. El desarrollo profesional y la mejora de habilidades para los profesionales de la comunicación ha sido institucionalizado únicamente en el sector de los medios en las últimas cinco décadas, aproximadamente. En conjunto, el ritmo de las reformas en estas áreas de la educación en las instituciones educativas más veteranas y prestigiosas (concentradas en el norte, en Europa y Norte América) ha sido bastante lento comparado con otros planes de estudio en las áreas de las llamadas ciencias humanas o sociales.

Frecuentemente, las reformas han sido determinadas e, inclusive, impuestas por invenciones puramente tecnológicas que han incluido procedimientos mecánicos o técnicos, equipos que han permitido que los contenidos sean producidos por los periodistas y distribuidos, de tal manera que cuando los programas de formación y mejora fueron reformados o revisados, estaban a menudo limitados al aprendizaje de un conjunto de habilidades en las áreas de impresión, grabación de audio y vídeo, y a la creación de imágenes (mezclas de todos los tipos, manipulación del color, efectos de figuras y efectos especiales, etc.).

Éste es cada vez más el caso de la formación continua y el incremento de habilidades para los profesionales. Estos programas –cuando los empleadores se lo permiten, bajo una base más o menos habitual– son frecuentemente suministrados por los vendedores en el servicio post-venta de un nuevo equipo, y tienen el simple propósito de familiarizar o, en el mejor de los casos, capacitar a los periodistas y resto del personal de los medios en la nueva tecnología adquirida. Como resultado, se han visto pocas reformas profundas en las reglas de redacción, en la concepción intrínseca de los contenidos y géneros, y en los objetivos de los contenidos mismos. Por consiguiente, este tipo de capacitación localizada para los periodistas profesionales, y lo que es impartido en universidades a los estudiantes de periodismo, es frecuentemente juzgado por los profesionales mediáticos y sus empleadores como fuera de sincronía o atrasado, en comparación con las actuales o más recientes prácticas de periodismo en el campo, debido particularmente a nuevas herramientas tecnológicas o a innovaciones en forma y contenido creadas por el profesional como lo dicta la praxis y la experiencia práctica.

Al mismo tiempo, numerosos observadores, entidades de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y Organizaciones no Gubernamentales (ONG) internacionales especializadas están llegando a la mis-

ma conclusión que los profesionales respecto a lo inadecuado de la enseñanza académica y la capacitación profesional adquirida en los nuevos temas sobre los medios de cara a las sociedades modernas y sus aspiraciones, las cuales son bastante compartidas en todo el mundo, tanto en el norte como en el sur. Estas aspiraciones están guiadas por el fundamento de la democracia, los valores y los derechos humanos, los cuales son también parte del objetivo universal de la «sociedad de la información», en la cual el ciudadano se convierte en un participante completo, produce él mismo contenido y opiniones, tiene acceso a todas las formas de información y comunicación, e incluso se apropian de ellas gracias a las TIC, a las transmisiones digitales y satelitales, a la web y a las oportunidades de participación e interactividad que estas tecnologías permiten, en principio, a cualquier usuario, en países ricos y pobres por igual.

Muchos análisis y críticas a este respecto están demandando la educación en «periodismo ciudadano», en otras palabras, «en periodismo de emancipación», interesados en proponer una alternativa al periodismo clásico en nombre de los valores del ciudadano universal y un compromiso asumido junto con estos mismos conceptos, es decir, educación en medios para los profesionales actuales, los futuros y los ciudadanos comunes, la cual debe estar sólidamente inspirada por los grandes principios proclamados por la comunidad internacional (gobiernos y sociedad civil) durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en 2003/05 (2003)¹.

2. La gran brecha entre capacitación y empleo

En 1999, un estudio mundial titulado «Capacitación y empleo en comunicación» realizado por ORBI-COM, afirmaba que la red de las Cátedras en comunicación de la UNESCO enfatizaba muy específicamente que la brecha entre la capacitación ofrecida y las necesidades del mercado de trabajo está creciendo, especialmente con respecto a las TIC avanzadas. El estudio ofrecía las siguientes observaciones: «El mundo industrializado, las economías emergentes y el mundo en desarrollo están encarando los mismos desafíos: la adaptación de la capacitación a las necesidades del mercado, volver a pensar en la educación con base en el impacto de las tecnologías de la información en las profesiones de comunicación, mejorar la infraestructura y facilitar el acceso a la capacitación y a la educación [...]. Las tecnologías de la información han transformado radicalmente la naturaleza de las profesiones de la información y de la comunicación: el periodismo, la publicidad, las relaciones públicas, ges-

ción de la comunicación y demás. De ahora en adelante, el conocimiento de los diferentes sistemas operativos y la posibilidad de investigar en Internet son los prerrequisitos para acceder al mercado de trabajo [...]. Cómo son enseñadas estas profesiones en las universidades y otros centros de formación es crucial. Los profesionales que ya están trabajando necesitan mejorar y reforzar sus habilidades, y aquellos que están egresando de sus instituciones educativas deben poseer las destrezas necesarias para encontrar un trabajo... El flujo mundial de información y datos abre nuevas perspectivas para la circulación de información y para la expansión del comercio, pero también producen un temor a la homogeneización cultural, la comercialización del conocimiento, el crimen internacional y la difusión no autorizada de la propiedad intelectual [...]. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están, por lo tanto, en la agenda de los diseñadores de políticas»².

El rasgo distintivo de la necesidad de reformar la formación del periodismo, una necesidad que siempre ha existido, es el ritmo sin precedente al que la tecnología y las herramientas de comunicación han evolucionado. Si esta evolución, con sus consecuentes avances en impresión, radio, televisión, telefonía y fax han impulsado a las instituciones de formación a intentar ponerse al día con el nuevo «know-how» resultante de estos logros técnicos, parece correcto que con la era de la TIC y el ciberespacio, la necesidad de una reforma haya devenido la necesidad de una revolución, para poner en duda cualquier cosa acerca de lo que es enseñado de arriba a abajo, junto con sus marcos administrativos y organizacionales. Y esto es cierto, tanto en el norte como en el sur, en los llamados países «info-ricos» y países «info-pobres» por igual. Por lo tanto, la primera lección que debe tomarse de esta formidable evolución —la cual no está libre de amenazas para las sociedades y los individuos— es que de ahora en adelante la educación en medios tiene que ser más receptiva y estar mucho más alerta a la evolución de la tecnología y de los equipos y su avance a través del mundo. Esto se debe a que no podemos confiar por mucho tiempo en las situaciones nacionales o regionales, en donde pudiéramos estar conformes experimentando una era tecnológica que

más o menos satisface las expectativas de los medios en ese escenario, mientras otras regiones del mundo operan en una diferente y más avanzada era tecnológica. Por décadas, por ejemplo, los países del sur habitaron el «mundo de Gutenberg» con sus periódicos impresos en caliente, cuando los medios de los países del norte ya se habían movido hacia la impresión en frío. Pero actualmente, la tecnología audiovisual en el sur no puede retrasar más el cambio de lo analógico a lo digital sin el riesgo de ser excluida de toda la comunicación, no sólo con el resto del mundo, sino también con el riesgo de ver cortada la comunicación con todas las audiencias, dentro del mismo país, debido a que el suministro de equipos digitales está inundando el país, favoreciendo la globalización y la liberación del comercio de cualquier tipo de bienes a través de todas las

La sociedad de la información como el porvenir de toda la humanidad, con su ilimitada diversidad, demanda una revolución en el contenido, formas y métodos de enseñanza en todas las áreas del conocimiento, en todas las ocupaciones y profesiones, de manera tal que, con respecto al periodismo, mucho más inmerso en estas nuevas tecnologías de información y comunicación, el reto es global y sistémico.

fronteras, incluyendo equipos de comunicación. En conclusión, el aprendizaje acerca de la comunicación está cada vez más definido por el umbral del aprendizaje acerca de la tecnología. Este nuevo paradigma debe, por lo tanto, gobernar toda reflexión sobre el desarrollo del programa educativo para el periodismo y la comunicación, y el mejoramiento de los módulos.

3. Retos de la sociedad de la información

El reto que estas tecnologías presentan para el aprendizaje y la mejora de habilidades en periodismo y, naturalmente, la enseñanza de estas materias es, de hecho, un desafío que excede las prescripciones de las instituciones educativas y de los medios mismos. Como sabemos, y como fue demostrado y comentado por gobiernos, sociedades civiles y operadores privados durante la CMSI 2003/05, este reto se ha presentado en todas las sociedades y con todas las herramientas de enseñanza y aprendizaje, en todas las áreas

del conocimiento humano. La «sociedad de la información» como el porvenir de toda la humanidad, con su ilimitada diversidad, demanda una revolución en el contenido, formas y métodos de enseñanza en todas las áreas del conocimiento, en todas las ocupaciones y profesiones, de manera tal que, con respecto al periodismo, mucho más inmerso en estas nuevas tecnologías de información y comunicación, el reto es global y sistémico, y demanda que los contenidos, formas y prácticas de lo que es enseñado a los aprendices en el área sea radicalmente rediseñado. Podría incluso decirse a este respecto que la enseñanza del periodismo y la comunicación ha heredado una posición tal que de ahora en adelante será crucial y decisiva en el plan de la «sociedad de la información» del mañana.

Los medios y las comunicaciones nunca han teni-

conversión de plataformas de lenguaje de diferentes orígenes.

La paradoja es aleccionadora: el «know how» tecnológico puede ser adquirido en lugares distintos a las escuelas, sin educadores con títulos, sin una probada instrucción académica, y aún así íser de utilidad, productivo y generar contenido y riqueza! ¡Ahora un ciudadano común puede tener un «know how» profesional en TIC! En las grandes ciudades de algunos países del sur están apareciendo «mercados de pulgas» electrónicos, y las áreas de TIC como los teléfonos móviles y la televisión digital y satelital están siendo dirigidos con talento natural e inventiva por esta juventud marginada por el sistema educativo. Están en Casablanca (Mercado Derb Ghallef), en Dakar (Mercado Colobane), en Niamey (Mercado Katakó y el Gran Mercado),

en Conakry (Mercado Medina), etc. Considerando estas escuelas informales, ¿qué es lo que quedará para las escuelas de periodismo, para el centro de desarrollo profesional del periodista y para sus educadores, si éstos no son más los primeros diseminadores de conocimiento, aplicaciones prácticas e inventiva en el área de comunicación, sus herramientas y tecnologías?

Por otro lado, está ahora bien establecido que las instituciones educativas y de capacitación, y los medios mismos, se enfrentan igualmente al declive

La universidad, en virtud de su prestigio y punto de referencia de profesionalización, ciertamente tiene un papel importante que representar, si no es que el más determinante, en la difusión y el perfeccionamiento del aprendizaje electrónico entre todos los agentes que estén involucrados en la difusión de contenidos educativos a los profesionales, así como a ciudadanos interesados en usar los medios: estudiantes de escuelas y universidades, comunidades mediáticas.

do este tipo de posición y ni representado este papel en el futuro y en el desarrollo de las sociedades, sus culturas y sus economías por igual. Por ejemplo, es una realidad conocida ahora que este sector puede generar casi la mitad, o más, de la riqueza de ciertos países de los llamados info-ricos. En los llamados países infopobres del Sur, estamos atestiguando el rampante monopolio de estas tecnologías en el sector de la llamada «economía informal», que en un buen número de estos países ocupa a la mayor parte de la juventud, en general, en paro, tanto titulados como fracasados escolares. En Dakar, Casablanca, Ciudad del Cabo o El Cairo bien podría suceder que un profesor de periodismo, un periodista o un estudiante de periodismo sean requeridos para dirigirse a una juventud casi analfabeta, que es autodidacta en TIC, para resolver problemas de conexión de ordenadores, problemas relacionados con una señal digital pirata o de código de

de su dominio y legitimidad exclusiva en la propagación del conocimiento y prácticas en comunicación; el ciberespacio y la blogósfera se nutre y desarrolla en este nuevo espacio universal entre los ciudadanos comunes, ya sea que entiendan o no las reglas del periodismo y algunas veces usen un lenguaje rudimentario que, a pesar de todo, les permite entregar sus mensajes e incluso sacudir el escenario de las noticias, a las élites políticas y aún a la justicia... En Arabia y en el mundo africano, por ejemplo, existe un número creciente de blogs; son la comidilla del día con primicias (que son a menudo censurables desde la perspectiva profesional y ética); los blogs provocan la ira de los agentes políticos, asociaciones y parlamentos, lo cual con frecuencia sentencia a los «bloggers» a prisión; algo que había sido el exclusivo «privilegio» de periodistas profesionales veteranos! Innumerables «bloggers» y usuarios de Internet han sido denunciados por las autoridades de sus países,

o castigados en mayor o menor grado por los Parlamentos en Marruecos, Mauritania, Túnez, Senegal, Nigeria, Siria, Egipto, Jordania...

Cuando todo está dicho y hecho, la práctica del periodismo, surgida en principio de un aprendizaje estandarizado a través de programas reconocidos, se encuentra a sí misma con esta situación de nueva tecnología y el amplio y universal acceso que permite, fuera de los muros de escuelas y facultades universitarias, en el corazón de la ciudad y en actividades clave de todos los días: políticas, económicas, sociales, culturales, normativas y éticas. Es por lo tanto imposible ignorar esta conclusión: al final, aprender periodismo tiene un impacto en la vida colectiva, por el hecho de que el acto basado en los medios ha ganado un lugar decisivo en la ciudad, y de esta manera, en la autoridad y en la convivencia. Testimonio de esto es el papel que estas tecnologías juegan en el fenómeno del terrorismo mundial, en contra del cual se moviliza la comunidad internacional. Desde esta perspectiva, la escuela de periodismo y los centros de educación continua para profesionales están más que nunca preocupados por las políticas del gobierno, y asimismo, por las otras partes involucradas en el surgimiento de la sociedad de la información, o sea, los medios (públicos y privados) y la sociedad civil: el ciudadano cuando todo está dicho y hecho. Esta relevancia o importancia de los periodistas y los medios para el gobierno explica las políticas públicas que son más elaboradas y extensas, lo cual tiene como meta introducir la educación en alfabetización mediática desde la escuela primaria. Los medios son una fuente de conocimiento, una herramienta para el desarrollo, una matriz para la ciudadanía, una fuente de conciencia cívica, la construcción del ser social, y la paz... Pero es un área fundamental en donde la escuela de periodismo lo tiene todo para inspirar e influenciar a las políticas públicas: su propio dominio, el dominio de la expresión en general y de la expresión a través de los medios de comunicación, los medios tradicionales o nuevos, o las TIC. El tema específico aquí, además de los temas de la sociedad global ya aludidos, es el advenimiento de la «sociedad de la información», la cual está en movimiento en el ciberespacio, bajo una regla digital, a una escala del ancho del planeta, y está llamada a anclar los valores de la democracia y de la ciudadanía que este credo busca para toda la humanidad.

4. Capacitación en periodismo excluida de la Cumbre Mundial de Ginebra (CMSI)

Durante la CMSI (siglas en inglés) 2003/05, los profesionales de los medios y las organizaciones de la

sociedad civil mundial lamentaron y condenaron el hecho de que los organizadores les hubieran dado sólo una pequeña parte en las discusiones formales y diferentes mesas redondas sobre el gobierno de Internet. Esta ausencia de los principales patrocinadores involucrados –los medios y los profesionales de los medios– del grupo asignado por el Secretario General de las Naciones Unidas para estudiar el gobierno en Internet es sintomático, y restringe desde el principio las oportunidades de las comunidades internacionales de iniciar un orden justo y equitativo de comunicación dentro de la sociedad de la información que se está desarrollando alrededor del mundo, la cual involucra a todos los ciudadanos, audiencias de medios, a los medios y a los usuarios de las TIC. Por lo que respecta a las escuelas e instructores, simplemente no estuvieron visibles en los pasillos de la Cumbre o en torno a las mesas de debate y discusión, a pesar de que la situación de los eventos de capacitación (con cierta presencia, sin embargo, durante esta cumbre a través de investigadores y académicos teóricos) es central para el gobierno de Internet, por lo menos desde las perspectivas crítica y ética³.

No hay otra alternativa más que observar que, cinco años después de Ginebra 2003, sólo algunas organizaciones regionales, fuera del sistema de las Naciones Unidas (como EuroMed) o ciertos grupos de la sociedad civil, como el Centro de Protección de los Periodistas (CPJ) y la Federación Internacional de Periodistas (IFJ), están interesados en el tema de la enseñanza, formación y alfabetización en medios. Debe mencionarse, sin embargo, que la agencia de las Naciones Unidas responsable de la cultura y la educación, la UNESCO, entró en una profunda reflexión, guiada por expertos en la materia, cuando se planeaba la primera ronda de la CMSI. Debe señalarse en primer lugar que esta asesoría experta condujo, por ejemplo en 2007, a determinar un programa modelo, una lista de criterios de evaluación y la identificación de centros de excelencia en África⁴.

Pero existe una razón mayor de por qué este esfuerzo pionero de la UNESCO debe ser destacado, ya que a esta organización no se le había dado el lugar que merecía y que reclamaba en el trabajo contenido en la CMSI y en sus preparativos: todos recordarán los interrogantes con respecto a la infraestructura, equipamiento, financiamiento y estímulos de capacitación para operadores privados acerca de las prerrogativas del gobierno que dominaron ampliamente la Cumbre de Ginebra, a menudo en detrimento de los debates sobre la complejidad y diversidad de los contenidos. La sociedad civil, con frecuencia alentada por la inter-

vención y motivación de la UNESCO, fue, ciertamente, capaz de dirigir mesas redondas y debates en esta materia (especialmente en Túnez, 2005); sin embargo, con todo eso, no tuvo la repercusión o el adecuado impacto en los textos finalmente aprobados por el gobierno (la declaración de principios y el plan de acción de la Cumbre).

Con excepción de una mención indirecta de la educación en alfabetización en medios en los puntos C9 y C10 del Plan de Acción de la CMSI, desde la perspectiva de la ética y los propósitos de uso de las TIC, ninguna reflexión sobre el contenido de las TIC pudo llevarse a cabo, tanto en lo referente al diagnóstico como a su futuro; tampoco pudo aparecer en las recomendaciones y conclusiones de la Cumbre. Ahora bien, ninguna reflexión sobre el futuro de la sociedad de la información puede ser tratada sin tener seriamente en cuenta el tema de la formación de los recursos humanos, es decir, el efecto que la educación tiene en los medios. Una reflexión de este tipo debe colocar a la instrucción en periodismo y la alfabetización en medios como base de este tema, para el beneficio de los profesionales y sus audiencias. Algunos temas básicos que deben ser abordados en esta reflexión son el papel y el lugar de las instituciones educativas en el escenario mediático y en el futuro de estos campos, dependiendo de los países y contextos, y de conformidad con las estrategias regionales que los gobiernos han acordado respetar y desplegar en la visión estratégica general delineada por la WISIS 2003/05. Conforme a lo anterior, las instituciones educativas y sus prácticas nunca han estado tan ligadas al futuro del escenario mediático y de la comunicación, en los niveles regional, nacional y mundial por igual.

Mucho antes de la WISIS, estas instituciones ya tenían influencia sobre los perfiles profesionales, opciones y compañías mediáticas relacionadas con contenidos y equipos, y también sobre las políticas públicas en ciertos países. Esto es particularmente cierto en instituciones públicas de periodismo, las cuales dominan el sector de la formación en los países del sur, aún cuando no son las únicas responsables de ello, porque en estos países existen pocas estructuras dedicadas a la formación continua o a la mejora profesional, y es todavía más raro encontrar unidades permanentes con este tipo de objetivos dentro de los negocios del sector mediático. Esta obligación de formación continua no ha emergido todavía como un reclamo normal, permanente y consistente entre los profesionales, ni tampoco como un cierto compromiso por parte de los empleadores. También debe considerarse que hay poco contacto, en estos países, entre el mundo mediático profesio-

sional y el mundo de la educación y la capacitación mediáticas, considerando la alfabetización en medios «in latu sensu», formación de los futuros periodistas en instituciones y facultades, mejora para profesionales y los diferentes tipos de enseñanza que pudieran beneficiar a los ciudadanos comunes. Esta deficiencia debe ser analizada y satisfecha a muchos niveles por varios medios. Pero sigue siendo cierto, sin duda alguna, en el mundo árabe en particular y en el mundo africano en general, que el origen de esta deficiencia debe ser buscado en el gobierno de estas instituciones, el cual está marcado por la rutina burocrática, la reproducción sin fin de los mismos modelos y la poca tendencia a la reforma. Este estado de cosas explica, por ejemplo, el gran atraso de las universidades en estos países. Las universidades, que por su lugar y simbolismo en el mundo de la educación y el aprendizaje en general, necesariamente tienen un impacto en la metodología y prácticas de cualquier otro agente que imparta capacitación profesional. Esta situación es más específicamente el resultado de dos disfunciones mayores: una respecto a la formación y la otra respecto al contenido de la enseñanza.

5. La simbiosis necesaria entre el instructor y el profesional

Al respecto de los recursos humanos, las instituciones educativas públicas de periodismo heredaron deficiencias de las universidades en los países del sur. En primer lugar, los programas e incentivos en el área de desarrollo profesional y actualización de habilidades para los instructores son deficientes, si no inexistentes. El profesor universitario en estos países es esencialmente un funcionario como cualquier otro, es decir, en general, un burócrata; realiza incesantemente las mismas tareas hasta su retiro, tiene un empleo estable, y busca no causar ningún otro gasto al Gobierno, aparte de su salario. En otras palabras, casi sistemáticamente, el profesor de periodismo y comunicación es percibido y tratado por su administración —el gobierno— en la misma forma en que el profesor de filosofía, de literatura o de ley constitucional. Ninguna consideración para la evolución de esta materia, a la interminable marea de nuevas tecnologías de la información y comunicaciones y su transferencia para enseñarla en forma de contenido educativo y aplicaciones prácticas. Por otro lado, el docente en estas instituciones está también desmotivado en el área de investigación y, muy específicamente, en los contenidos caros y onerosos del seguimiento y actualización de habilidades; en otras palabras, la reforma. En las universidades árabes, la investigación es casi insignificante, está olvidada o

abandonada a un único agente de financiación: el Estado. Por otro lado, la investigación no es sólo el camino correcto para mantener al día el conocimiento y herramientas en esta área, sino también para la aplicación de nuevas metodologías a esta investigación con respecto al contenido de la capacitación y a los procesos de enseñanza, los cuales deben adaptarse como lo mandan las nuevas tecnologías e innovaciones.

Durante la segunda ronda de la CMSI de Túnez, en 2005, en un foro organizado por la UNESCO con respecto a la universidad árabe y el uso de las TIC, sobre las herramientas que son omnipresentes en el campo de la comunicación, se indicó que: «Durante los últimos veinte años, el sistema de educación superior árabe ha estado en un constante ritmo de reformas, tanto mayores como menores, una tras otra, de tal manera que ningún país en la región ha sido capaz de beneficiarse de los elementos positivos que un sistema estable permite en sus preferencias y tradiciones prácticas, durante años consecutivos, al ofrecer los beneficios de una institucionalización arraigada y una acumulación de prácticas probadas, cánones y códigos de conducta y relaciones con la sociedad, particularmente en el área de investigación, lo cual nos interesa aquí, especialmente en relación al uso de las TIC... Desde una perspectiva pedagógica y del contenido de conocimiento que circula dentro de la Universidad, notamos

que los contenidos y métodos que no incorporan TIC son aún los dominantes; éstas no están integradas frecuentemente, con excepción de algunas disciplinas –algunas ciencias físicas, periodismo, arquitectura, mercadeo y publicidad–, y que el e-aprendizaje es una ‘aventura’ que muy pocas universidades árabes se pueden permitir, y no siempre con la creatividad o regularidad necesarias. Además, hay otro obstáculo significativo experimentado por las universidades árabes, empezando con los decanos de las facultades, que puede estar asociado a la razón de por qué el e-aprendizaje y la enseñanza a distancia en general son tan poco usados: la falta de investigación, de normas, de soluciones automatizadas y protocolos necesarios para que el lenguaje árabe se adapte a las TIC y haga un uso completo de todas las posibilidades, siguiendo los ejemplos de los otros dos o tres lenguajes de alto ren-

dimiento en el mundo... Otra desventaja que es raramente difundida se manifiesta en la realidad árabe: hay aun muchos, si no es que una abrumadora mayoría en ciertos países, de instructores universitarios –investigadores potenciales– cuya capacitación no ha incorporado a las TIC. Esto no es solamente un problema generacional, sino también el problema de un sistema que no actualiza adecuadamente los perfiles y promociones de sus profesores a este respecto, y también un problema de buena voluntad, tanto de parte del profesor como de su universidad: el primero no desea comprometerse con el aprendizaje de las TIC, y la última no lo impulsa y no lo ayuda sistemáticamente en esta dirección»⁵.

El tipo de aprendizaje a distancia al que nos referimos aquí es un medio altamente consistente y efectivo para proporcionar oportunidades de actualización

Este tipo de proceso supone una visión pedagógica estratégica fundamental que debe apoyarse esencialmente en la necesidad de cambiar la forma de ver a la enseñanza del periodismo y la educación en medios. Ya no estamos en un sala de clases donde el educador dicta una conferencia, sino en un laboratorio donde un líder o coordinador de investigación y trabajo dirige, regula y tiene la gran responsabilidad de validar adecuadamente las nuevas prácticas y las innovaciones tecnológicas.

de habilidades a profesionales en medios y alfabetización en medios para comunidades o grupos de ciudadanos. La universidad, en virtud de su prestigio y punto de referencia de profesionalización, ciertamente tiene un papel importante que representar, si no es que el más determinante, en la difusión y el perfeccionamiento del aprendizaje electrónico entre todos los agentes que estén involucrados en la difusión de contenidos educativos a los profesionales, así como a ciudadanos interesados en usar los medios: estudiantes de escuelas y universidades, comunidades mediáticas, usuarios de Internet, «bloggers», etc.

Adicionalmente, debido a la escasez y a la debilidad de los escenarios mediáticos en los países del sur, y a su naturaleza burocrática, los profesores de periodismo raramente tienen relaciones simbióticas con el mundo mediático profesional. Las instituciones, las

cuales los emplean bajo criterios académicos y de tipo de administración gubernamental —aún teniendo un doctorado—, son normalmente incapaces de otorgar a su plantilla fija de profesores y a los estudiantes el beneficio de lo que pueden aportar los profesionales a través de cursos, talleres, o colaboraciones «ad hoc» en aplicaciones prácticas. Esto quiere decir que el profesional difícilmente puede hacer posible que estas instituciones se beneficien de su experiencia y elevar su apreciación de las expectativas y demandas del mundo profesional. El resultado es que el profesor, con todo y con sus títulos, es prácticamente excluido del ambiente profesional, condenado a entregar a sus estudiantes de periodismo un «know how» que se ha hecho obsoleto para las prácticas en el campo, fuera de la escuela... Con el paso del tiempo, esta brecha disminuye la credibilidad de las instituciones y la supuesta habilidad para atraer candidatos al periodismo, y por lo dicho con anterioridad, a profesionales que busquen superar sus habilidades. Una de las consecuencias adversas para el campo mediático en general es con frecuencia la anárquica e ilegítima ocupación en el terreno de formación del periodismo y la comunicación por compañías privadas que usarán cualquier truco mercadológico y de relaciones públicas para afirmar que ellos ofrecen una capacitación más «práctica», en sincronía con la realidad de las profesiones en el campo. Existe ante todo una preocupación de que, en este tipo de escuelas privadas, los estudiantes estén encontrando y escuchando a profesionales que, aparte de su profesión, no tienen ni la vocación ni la habilidad para ser educadores. Al final de este tipo de, francamente, «barata» formación privada, la cual no obstante le cuesta bastante a los padres de los estudiantes, el escenario nacional hereda bandas de periodistas con una formación que es dudosa, incompleta y altamente deficiente en profesionalismo y, consecuentemente, en ética y códigos de ética, especialmente, lo cual está cada vez más probado y es más usual en países como Marruecos, Jordania, Túnez, Líbano, Senegal, Costa de Marfil, Mauritania, etc.

También es congruente sostener que la brecha negativa de la formación entre profesores y profesionales puede ser explicada, en parte, por el perfil original de aquéllos; frecuentemente, el profesor en este tipo de instituciones es seleccionado con base en grados universitarios avanzados, sin haber realizado al mismo tiempo una carrera en la profesión. En Marruecos y Túnez, por ejemplo, en las más antiguas y renombradas instituciones de Magreb y en el Sahel sub-sahariano, se puede contar con los dedos de las manos a los profesores que también tienen una sólida

experiencia mediática. En conclusión, diversos datos básicos, inherentes a la situación de la universidad y sus procedimientos y prácticas, compiten en los países del sur, al final, para crear esta división entre la institución pública y el sector mediático, entre los instructores y los periodistas profesionales y entre los periodistas profesionales y sus audiencias. Por su parte, la institución privada, a menudo inferior a la universidad, genera perfiles altamente deficientes en formación sólida y seria para el profesionalismo y para el «periodismo ciudadano» o «periodismo de emancipación», de los cuales los medios en estos países tienen una fundamental necesidad para poder disfrutar un escenario mediático que promueva la modernidad y la democracia.

6. Conclusión: Una visión estratégica para el «periodismo ciudadano»

Lo que debe ser censurado a este respecto en estas instituciones académicas, en la mayoría de las estructuras de actualización de habilidades, y en los módulos de educación en alfabetización en medios ciudadana «ad hoc» por igual, es la ausencia de un currículo participativo; en otras palabras, abierto a los medios, a los profesionales mediáticos y a sus audiencias; abierto a la absoluta necesidad de que los profesores estén periódicamente inmersos en ambientes mediáticos profesionales con el propósito de actualizar sus habilidades.

La capacitación pedagógica en alfabetización en medios del educador debe, por lo tanto, ser diseñada para la flexibilidad, capaz de reformarse a sí misma constantemente para darle seguimiento a la frenética evolución de necesidades, expectativas, herramientas y prácticas de los medios, profesionales mediáticos y ciudadanos en general, lo mejor y lo más rápidamente posible. Naturalmente, esto requiere la incorporación de planes de estudio específicos y módulos de formación abiertos a estos requisitos de flexibilidad, capaces de interactuar con políticas apropiadas en el campo a todos los niveles: producción de contenidos, selección y uso de tecnología, objetivos mediáticos en términos de audiencias y aspiraciones que armonicen con un plan para una sociedad que promueva valores de participación ciudadana y democrática, como el plan de la «sociedad de la información». Las bases de este tipo de plan de estudios y formación deben estar caracterizadas por la conciencia y la flexibilidad; estar en armonía con la innovación tecnológica, con los profesionales y sus prácticas, con las prácticas habituales de los ciudadanos, con las transformaciones sociales que estas prácticas habituales inducen y delinean en el presente y para el futuro del ciudadano y de la sociedad

en general; deben estar asimismo a tono con investigaciones y teorías relacionadas con aplicaciones pedagógicas, para ser capaces, a fin de cuentas, de entregar este conocimiento y «know how» de una manera eficiente, moderna, participativa e incluyente. El objetivo final es el de brindar una educación en medios que haga emerger un «periodismo de emancipación», un periodismo alternativo diseñado para los ciudadanos y no para los consumidores de información, lo cual es, desafortunadamente, igual en el norte que en el sur: un periodismo la mayoría de las veces superficial, sin fundamentos y deliberadamente elegido por su entretenimiento o contenido sensacionalista. Desde este punto de vista, una gran parte de la educación mediática consistirá en la entrega y producción de «periodismo ciudadano» y, por lo tanto, en el diseño de una educación mediática que definirá a los medios por lo menos en cuatro funciones en los países del sur:

- Colaborar y participar en la promoción de los ideales y objetivos del desarrollo para el fortalecimiento del interés público.
- Cumplir con el papel tradicional de «perro guardián» para vigilar a la autoridad; permaneciendo abierto a organismos de representación ciudadana (en el parlamento, en elites locales, etc.), con indagatorias y enfoque crítico.
- Proporcionar ayuda en la creación y consolidación de debates públicos entre el Estado y sus instituciones (el gobierno, el parlamento) y los ciudadanos, informándolos completamente y con responsabilidad, de tal manera que sean capaces de beneficiarse totalmente en sus roles como ciudadanos, a fin de que tomen decisiones bien informadas y justificadas.
- Actuar como un líder crítico y objetivo en debates democráticos, y no tomar partido en ellos, a fin de que los valores de la independencia, la diversidad, el pluralismo y la tolerancia sean fundamentalmente respetados.

El «periodismo ciudadano» de este tipo debe también aprovechar las oportunidades ofrecidas por las TIC para expandir el «foro público», con el fin de que el mayor número de ciudadanos (usuarios de Internet, «bloggers», «periodistas ciudadanos de la comunidad mediática», minorías, etc.) dialoguen, intercambien ideas y participen más en la vida pública y en el desarrollo de su sociedad a través del ciberespacio y la blogósfera. Esto también reducirá la omnipresencia de canales autorizados y su flujo de información, poco abiertos a la interactividad; lo mismo que la «brecha digital» y la «soledad digital» que generan las TIC, al aislar al individuo frente a la pantalla de su televisor vía satélite o el ordenador conectado a Internet. Éstas son

las razones para una educación mediática que promoverá el «periodismo ciudadano o público»: «Cuando el periodismo público es efectivo, deja huella, un efecto coloquial, por lo menos y, en el mejor de los casos, una estructura en marcha para el compromiso ciudadano»⁶.

Para desarrollar este tipo de contenido de la alfabetización en medios para diferentes audiencias, desde estudiantes de periodismo hasta ciudadanos, pasando por los profesionales, es absolutamente necesario que el contexto sea flexible y constantemente abierto a las innovaciones en herramientas y prácticas habituales, abierto a los profesionales y a sus contribuciones expertas, abierto a las ideas y ambiciones de los instructores y de los investigadores, a las «tormentas de ideas» y prácticas de los ciudadanos, quienes son los usuarios de los medios y de las TIC. Esto requiere libertad académica, la cual debe ser alentada por los tomadores de decisión de las instituciones educativas. En esta área, el formador está aprendiendo cada vez más de sus estudiantes, y se desempeñará a un mejor nivel si considera la renovación del conjunto de sus habilidades y enseñanzas, en un intercambio equitativo con sus estudiantes.

El proceso de enseñanza debe, por lo tanto, también convertirse en la «raíz misma», eso es, abierto a la contribución y participación de los estudiantes. Este tipo de proceso supone una visión pedagógica estratégica fundamental que debe apoyarse esencialmente en la necesidad de cambiar la forma de ver a la enseñanza del periodismo y la educación en medios. Ya no estamos en un sala de clases donde el educador dicta una conferencia, sino en un laboratorio donde un líder o coordinador de investigación y trabajo dirige, regula y tiene la gran responsabilidad de validar adecuadamente las nuevas prácticas y las innovaciones tecnológicas, para no tener la responsabilidad del rechazo de su producto en el mercado de trabajo y no sentirse perdido en este proceso.

Estos fenómenos sacuden y nutren a una sociedad que, de ahora en adelante, estará más abierta que nunca a acceder al mundo de los medios gracias a las TIC e Internet. Pero en la base de las aspiraciones de las instituciones y de los instructores debe haber voluntad de acción de los educadores, con respecto a las políticas mediáticas, y de los responsables políticos, frente a los retos que las tecnologías de la comunicación están generando en la sociedad, superando tradiciones enraizadas en ambientes profesionales e, igualmente, impulsar a los ciudadanos, hasta ahora muy alejados por demasiado tiempo, del acceso y el uso de los medios.

Notas

¹ Para referirse a la Declaración de Principios de Ginebra en la CMSI de 2003: (www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-fr.html) (releer en particular el punto B4 de esta declaración perteneciente a «construcción de aptitudes»).

² «Conexión del conocimiento en las comunicaciones: nuevas coaliciones en la comunicación del siglo XXI: estrategias para la gobernanza, tecnología, empleo y aprendizaje para toda la vida: eventos de la conferencia internacional; 14-17 de abril, 1999, Montreal, Canadá. Editores: Claude-Yves Charron, María Camila Chica, Sheryl N. Hamilton; traducción, Anne-Karine Brodeur. Orbicom, Red Internacional de las Cátedras en Comunicaciones de la UNESCO, Secretariado Internacional [1999]. 377 pp.; versiones en francés, inglés y español. (www.orbicom.ca).

³ En 2007, un simposio de expertos internacionales en Estrasburgo estudiaron las «dimensiones éticas de la sociedad de la información» como referencia al punto C10 del Plan de Acción adoptado por la Cumbre de Ginebra (C10: La sociedad de la información debe estar sujeta a los valores sostenidos universalmente y promover el bien común y prevenir el uso abusivo de las TIC).

Este simposio (14-15 de junio, 2007) fue organizado debido a la iniciativa del Centre d'Études et de Recherches Interdisciplinaires sur

les Médias en Europe (CERIME) de la Universidad Robert Schuman y la Cátedra de la UNESCO/Orbicom «Prácticas periodísticas y mediáticas» de la Universidad R. Schuman. Los eventos del simposio están impresos. (www.urs.u-strasbg.fr) (www-cerime.u-strasbg.fr).

⁴ «Criterios e indicadores para un periodismo de calidad, Instituciones de capacitación e identificación de potencialidades, Centros de Excelencia en Capacitación de Periodismo en África. Secuencia en la educación del periodismo de la UNESCO por el Prof. Guy Berger y Corinne Matras en asociación con la Escuela de Periodismo y Estudios Mediáticos, Universidad de Rhodes, África del Sur y la Escuela Superior de Periodismo de Lille (ESJ), Francia. (www.unesco.org); 2007; 56 págs.

⁵ La UNESCO en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. La mesa redonda sobre «El papel de la UNESCO en la construcción de las sociedades del conocimiento a través del Programa de las Cátedras UNITWIN/UNESCO», Eventos. Túnez, 16-18 de noviembre de 2005. UNESCO 2006. Francia; 177. (www.unesco.org/education).

⁶ AUSTIN, L. (2002). El periodismo público en la sala de redacción: poniendo las ideas en juego (2002). (www.impd.org/artman/publish/printer_87.shtml).



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Biswajit Das
Nueva Delhi (India)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-004

La educación en medios como proyecto de desarrollo en el subcontinente indio

Media Education as a Development Project:
Connecting Emancipatory Interests and Governance in India

RESUMEN

La reciente explosión de las herramientas y servicios de comunicación, durante las últimas dos décadas, ha planteado nuevas preguntas más allá de la comprensión de la pedagogía actual en los estudios de comunicación en la India. La sociedad india ha sido testigo de una muy extensa proliferación de tecnologías mediáticas, a tal grado que se han vuelto ubicuas en el entorno social. Sin embargo, la educación en medios en India sigue siendo un área de estudios casi inexplorada. Esta contribución plantea la necesidad de una educación mediática desde una perspectiva no elitista al mismo tiempo que propone su posicionamiento como una nueva pedagogía aun reconociendo que los resultados de la investigación sobre la efectividad de la educación mediática son prácticamente inexistentes.

ABSTRACT

The recent explosion of communication tools and services within last two decades has posed new questions that are beyond the comprehension of existing pedagogy in Indian Communication Studies. Indian society has witnessed a widespread proliferation of media technologies to such an extent that they have become ubiquitous in society. Media education, in India, however, remains an almost unexplored area of studies. This contribution puts forward the need for Media education far from a non-elitist point of view and proposes this Media education as a new pedagogy although its efficiency has not been proved convincingly yet.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Tecnologías mediáticas, educación mediática, investigación, responsabilidad social, participación cívica.

Media technologies, media education, research, social responsibility, public involvement.

◆ Dr. Biswajit Das es profesor y director del Centre for Culture, Media and Governance en la Universidad «Jamia Millia Islamia» en Nueva Delhi (India) (ccmgimi@gmail.com).

1. Cuando la educación en medios no es una prioridad

Como área de investigación, la educación en medios ha recibido menos atención de estudiantes y pedagogos que otras materias en la sociedad india. Aunque existen escritos y proyectos aislados de organismos internacionales, como UNESCO, difícilmente ha atraído la atención colectiva o el aplauso académico. Aunque el área ha sido objeto de atención crítica en diversos debates alrededor del mundo, parece que en la India el sufijo «medios» asociado a «educación» ha sido excluido de toda atención académica. Cuando, a lo sumo, la educación en medios ha sido reconocida como una subárea de la educación, ha sido considerada como una propuesta altamente elitista, especialmente en una sociedad donde una gran parte de la población todavía no disfruta el privilegio de una educación elemental. Por razones históricas, la educación le ha sido negada a algunas castas de la sociedad india; solamente las más altas tenían acceso a la lectura y la escritura. Desde la independencia, diversos gobiernos han hecho esfuerzos por implementar una serie de acciones para alcanzar a la sociedad en general y alfabetizarla. La reciente campaña nacional de alfabetización denominada «Sarva Shiksha Abhiyan» es un esfuerzo en esta dirección. Los gobiernos actuales han invertido muchas energías para alcanzar a las secciones más débiles de la sociedad e iniciarlas en la lectoescritura. Sin embargo, no han explorado rutas alternativas para alfabetizar en medios, caso contrario de otras áreas de la tecnología, donde se han hecho esfuerzos por alcanzar a Occidente.

Aunque la sociedad india ha transitado de la alfabetización impresa a la icono-electrónica, los creadores de políticas han mantenido un silencio inquietante sobre estos desarrollos. Cuanto mucho, parecen haber advertido su potencial al proveer de apoyos audiovisuales a la pedagogía existente en las escuelas. Pero la educación en medios como una pedagogía aparte, por derecho propio, ha sido poco reconocida y entendida. Los recientes debates sobre la inclusión de las TIC en el currículo escolar no versaron sobre cómo hacer que los niños aprendieran a leer y escribir a través de las TIC; éstas sólo fueron consideradas como complemento a los sistemas de enseñanza clásicos. Aunque el sistema de educación obligatoria todavía ni abarca a la nación en su totalidad, la irrupción de las TIC en las escuelas se explica por la preocupación del Estado por cumplir con los requerimientos de habilidades tecnológicas laborales que demandará el mundo en el futuro. A pesar de la reconocida seriedad y rigor del área, la educación tecnológica ha sido incorporada por varias

escuelas y departamentos mediáticos en las universidades con propósitos didácticos, de uso de los medios o de enseñanza de la gramática del medio, para producir un sector productivo capaz de atender a los crecientes requerimientos de la industria mediática en la India.

La reciente explosión de las herramientas y servicios de comunicación, durante las últimas dos décadas, ha planteado preguntas más allá de la comprensión de la pedagogía actual en los estudios de comunicación en la India. La sociedad india ha sido testigo de una muy extensa proliferación de tecnologías de medios, al grado de que se han vuelto ubicuas en el entorno social. En este ambiente saturado por los medios, nadie puede evitar algún contacto con alguna forma en que se presentan. De hecho, se ha vuelto una parte tan inherente a la vida actual, que consciente o inconscientemente afecta las experiencias diarias y el entendimiento del entorno social de la gente. Diferentes medios como la prensa, la televisión, la radio, Internet, la telefonía celular y otros se sobreponen entre sí y contribuyen de manera colectiva a la extensiva producción y circulación de multimedia visuales, auditivos, textuales y todos los demás productos que los indios encuentran como mensajes mediáticos en su vida diaria. Aunque el acceso a diferentes medios, la variedad de elecciones y los medios en sí mismos, junto con el flujo global de comunicación, ofrecen sin duda grandes oportunidades, plantean también muchos retos a una sociedad en desarrollo y un mercado en expansión.

Estas transformaciones, pertinentes a las estructuras de comunicación y sus procesos constitutivos, siguen marcando diversas facetas de la India contemporánea. Lo que llama la atención es la falta de conciencia entre la ciudadanía sobre los retos emergentes planteados de modo creciente en diversas áreas —el Estado, el mercado y la sociedad civil—, envueltas como están, a diversos grados, en las dinámicas comunicativas en evolución. Aun más, las organizaciones de comercio que representan a los llamados nuevos medios —TIC, telefonía móvil e Internet—, incluyen más representantes del sector de servicios que en las fábricas. Aunque algunas de ellas existían de un modo mitigado o latente desde comienzos de los ochenta, (como los fabricantes de hardware y productores de software), tuvieron un impulso tremendo con las políticas de liberalización, privatización y globalización (LPG) de inicios de los noventa. Así, gremios mercantiles como NASSCOM (National Association of Software and Service Companies: Asociación Nacional de Compañías de Software y Servicios) y MAIT (Manufacturer's Association for Information Technology: Asociación de Manufactureras de Tecnologías de la Infor-

mación) se volvieron comparativamente más fuertes y efervescentes que antes; otras, como ISPAI (Internet Service Providers Association of India: Proveedores de Servicios de Internet de India) y COAI (Cellular Operators Association of India: Asociación de Operadores de Celulares de India) –una respuesta al advenimiento del nuevo panorama tecno-comercial– nacieron y crecieron rápidamente al montar la ola de la llamada «revolución de la comunicación» de finales de la década de los noventa.

Los cuerpos comerciales, que representan sectores que están hoy en manos privadas, lo estuvieron largamente en las del gobierno. En sectores como la TV, la radio y las telecomunicaciones, que habían sido monopolizadas por el gobierno, los productores privados –involucrados a diferentes niveles– encontraron no pocos problemas sobre los que se podía hacer causa común para moldear las políticas. No solamente han emergido como grupos de presión muy importantes hoy, sino que han aumentado en número: un indicador de los complejos y antagónicos intereses que han surgido dentro de los sectores de comunicación implicados, con los gremios mercantiles que representan a las televisiones «nacionales» e «internacionales» como los más prominentes.

Esta evolución ha generado un escenario donde las prioridades y énfasis de los gremios mercantiles –sin olvidar su grado de transparencia– han sufrido variaciones extremas. Además, hay diferencias en las maneras en que estos gremios ven y actúan respecto a diversos temas gubernamentales y al interior de sus respectivos sectores, por ejemplo, su interacción con el estado y su respuesta a organizaciones globales multilaterales (ITU, WTO, WIPO, UNCTAD). A su vez, estos fenómenos han tendido a determinar el grado hasta el cual los gremios han tenido éxito en la conformación de políticas públicas, ya sea en conjunto con los instrumentos estatales o de modo independiente.

Hoy día, los gremios específicos en los distintos sectores proveen una plataforma para que la iniciativa privada en la industria de la comunicación proteja y amplíe sus intereses, promueva buenas prácticas, me-

die entre diversos accionistas nacionales y transnacionales e imprima presión en las políticas públicas a través de los mecanismos jurídico-administrativos del Estado. Más allá de estos gremios, se puede también observar el rol proactivo de las células especializadas de la industria de la comunicación en la cúspide de las asociaciones de gremios mercantiles (CII, FICCI, ASSOCHAM). Tal vez su rol más significativo es el de proporcionar un foro para tratar temas contenciosos dentro de la industria de las comunicaciones, especialmente aquellos donde los intereses de sectores específicos son contrarios a los de otros, por ejemplo CDMA contra GSM, telefonía móvil contra telefonía por Internet.

La estructura cambiante de los medios pide una seria re-conceptualización de su lugar en la sociedad y, en consecuencia, de las políticas de educación en medios. Las nuevas estructuras institucionales no están completamente cristalizadas, aunque está claro que

Aunque el sistema de educación obligatoria todavía ni abarca a la nación en su totalidad, la irrupción de las TIC en las escuelas se explica por la preocupación del Estado por cumplir con los requerimientos de habilidades tecnológicas laborales que demandará el mundo en el futuro. A pesar de la reconocida seriedad y rigor del área, la educación tecnológica ha sido incorporada por varias escuelas y departamentos mediáticos en las universidades con propósitos didácticos, de uso de los medios o de enseñanza de la gramática del medio, para producir un sector productivo capaz de atender a los crecientes requerimientos de la industria mediática en la India.

incluirán un rango de actores y trascenderán las fronteras nacionales. Hasta ahora, el único grupo que ha ejercido una agenda con algo de consistencia ha sido el de los medios corporativos internacionales; las modificaciones concretas a las políticas en todos los niveles siguen estando motivadas esencialmente por aspectos económicos.

Aunque las recientes innovaciones y aplicaciones de las TIC, sin ninguna duda, han abierto y ampliado las posibilidades de expresión y comunicación, si la sociedad india no es cuidadosa, la libertad del control

estatal se verá reemplazada por una insidiosa forma de control corporativo. A diferencia del Estado, las corporaciones no son directamente responsables ante los ciudadanos, es decir, su desempeño no es validado regularmente a través de procesos electorales, ni es posible tan siquiera un mínimo de transparencia a través de instrumentos legales. Con los cambios radicales en las prioridades de la política económica a comienzos de los noventa, solapados con el surgimiento de las nuevas tecnologías informáticas y de medios, ha comenzado a emerger una nueva dinámica institucional que coloca a los medios bajo la vigilancia cívica. Es necesario plantear la cuestión de la política mediática en la agenda pública. Sin embargo, con frecuencia la noción de política mediática es conceptualizada como si estuviese limitada al gobierno u otros aparatos formales del Estado. No es ése el caso. En realidad, con

tan, como noticias, películas, telenovelas, información en canales de 24 horas, Internet, múltiples canales de radio, a lo largo y ancho del país. La información es utilizada consciente o inconscientemente de diversas maneras. Se tiene presente al decidir y efectuar asuntos democráticos cruciales en la prácticas relacionadas con la gobernanza. En tiempos de infortunio, la información se reduce al pánico moral, sensacionalismo de las noticias, revueltas y violencia en nombre de la religión, la casta y otras diferencias.

En la vida diaria, los indios necesitan construir una relación crítica con los medios, especialmente porque los medios han venido a estar inmersos en sus experiencias sociales, la vida política, la construcción de conocimiento, la agenda pública; también han replanteado definiciones dominantes, así como expresiones y significados culturales. Sin duda, es preciso enfatizar la singularidad de los medios, además de los finos vericuetos en la organización de sus sistemas mediáticos públicos y privados, el proceso de producción mediática y la manera en que se construyen tanto con el público como con el Estado. Un enfoque de este tipo abre la posibilidad de plantear cuestiones sobre el proceso de producción mediática, sus límites y beneficios desde una perspectiva democrática, y sobre las expresiones y significados culturales ofrecidos por los diversos medios, así como la interpretación pública de los mensajes mediáticos. Aunque las ciencias sociales se ocupan

Sin duda, es preciso enfatizar la singularidad de los medios, además de los finos vericuetos en la organización de sus sistemas mediáticos públicos y privados, el proceso de producción mediática y la manera en que se construyen tanto con el público como con el Estado. Un enfoque de este tipo abre la posibilidad de plantear cuestiones sobre el proceso de producción mediática, sus límites y beneficios desde una perspectiva democrática, y sobre las expresiones y significados culturales ofrecidos por los diversos medios, así como la interpretación pública de los mensajes mediáticos.

la falta de implicación del Estado en las políticas públicas, la política mediática está siendo manejada cada vez más en la periferia de los asuntos formales del Estado. La industria mediática ha hecho de este sector uno de las áreas más lucrativas y de mayor crecimiento en el capitalismo global, y no duda en abordar la actividad política necesaria para promover sus intereses.

Este cambiante escenario mediático está también marcado por ciertas tendencias paradójicas: tensiones entre las altamente saturadas áreas urbanas y las relativamente menos enganchadas áreas rurales, entre la globalización y el nacionalismo, tendencias privatizadoras y comercialización entre el control estatal y el privado. Hay una verdadera avalancha de información y mensajes mediáticos que los individuos afron-

de algunos de estos temas, necesita darse mayor importancia al examen específico de asuntos de comunicación, cultura y sus implicaciones en la educación, y una mayor incorporación institucional de una atención intelectual crítica a estos temas. En este contexto, la educación en medios es una de las áreas que aborda de manera específica estos asuntos de un modo teórico, filosófico y empírico.

2. La necesidad de educación en medios desde una perspectiva no elitista

El desarrollo de los medios impresos condujo a la estandarización de la comunicación formal de conocimientos y significados. Con la obligatoriedad de la educación formal, la alfabetización impresa se convir-

tió en un prerrequisito para recibir conocimiento e ideas producidas y almacenadas en formato escrito. Esta representación de la realidad, a través de palabras escritas, ha sufrido grandes cambios con el desarrollo de otros medios icono-electrónicos. Sin embargo, se podría argumentar que la comunicación impresa es de mayor importancia, considerando que la comunicación con ordenadores está todavía más allá del alcance de millones de personas, por lo menos en el mundo en vías de desarrollo. Podría pensarse que los estudios de comunicación en estas formas, con sus implicaciones sociales, podrían ser elitistas. Pero el día de hoy, no es sólo el texto el que representa la realidad con intención de comunicarla, sino una combinación de sonidos, texto e imagen.

Esta combinación de diferentes medios (sonidos, imágenes y texto) genera representaciones que confieren «naturalidad» a los mensajes mediáticos, en el sentido de que las representaciones parecen más cercanas a las realidades que lo que de hecho representan. En tal escenario, ¿cómo es posible comenzar a involucrarse críticamente con los medios y entender su impacto en la sociedad? La educación en medios, como una aproximación intelectual y crítica, ayuda a la gente a comprender mejor el sentido de los diferentes productos mediáticos disponibles. En un ambiente saturado de medios, las fronteras de una educación formal que se limitan a un concepto de alfabetización como la capacidad para leer, escribir y hablar, deben ser reconsideradas. Una de las razones principales es que los individuos deben estar equipados para hacerse cargo de la enorme cantidad de conocimiento que circula en este ambiente rico en medios. De esta manera, el concepto mismo de educación es revalorado con toda seriedad cuando se considera la importancia de los productos mediáticos.

No obstante, en la India sigue siendo un área de estudios casi inexplorada. Posicionar la educación en medios dentro de la pedagogía es una tarea difícil, particularmente porque el área ha tenido aproximaciones muy distintas en las diferentes organizaciones y sistemas educativos prevalecientes. Igualmente, la tarea se dificulta por que el soporte teórico del área se ha desarrollado de maneras distintas. Además, la mayoría de los trabajos parecen estar enfocados a la discusión de los aspectos empíricos de la educación en medios. No es posible separar claramente las áreas de estudios mediáticos de las materias que tratan sobre los medios. Son interdependientes. Las aproximaciones conceptuales a la educación en medios difieren de escenario a escenario, y también en términos de currículo, filosofía y pedagogía (Kubey, 2001).

La educación en medios no sólo requiere una consideración detallada de su trabajo y aproximaciones empíricas, sino también un examen de las bases teóricas y educativas que subyacen la pedagogía de cada aproximación, por ejemplo, el rol de los medios en sí mismos o la naturaleza de la audiencia. Para considerar la educación en medios con mayor detenimiento, también se debe comenzar por interrogar los fundamentos teóricos de las prácticas educativas. Como ilustración, en Gran Bretaña se encuentra aquella aproximación de estudios culturales al análisis y educación en medios en el que la audiencia es vista como una negociadora activa de los textos, que construye sus mundos e identidades sociales a través de una participación activa con los medios (Buckingham & Sefton-Green's, 2001). Australia ha sido el primer país donde la educación en medios se ha convertido en una parte obligatoria de los estudios desde el jardín de infancia hasta el duodécimo grado (Quin & McMahon, 2001).

Len Masterman proporciona una visión integral del desarrollo de la educación en medios. De acuerdo con él, los orígenes de la educación en medios datan de la década de los treinta, y la primera fase del desarrollo de la materia duró hasta los primeros años de la década de los sesenta. La educación en medios comenzó como un movimiento defensivo y paternalista, como educación en contra de los medios, pues alentaba a los niños a desarrollar discernimiento al diferenciar la auténtica «alta» cultura de los valores anticulturales degradados de los medios masivos comerciales (Leaves & Thompson, 1948, citado en Masterman, 2001). La segunda fase de la educación en medios se desarrolló a partir del Movimiento de las Artes Populares (Hall & Wahnneel, 1964, citado en Masterman, 2001). Con desarrollos en la teoría del cine, la cuestión de «valor» siguió siendo central, y el discernimiento dentro de y no hacia los medios se convirtió en un objetivo primario.

En los setenta, la educación en medios comenzó a basarse ampliamente en asuntos «culturalistas», y comenzó a ser influida por la semiótica, las teorías de la ideología y el contexto social de la producción y el consumo. En los ochenta, la investigación mediática comenzó a reconceptualizar las audiencias, y las vinculó sistemáticamente con los códigos culturales relacionados con la posición económica o subcultura, algo que había sido descuidado en la investigación mediática. Las implicaciones para la educación en medios fueron el cambio de una atención casi exclusiva a los significados textuales al sentido de los textos construido por las diferentes audiencias (Masterman, 2001: 23-39).

A medida que este panorama muestra la trayectoria de la educación en medios en los países desarrollados, refleja la erudición en los estudios de comunicación indicados por los contornos y el crecimiento de la educación en medios como disciplina. Al contrario, no hay una conexión entre la educación en medios y la erudición en comunicación en la India, aunque, como fenómeno social, la comunicación está bien integrada en la vida diaria de la gente. Ha recibido mucha menos atención en términos de hábitos de análisis y exégesis. Además, la comunicación teorizante ha estado motivada menos por curiosidad intelectual que por los compromisos de valor y las ideas en beneficio de los individuos o la sociedad. Como resultado, no puede existir un cuerpo unificado de teoría normativa, por causa de la diversidad de valores y aspiraciones de los teóricos y sus seguidores.

Los teóricos de la comunicación y los medios en la India han asumido una noción de comunicación surgida de la reconstrucción nacional, basada en un sentido de responsabilidad social entre los científicos sociales. Esto socavó el rol cultural que era el fundamento, y adoptó una aproximación pragmática con la reconstrucción nacional en mente. El rol de la cultura fue dejado de lado en el proyecto de desarrollo (Das, 2005).

Así, las tendencias durante los sesenta y setenta reflejaron ampliamente las preocupaciones de la reconstrucción e integración nacional (Melkote 1991; Vilanilam, 1993: 142-164). La investigación sobre el proceso de comunicación masiva y sus efectos en la sociedad estuvo dirigida por un sentimiento de urgencia, el cual requirió explicación y solución a una variedad de problemas sociales, políticos y económicos en una nación en crecimiento. Las perspectivas de los estudios de comunicación fueron los de la corriente principal de la investigación en ciencias sociales. Ambas partieron de un modelo pragmático de la sociedad, promovieron valores individualistas modernos y se guiaron por la eficiencia instrumental.

Los ochenta y noventa proyectaron un cambio; asistimos al declive del monopolio estatal y el ascenso de las fuerzas del mercado respecto a la diseminación de la comunicación y la cultura. La comunicación apareció cada vez menos como una propuesta cultural para convertirse más y más en un artículo a la venta en el mundo global. La consecuencia fue un refuerzo de la concepción tecnocrática de la comunicación en la sociedad india. La comercialización de las comunicaciones en la India cuestionó radicalmente la autonomía de un sistema de comunicación nacional/estatal. Simultáneamente, la idea de un servicio público vinculado de cerca con un monopolio público fue cuestiona-

da. Además, la emergencia de las nuevas tecnologías proyectó el aparato de comunicación como una red de sistemas de comunicación mucho más compleja. Estos sistemas en red se ven afectados directamente, por un lado, por la transformación estructural de los intercambios internacionales, y por el otro, por la constante transformación y renovación de las tecnologías de la comunicación. Como resultado, la comunicación se vuelve cada vez más dependiente de la innovación tecnológica, la capacitación profesional y el control ideológico. Sin embargo, en los últimos años, más y más empresarios han puesto a competir sus reclamos en el área, los mismos que están sujetos a escrutinio. Por ejemplo, el sur de la India es pionera en la inclusión de la educación en medios como parte del currículo escolar.

Algunas instituciones de educación superior como «Jamia Milla Islamia», en Delhi, la han introducido como parte del plan de estudios de pre-grado. Hay otros Estados en este país donde aún no forma parte del currículo, y se mantiene como en el conjunto de las actividades extracurriculares, fuera de la escuela. Pero este ámbito ha ganado terreno en la sociedad civil, como las organizaciones gandhistas, los grupos feministas, Signis y otros (Gonsalves, 1996; Scrampical y Joseph: 2000; Joshva y Kurian, 2005). La mayor parte de estas organizaciones ha desarrollado kits de educación en medios para ser difundidos. De manera similar, instituciones como el «Times» de la India y el «Times» del Indostán, periódicos urbanos escritos en inglés, no se han quedado atrás. Estas fundaciones han creado «Periódicos de Educación» (NIE, siglas en inglés) que se difunden en las escuelas más selectas de la India. Si bien, estos agentes han diferido en sus intereses y visiones. Todavía está por llevarse a cabo un análisis detallado de estos esfuerzos.

Kumar (1999) detecta tendencias en este área y las organiza acertadamente en una tipología cuatripartita: a) teoría proteccionista, b) teoría de la autonomía crítica, c) teoría del desarrollo cognitivo, y d) teoría de la liberación y el desarrollo, derivada de la experiencia latinoamericana. Este autor también ha justificado la necesidad de una nueva perspectiva para encarar el asunto del desarrollo. Su apuesta la pone en marcha a través de un proyecto en el que la educación en medios es equiparada con el activismo mediático. Su enfoque, sin embargo, no nos permite captar el escenario contemporáneo de la India.

En cambio, Sen (1995) redefine el término «desarrollo» desde la perspectiva de los países en desarrollo, con un pensamiento actual, que delimita el marco de análisis para una variedad de asuntos sociales como

el bienestar y la pobreza, la libertad, los prejuicios y desigualdad de género, la justicia social y la ética (Sen, 1993: 30). Consecuentemente rechaza las aproximaciones alternativas que considera normativamente inadecuadas. Así, el enfoque en las aptitudes involucra «concentración en las habilidades a realizar, en general, y las capacidades para funcionar, en particular» (Sen, 1995: 266). Los elementos principales de este enfoque basado en aptitudes son los funcionamientos y las capacidades. Los primeros se entienden como el «ser y hacer» de una persona, mientras que las segundas se conciben como «las varias combinaciones de funcionamientos que una persona puede lograr». La aptitud es, así, un arreglo de vectores de funcionamientos que reflejan la libertad de la persona para llevar un tipo de vida u otro (Sen, 1992: 40). Las capacidades y funcionamientos de una persona están relacionados, pero son distintos. «Un funcionamiento es un logro, mientras que una capacidad es la habilidad para lograrlo. Los funcionamientos están, en cierto modo, más directamente relacionados con las condiciones de vida, pues son diferentes aspectos de las condiciones de vida. Las capacidades, en cambio, son nociones de libertad, en un sentido positivo: qué oportunidades reales se tienen respecto a la vida que se desea llevar» (Sen, 1987: 36).

Una de las mayores fortalezas del enfoque en las aptitudes es que puede dar cuenta de las variaciones interpersonales en la conversión de las características de los bienes en funcionamientos. Estas variaciones interpersonales en la conversión pueden deberse a factores individuales y sociales. No hay un efecto lateral o subproducto del enfoque en las aptitudes, pero es de importancia central para Sen: «La diversidad humana no es una complicación secundaria (a ser ignorada o introducida 'después'); es un aspecto fundamental de nuestro interés en la igualdad» (Sen, 1992: 11).

Ciertamente, si los seres humanos no fueran diversos, la inequidad en un espacio, por decir el ingreso, sería más o menos igual en los otros, por ejemplo en los funcionamientos y capacidades (Sen, 1991). La insistencia de este autor en la importancia de la diversidad humana es crucial para su defensa de los funcionamientos y capacidades para la evaluación del bienestar.

El enfoque en las aptitudes da cuenta de la diversidad de dos maneras: por su interpretación de los funcionamientos y capacidades como espacio de evaluación, y por el rol explícito que le asigna a los factores individuales y sociales de conversión de bienes a funcionamientos. Sen (1987: 109) distingue entre capacidades básicas y fundamentales. Las básicas son un subgrupo dentro de las capacidades; se refieren a la libertad de realizar cosas básicas. Su relevancia está «no tanto en la jerarquización de los estándares de vida, sino en el establecimiento de un punto de quiebra en la evaluación de la pobreza y la necesidad». De ahí que, mientras la noción de capacidades se refiere a la libertad de todo tipo de funcionamientos, desde los muy necesarios hasta los urgentes y altamente complicados, las capacidades básicas se refieren a la liber-

Es importante reconocer que la aproximación en capacidades no está restringida al análisis de la pobreza y la necesidad, o a estudios de desarrollo, sino que sirve también como marco para comprender la educación en medios en el mundo en desarrollo y desarrollado, al diferenciar las capacidades y los funcionamientos.

tad para realizar cosas básicas. Como escribe Sen (1993: 41), «el término capacidad básica utilizado en Sen (1980), fue acuñado para destacar la habilidad de satisfacer ciertos funcionamientos a niveles de adecuación mínimos». Las capacidades básicas serán entonces cruciales para el análisis de la pobreza, y más en general para estudiar el bienestar de la mayoría de la población en los países en desarrollo, mientras que en los países ricos, el análisis de bienestar incluiría también capacidades que son menos necesarias para la supervivencia física.

Mientras que el enfoque en aptitudes podría ser empleado más eficientemente como un marco de pensamiento, la relevancia de capacidades básicas o más generales dependerá del problema presente.

Pero es importante reconocer que la aproximación en capacidades no está restringida al análisis de la pobreza y la necesidad, o a estudios de desarrollo, sino que sirve también como marco para comprender la educación en medios en el mundo en desarrollo y desarrollado, al diferenciar las capacidades y los funcionamientos.

3. Posicionamiento de la educación en medios como una nueva pedagogía

El uso de las tecnologías en la enseñanza, dentro de la educación en medios, ha variado con los objetivos y prácticas pedagógicas en educación. Por ejemplo, en los primeros años, los objetivos paternalistas tomaron la forma de una narrativa disfrazada en la que los docentes buscaban específicamente mejorar los gustos mediáticos de los estudiantes. En años recientes, los cambios en los medios han visto diferentes métodos de enseñanza en relación con los diferentes medios como la radio, la TV y otros. Transforman paulatinamente la metodología de educación en medios de discusiones «jerárquicas» (docente-alumno) a una forma reflexiva, dialógica, que involucra al docente y al alumno. En la actualidad, la educación en medios ha desarrollado una epistemología distintiva (Masterman, 2001: 44-45). Este autor argumenta también

tauraría la importante conexión entre la escuela y la cultura, haciendo la educación más relevante a las comunidades a que pertenecen los estudiantes. Además, refleja el tipo de aprendizaje auténtico que ocurre cuando se lee y escribe en contextos donde «el proceso, el producto y el contenido están interrelacionados» (Edelsky, Altwerger & Flores, 1991: 9, citados en Hobbs, 2001). En esta visión, las habilidades lingüísticas y de aprendizaje son concebidas como procesos inherentemente sociales, que requieren participación y experiencia directas vinculadas con actividades significativas (Hobbs, 2001: 172).

Una vez más, el enfoque pedagógico difiere en los países en desarrollo, donde las necesidades de información y las experiencias culturales son diferentes de las del Occidente desarrollado. Criticos (2001: 229-239) escribe que los temas abordados por Hobbs tienen implicaciones debidas a los matices de diferentes

entornos sociales, sea dentro de una sociedad altamente industrializada, un ambiente saturado de medios, una sociedad rural o incluso una sociedad democrática. La conexión de intereses epistemológicos y de emancipación permite así experiencias sociales que informan el saber escolar, y estimulan el desarrollo de los niños como ciudadanos críticos, lo cual es necesario en una sociedad democrática.

En el caso de algunos países en desarrollo, el creciente enfoque en la educación en medios viene de su concepción

En el caso de algunos países en desarrollo, el creciente enfoque en la educación en medios viene de su concepción como una herramienta efectiva para disminuir la desigualdad social generada por el acceso desigual a la información. En Filipinas, por ejemplo, algunas organizaciones religiosas alfabetizan a los sectores poco privilegiados de la sociedad. Otros países como Sudáfrica trabajan en la estructura de programas dispuestos para ayudar al Tercer Mundo a través del desarrollo de la educación en medios.

que «la enseñanza efectiva de los medios requiere de modos no jerárquicos» (1985: 27).

Renee Hobbs escribe que el identificar «la alfabetización con la habilidad de acceder, analizar, evaluar y comunicar mensajes en una variedad de formas» implica incluir en la definición un proceso de aprendizaje y una expansión del concepto de «texto» que incluya toda clase de mensajes. Esta visión considera a los estudiantes como involucrados activamente en el proceso de análisis y creación de mensajes. Implica algunos principios básicos de la reforma educativa: educación basada en la pesquisa, enseñanza centrada en el estudiante, resolución de problemas en términos cooperativos, alternativas a la evaluación estandarizada y un currículo integrado (Hobbs, 2001: 166). Hobbs sostiene que una alfabetización definida así res-

como una herramienta efectiva para disminuir la desigualdad social generada por el acceso desigual a la información. En Filipinas, por ejemplo, algunas organizaciones religiosas alfabetizan a los sectores poco privilegiados de la sociedad. Otros países como Sudáfrica trabajan en la estructura de programas dispuestos para ayudar al Tercer Mundo a través del desarrollo de la educación en medios (Pinsloo y Criticos, 1991). Una fortaleza de la educación en medios allí es que las iniciativas educativas han sido influenciadas fuertemente por las luchas políticas en contra del apartheid (en los medios mismos). Las iniciativas por la educación en medios han sido movilizadas hacia la reconstrucción nacional y el desarrollo de la ciudadanía crítica. Costas Criticos señala que la educación en medios en Sudáfrica recurre a la pedagogía crítica o

«educación popular» basada en una educación creativa y generativa, en oposición a la educación consumista y domesticadora dominante. Partiendo del término «nombrar su propio mundo» de Paolo Freire, esta educación buscó empoderar a la gente hacia la «conciencia crítica» a través de un proceso donde los medios opositores y las nuevas formas culturales son utilizadas para desafiar a los medios comerciales y la represión cultural (Críticos, 2001: 229-239).

Los resultados de la investigación sobre la efectividad de la educación en medios (como los de la efectividad de otras formas tradicionales e innovadoras de educación) son prácticamente inexistentes, incluso en ciertos países desarrollados como el Reino Unido (Bazalgette, 2001). Sin embargo, cierta literatura contempla el alcance del área e identifica algunas áreas de investigación. La educación en medios es una de las mejores formas de facilitar el pensamiento crítico y la educación centrada en el estudiante, y como tal se alinea con otras materias que buscan desarrollar habilidades de pensamiento crítico como educación de salud, educación sobre democracia (Considine, 2001). Algunos académicos como Masterman sienten que la educación en medios, cuando es impartida dentro de un currículo ya establecido o como parte integrante de otras materias, es la manera más efectiva de asegurar que todo estudiante aprenda acerca de los medios. El argumento resultante es que si la educación en medios es parte de la educación por una ciudadanía responsable, a la que todo niño tiene derecho, entonces su inclusión en una parte establecida de la educación es la manera más efectiva de alcanzar el objetivo. La vinculación de la educación en medios a la reforma educativa y el auténtico aprendizaje podría ayudar en la consecución de las metas educativas multiculturales, al desarrollar conexiones entre la clase, el hogar y la comunidad (Hobbs, 2001).

Quin y McMahon argumentan que el alcance de la educación en medios ha ido más allá del análisis basado en texto hasta un examen de las audiencias y el más amplio ambiente tecnológico. A este efecto, preconizan un modelo teórico que incorpore el texto, la audiencia y el contexto. Uno podría preguntarse por qué el estudio de las audiencias tendría alguna relevancia para la educación básica. La respuesta es que «tal es el caso cada vez más, y de modo crítico, pues el desarrollo de enfoques multiculturales busca que los estudiantes aprendan más temprano que tarde, que gente diferente en diferentes grupos con frecuencia comprende e interpreta el mismo texto y actos de comunicación de manera diversa» (Kubey, 2001: 9).

Otros grupos interesados en la implementación de

medidas regulatorias y auto-regulatorias evocan el alcance y práctica de la educación en medios en términos de «protección» que «provee a los niños con las habilidades y entendimiento para interactuar críticamente con los medios», y también, en términos de la gente joven, «participación crítica como productores culturales en su propio derecho» (COMECE, 2001). Sin embargo, Livingstone (2001: 308-310) advierte en contra de tales pánicos morales. Aunque los niños, de hecho, constituyen una categoría distinta de audiencias mediáticas, algunos asuntos como su uso de los medios y acceso a las TIC no son siempre mediados de manera constructiva por la escuela. Tampoco en el hogar, donde las inequidades sociales pueden prevalecer, y donde la visión está constreñida por la habilidad de los programas lingüísticos de cada quien, etc. Además, no debe ser menospreciada la creciente dependencia de los contenidos mediáticos para formar las culturas juveniles. Cada uno de estos temas debe ser entendido en términos de su contexto, y debe permitirse su interpretación alternativa. Livingstone sostiene que los niños y jóvenes representan un sector de creciente influencia, sea esto visto en términos de dinámicas familiares, derechos ciudadanos o mercado de consumo.

Los niños no están simplemente pasando a través de una fase de desarrollo en su camino a la adultez. De hecho, los niños son un grupo cultural distinto y heterogéneo. Son también un considerable segmento de mercado. Interactúan con adultos en los hogares con las TIC situadas en medio de negociaciones transgeneracionales. Livingstone escribe que tanto un enfoque determinista centrado en los medios (que atribuye el cambio social a la innovación tecnológica) como uno culturalmente determinista (que reafirma una visión romántica de la niñez en la que los medios son moldeados por sus contextos de uso) están basados en visiones implícitas de la niñez. En lugar de eso, propone un marco culturalista y constructivista para una sociología de la infancia que enfatiza al niño como agente. Reconocer la interdependencia facilita las vinculaciones teórica y empíricas entre la investigación de niños y jóvenes, y también el entendimiento del hecho de que las vidas de los niños están integralmente «mediatizadas».

Buckingham declara también que la noción del niño vulnerable, necesitado de protección de los peligros de los medios, una asunción en la que se basa con frecuencia la educación en medios, va poco a poco dejando el sitio a la noción del niño como consumidor soberano. Los niños están siendo blanco de intereses comerciales con creciente intensidad, y la cultura me-

diática contemporánea parece ofrecer también una enorme diversidad, interactividad y control. Los medios ofrecen de manera creciente a los niños una noción de autonomía y libertad, y también el sentido de que son ellos, y no los adultos, los que están a cargo. Para Buckingham, el desarrollo de un ambiente mediático infantil heterogéneo está relacionado también con cambios más amplios en su estatus social, en la creciente institucionalización de la niñez misma y en asuntos de formación de identidad. Argumenta que estos desarrollos representan un reto fundamental para el proyecto moderno de educación en medios. Es el énfasis en el cultivo del pensamiento racional, la posibilidad de comunicaciones públicas bien reguladas, y la producción de «consumidores críticos» lo que haría posible que los niños funcionaran de manera autónoma. Buckingham adopta un enfoque pedagógico más «post-moderno» en su evaluación del «enfoque lúdico» a la educación en medios; con esto hace referencia a formas de conocimiento y aprendizaje que van más allá de los confines de las modalidades tradicional, racionalista y académica (Buckingham, 2003a: 309-328).

Para resumir, un punto en común entre los académicos de la educación en medios es el reconocimiento de la prevalencia de la cultura mediática, y de la necesidad de un cuestionamiento de los diversos aspectos de las representaciones mediáticas que afectan el entendimiento que la gente tiene del mundo. La sugerencia subyacente es la necesidad de educar a los ciudadanos ante estas implicaciones de los medios. En los países en desarrollo, implica una educación que considere el tema de las diferencias multiculturales y que haga tomar conciencia de la existencia de desigualdad de género, ética, casta y diferencias de clase social. En años recientes, ha habido estudios en los países en desarrollo de Asia, África y América Latina que han examinado críticamente el papel de los medios comerciales en la perpetuación de algunas de estas desigualdades; también han analizado cómo los medios alternativos pueden desafiar estos asuntos en una cultura democrática y con diversidad. Algunos de estos trabajos también abordan el cómo la educación en medios ha contribuido efectivamente a que se den varios cambios en estas sociedades. Aunque algunas de las experiencias tuvieron lugar fuera del sistema escolar, en Asia, Filipinas fue el primer país en integrar la educación en medios en el plan de estudios formal de la escuela (Kumar, 1999: 245).

4. Explorando la educación en medios en la India

Cuando se trabaja con la educación en medios, el quid no está en cómo aplicar los medios, sino en cómo

aplicar críticamente el aprendizaje acerca de los medios en temas de democracia, participación cívica, etc. Es de particular importancia, en el caso de países democráticos como la India, donde una gran desigualdad coexiste con varias oportunidades. En un ambiente de rápido cambio como el de India, el llegar a las metas sociales de la población requiere el entendimiento de la naturaleza de la información y las tecnologías mediáticas que las producen.

Desde la liberalización de la economía en los noventa no sólo ha habido una tendencia creciente hacia la desregulación y privatización de las telecomunicaciones y otros medios en la India, con la comercialización de los servicios de comunicación y la entrada de los medios globales, sino también un cambio de gran alcance en el escenario mediático mismo. A pesar del crecimiento de las tecnologías mediáticas, la globalización de los mercados mediáticos y el desarrollo de las TIC, sigue existiendo un sector significativo de la población que no puede aprovechar ninguna de estas oportunidades, así que encara la exclusión. Sin embargo, hay cambios significativos en las áreas rurales. Por ejemplo, hacia 2000, cerca de la mitad de los pueblos del país estaban conectados por el teléfono, una gran diferencia en comparación con el 4% de 1988 (Singhal & Rogers, 2001).

Por otro lado, la sociedad india parece estar atrapada en una paradoja, pues los medios mayoritariamente urbanos están produciendo representaciones populares del mundo rural o tradicional (de acuerdo a su elección y perspectiva). Están también atrapados en las inequidades socioeconómicas en la sociedad y las reproducen. La poca adherencia a prácticas democráticas, junto con la extendida desigualdad, van de la mano con los muchos problemas que enfrentan las minorías y comunidades marginadas. Los temas culturales y religiosos en la India requieren también que los ciudadanos cuestionen responsablemente algunas de las muchas «realidades» mercantilizadas como productos mediáticos. Los medios están en medio de los diferentes actores: estado, organizaciones de la sociedad civil, representantes del capital nacional y global, instituciones económicas y demás, lo cual provee inmensas posibilidades y riesgos. Este ambiente da la oportunidad de hacer un uso meditado y crítico de los usos del vasto arreglo de información disponible, para satisfacer necesidades individuales y comunitarias.

Sin embargo, a pesar de esas necesidades, la educación en medios en la India sigue siendo un área de estudio casi inexplorada, con algunos talleres excepcionales impartidos por ONG y grupos religiosos como WACC (Asociación Mundial para la Comuni-

cación Cristiana: World Association for Christian Communication) o UNDA-OCIC, dos organizaciones católicas internacionales que trabajan con los medios electrónicos y cinemáticos (Kumar, 1999: 244). Parte de la investigación en el área contempla las necesidades de los medios y la educación en comunicación en términos de la efectividad del entrenamiento mediático, es decir, la habilidad requerida para cumplir con las expectativas del mercado (Sanjay, 2002).

Sin embargo, la educación en medios es más que un mero enfoque en la eficiencia de las habilidades. Una encuesta sobre instituciones de formación en medios reveló que casi un 80% de ellas enfatizó el que la educación en medios debe enfocarse en el avance de la sociedad. Explicar la naturaleza de la industria mediática y su organización es visto como una meta igualmente importante, en lugar de simplemente el cumplimiento de las necesidades de la fuerza laboral (Sanjay, 2002: 38). Esto cobra más importancia cuando se considera que India tiene una cantidad significativa de población joven. Así que la educación en medios debe no sólo estar integrada a las necesidades de los niños en la sociedad, sino también en la comunidad local, con el más amplio objetivo de beneficiar al país como un todo. Aun así, la educación en medios en la India es impartida sólo por profesionales, algunas ONG y ciertas entidades religiosas que se preocupan de ciertos asuntos específicos, especialmente de las implicaciones morales de algunos medios.

La niñez en la India no ha recibido una atención académica tan seria como el género. Si bien algunos académicos (Sarkar, 2001; Nandy, 1992: 61) han subrayado la perspectiva de la «pareja conyugal moderna» como el núcleo de la familia actual, estos estudios eran europeizantes, y un intento por extender y universalizar la construcción de la infancia moderna de Aries (1962), como fue señalado acertadamente por Gupta (2002). Viruru (2001) hace un intento por capturar la historia de la niñez a través del sistema escolar, aunque su análisis muestra un panorama sombrío en el que la niñez es víctima del sistema de educación moderno, y sufre un proceso de auto-alienación impuesto por el colonialismo y perpetuado por el sistema educativo post-colonial. Oberoi (2006) resume: «Los modelos indios de

socialización infantil producen individuos socializados de manera inadecuada para su rol como agentes de la agenda de desarrollo del moderno estado-nación».

Pero los patrones indios de socialización cambiarán a medida que el proceso de modernización y globalización continúe su avance. Como señala Murphy (1953), los niños indios son amigables, responsables, artísticos, alegres y espontáneos. Como resultado, supone la aceptación en el patrón cotidiano de la vida familiar, por la fácil participación de gente de todas las edades en las actividades de los demás—. Pero añade que los niños indios mayores de ocho o nueve años — en anticipación de la personalidad india socializada por completo—, carecían del estímulo para resolver problemas o estimular el pensamiento y el trabajo cooperativo que corresponderían a la espontaneidad y capacidad de relación. A través de su etnografía, Mur-

Ha habido muchos ejemplos en diferentes partes del mundo que demuestran que la participación de los niños en los medios da pie a una mayor justicia social y mayor participación cívica. De hecho, muchas de las metas de la educación en medios deben realizarse a través de la participación infantil en los medios. Una participación mediática «real» en la comunidad fortalece la habilidad y curiosidad de los niños, les da un entendimiento crítico de los medios, incrementa el conocimiento de su comunidad e inspira la acción social.

phy (1953) subraya que la expansión de la escolaridad o de un tipo particular de escolaridad podría conducir a la transformación cualitativa y la disminución de pérdidas, así como una ganancia en el proceso de desarrollo.

Diversos académicos (Narain, 1957; 1980; Carstairs, 1957; Kakar, 1981; Seymour, 1999), siguiendo el trabajo de Murphy, han explorado las prácticas de crianza en la India, y señalan una sobre-indulgencia de la infancia, apego a la madre y un modelo cultural de educación muy distinto al de Occidente. De los pocos estudios sobre la niñez «per se», casi ninguno trata sobre la participación de los niños en los medios, excepto de modo indirecto, por ejemplo, en los estudios sobre el impacto de la violencia mediática en los niños, o sobre el tiempo que pasan con los medios y su efecto

en el estudio. Muchas de estas construcciones están centradas en el adulto, y raramente son expresadas y respetadas las opiniones de los niños. La participación de los niños en los medios y el cómo se da son raramente prerrogativas dentro de la escuela, excepto por algunos grupos de derechos infantiles que señalan la cuestión y la priorizan. Sin embargo, estas voces no provocan mucha inquietud, por la vulnerabilidad y dependencia de los niños en la India.

Ha habido muchos ejemplos en otras partes del mundo que demuestran que la participación de los niños en los medios da pie a una mayor justicia social y mayor participación cívica. De hecho, muchas de las metas de la educación en medios deben realizarse a través de la participación infantil en los medios. Una participación mediática «real» en la comunidad fortalece la habilidad y curiosidad de los niños, les da un entendimiento crítico de los medios, incrementa el conocimiento de su comunidad e inspira la acción social (Feilitzen, 1999: 27). En la educación en medios se trata también de la lucha por la información, la búsqueda de justicia social y ciudadanía crítica. En una sociedad democrática, se toman decisiones con base en las concepciones e impresiones que la gente recibe a través de los diversos medios alrededor de ellos. Así que educación en medios significa una retribución de poder político y social, apertura al diálogo crítico y creativo, reflexión, participación y acción. Cuando se incluye en un proceso de aprendizaje y práctica, le da a individuos y grupos en la sociedad el derecho a expresarse, desarrollarse y liberarse, independientemente de la edad, el género, las condiciones socioeconómicas, la cultura, la religión y el lenguaje (Feilitzen, 1999: 25).

En la India hay una clara distinción entre los términos «educación en medios», «tecnología educativa» y «educación profesional en medios». El término «tecnología educativa» incluye todas las técnicas de enseñanza, así como el uso de los medios en las aulas; «educación profesional en medios» se refiere a una mezcla entre escuelas de periodismo y cinematografía. La «educación en medios» considera el aprendizaje sobre los medios, mientras que la tecnología educativa consiste en aprender utilizando los medios. La tecnología educativa es integrada al currículo de las instituciones de entrenamiento docente para capacitar a los maestros en el uso de los medios en sus clases, mientras que la educación en medios no es parte de la capacitación. Existen sólo unas pocas instituciones educativas, incluyendo universidades, que consideran la educación en medios y ofrecen proyectos y conferencias. De acuerdo con Keval Kumar, la educación en medios debería conducir a una educación democrática.

Define la educación en medios como un método educativo que utiliza enfoques con diferente nivel de formalidad para impartir un entendimiento crítico de los diversos medios, en la búsqueda de una mayor responsabilidad y participación en la producción mediática, así como un mayor interés en las ventas y recepción de los medios. Kumar identifica algunas de las dificultades que enfrenta la educación en medios en la India:

- El currículo del sistema educativo, orientado a exámenes.
- La dependencia de la educación en medios en las políticas gubernamentales.
- Un problema dentro de la educación en medios en sí misma: enfocarse en ella como una materia conduciría a una sobrevaluación de los medios y su separación del contexto social (entonces, un enfoque transcurricular sería más adecuado, aunque más difícil de implementar).

Como señala Mailin Thomas, la educación en medios en la India está todavía en una etapa experimental, con muy poca retroalimentación. Además, los conceptos de educación en medios están orientados al hemisferio occidental, y la India, como economía emergente, tiene prioridades muy diferentes en cuanto a desarrollo. Este tipo de cambios en el contexto asiático exigen una definición alternativa y un acercamiento diferente a la educación en medios que el delineado por Masterman (1985). Este nuevo y diferente paradigma puede ser examinado en el contexto de la investigación y las teorías sobre lo «popular» desarrolladas en América Latina, así como en relación con los nuevos movimientos sociales alrededor del derecho a la información y la comunicación.

La Conferencia de Toulouse de 1991 afirma que «la educación en medios es una práctica y proceso educativo que busca capacitar a los miembros de una comunidad para participar creativa y críticamente —en todos los niveles de producción, distribución y exhibición— en el uso de medios tecnológicos y tradicionales para su propio desarrollo y liberación, así como el de su comunidad, así como la democratización de la comunicación». Este enfoque se centra en el «desarrollo» y «liberación» de la comunidad como un todo, más que la producción de individuos críticamente autónomos, y en la «democratización de la comunicación», la cual supone la participación de todos los miembros de una comunidad en la planeación, producción, distribución y exhibición. Un enfoque alternativo a la educación en medios, especialmente para los países en desarrollo, necesita enfatizar los principios de justicia social, el pluralismo cultural, lingüístico

y religioso, así como un fundamental derecho a comunicarse (Kumar, 1999: 247).

5. A manera de conclusión

Como un área de estudios, la educación en medios puede encarar y resaltar diversos problemas y asuntos. El propósito del presente análisis fue la consideración de algunas de las características que marcan la educación en general, así como intentar localizarlas en el contexto Indio, en relación con otras perspectivas del desarrollo. A pesar de las disparidades en las teorías y enfoques científicos, la evaluación general de los conceptos de educación en medios apunta hacia un entendimiento en común de que la comunicación es una empresa cultural, y que tiene un propósito básico subyacente, construido por las situaciones políticas, económicas y sociales en diferentes sociedades.

Los medios influyen fuertemente en las concepciones y percepciones de la gente acerca del entorno social. Aunque dan entretenimiento, imparten también información, conocimientos culturales y valores que a su vez influyen en la manera en la que la gente se ve a sí misma, a ciertos grupos sociales, los roles de género, etc. De tal manera, los medios no sólo ayudan en la socialización, sino que proveen de recursos simbólicos, y también ejercen una forma de pedagogía. Esta es la base de la educación en medios, puesto que los investigadores del área argumentan que una persona alfabetizada en medios puede no sólo tener una perspectiva crítica, analítica y evaluativa, sino también puede usar los medios para contribuir a la producción y comunicación de conocimiento. La cuestión importante es ¿cómo desarrollar la pedagogía de la educación en medios en la India?, ¿cómo se pueden aprovechar las inmensas posibilidades de la educación en medios en pro del objetivo democrático mayor de fortalecer el gobierno, democratizar la comunicación, promover la participación cívica y, especialmente, la participación de todos los individuos en los asuntos que les conciernen? El reto de este área no es solamente explorar más posibilidades intelectuales en este campo de estudios, sino también en la concepción de formas empíricas de involucrarse con la educación en medios.

De tal manera, los estudios no sólo deben buscar involucrarse en la evaluación de las políticas en desarrollo, sino con los puntos institucionales de apoyo de tales estructuras y la capacidad de estas instituciones para involucrar a los tomadores de decisiones —frecuentemente con intereses en conflicto— en la creación de ambientes de trabajo. Este esfuerzo necesita también el examen de las interrelaciones entre los cambios en las tecnologías mediáticas, los procesos de

gobierno nacionales y las organizaciones que tienen un papel en el apoyo de las políticas. Estas dimensiones constituyen una nueva forma de involucrarse en el área de la educación en medios, en la India y en el resto del mundo.

Referencias

- ARIES, P. (1960). *Centuries of Childhood*, trans. R. Baldick. London: Jonathan Cape.
- ASSEMBLY DEBATE (19th Sitting). (2000). *Recommendation 1466 (2000)*. Media Education. Strasbourg: The Parliamentary Assembly of The Council of Europe.
- AUFDERHEIDE, P. (2001). Media Literacy: Form a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy, in KUBEY, R. (Ed.). 2001. *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- BAZALGETTE, C. (2001). An Agenda for the Second Phase of Media, in KUBEY, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- BUCKINGHAM, D. (2003a). Media Education and the End of the Critical Consumer. *The Harvard Educational Review*, 73(3); 309-328.
- BUCKINGHAM, D. (2003b). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Oxford: Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. & SEFTON-GREEN, J. (2001). Multimedia Education: Media Literacy in the Age of Digital Culture, in KUBEY, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- CARSTAIRS, G.M. (1957). *The Twice Born: A Study of a Community of High Caste Hindus*. London: Hogarth Press.
- COMECE (2001). *A Call for Media Education. The Commission of the Bishops' Conferences of the European Community. 30th March 2001* (www.comece.org/upload/pdf/com_media_010330_en.pdf).
- CRITICOS, C. (2001). Media Education for a Critical Citizenry in South Africa, in KUBEY, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- DAS, B. (2005). The Quest for Theory: Mapping Communication Studies in India, in BEL, B. & AL. (Eds.). *Media and Mediation*. New Delhi: Sage: 35-66.
- FEILITZEN, C. Von (1999). Media Education, Children's Participation and Democracy, in FEILITZEN, C. & CARLSSON, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg (Sweden): The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- GONSALVES, P. (1995). *Exercises in Media Education*. Bombay: Tej-Prasarini.
- GUPTA, A. (2002). Relieving Childhood? The Temporality of Childhood and Narratives of Reincarnation. *Ethnos* 67 (1); 33-56.
- HOBBS, R. (2001). Expanding the Concept of Literacy, in KUBEY, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- KAKAR, S. (1978). *The Inner World: A Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*. Delhi: Oxford University Press.
- KUBEY, R. (2001). Media Education: Portraits of an Evolving Field, in KUBEY, R. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age: Current*

- Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- KUMAR, K.J. (1995). *Media Education, Communication and Public Policy: An Indian Perspective*. Bombay: Himalaya Publishing House.
- KUMAR, K.J. (1999). The Changing Media Scenario in India: Implications for Media Education, in FEILITZEN, C. & CARLSSON, U. (Eds.). *Children and Media: Image, Education, Participation*. Goteborg (Sweden): The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media.
- LIVINGSTONE, S. (2001). Children and their Changing Media Environment, in LIVINGSTONE, S. & BOVILL, M. (Eds.). *Children and Their Changing media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, New York/London: Lawrence Erlbaum Associates; 3-21.
- MAILIN, T. (s/f). *Media Education in India* (<http://unics.uni-hanover.de/medien.paed/303.htm>).
- MASTERMAN, L. (2001) A rationale for Media Education, in KUBEY, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- MELKOTE, S.R. (1991). *Communication for Development in the Third World: Theory and Practice*. New Delhi: Sage.
- MURPHY, L. (1953). Roots of tolerance and tensions in Indian Childhood, in MURPHY, G. (Ed.). *In the Minds of Men: The Study of Human Behaviours and Social Tensions in India*. New York: Basic Books/UNESCO; 45-58.
- NANDY, A. (1987). Reconstructing Childhood: A critique of the Ideology of Adulthood, in NANDY, A. (Ed.). *Essays in the Politics of Awareness*. New Delhi: Oxford University Press; 56-76.
- NANDY, A. (1980). Woman versus Womanliness in India: An Essay in Cultural and Political Psychology, in NANDY, A. (Ed.). *At the Edge of Psychology: Essays in Politics and Culture*. New Delhi: Oxford University Press; 32-46.
- NARAIN, D. (1957). *Hindu Character: A Few Glimpses*. University of Bombay, Sociology Series, 8.
- PRINSLOO, J. & CRITICOS, C. (Eds.). (1991). *Media Matters in South Africa*. Durban: Media Resource Centre, University of Natal.
- QUIN, R. & MCMAHON, B. (2001). Living with the Tiger: Media Curriculum Issues, in KUBEY, R. (Ed). *Media Literacy in the Information Age: Current Perspectives. Information and Behaviour*, 6. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- RAJA, J. & KURIAN, J. (Eds.). (2005). *Media Education: A Guidebook for Teachers*. New Delhi: ISPCK.
- SANJAY, B.P. (2002). *Communication Education and Media Needs in India. A Study Conducted by Asian Media Information and Communication Centre of India*. Chennai: AMIC-INDIA.
- SARKAR, T. (2001). *Hindu Wife, Hindu Nation: Community, Religion and Cultural Nationalism*. New Delhi: Permanent Black.
- SCRAMPICAL, J. & LEELA, J. (2000). *Teaching Media Education*. New Delhi: NISCORT.
- SCRAMPICAL, J., BOTELHO, J. & KANCHARLA, R. (Eds.). (1997). *Media Education in India: Emerging Trends and Perspectives*. New Delhi: NISCORT.
- SEN, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEN, A. (1991). The Nature of Inequality, in ARROW, K.J. (Ed.). *Issues in Contemporary Economics: Markets and Welfare*. London: Macmillan.
- SEN, A. (1992). Inequality Re-examined. Oxford: Clarendon Press.
- SEN, A. (1993). Capability and Well-being, in NUSSBAUM, M. & SEN, A. (Eds.). *Quality of Life*. New Delhi: Oxford University Press; 31-53.
- SEN, A. (1995). Gender Inequality and Theories of Justice, in NUSSBAUM, M. & GLOVER, J. (Eds.). *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press.
- SEYMOUR, S.C. (1999). *Women, Family and Childcare in India: A World in Transition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SINGHAL, A. & ROGERS, E. (2001). *India's Communication Revolution. From Bullock Carts to Cyber Marts*. New Delhi: Sage
- UBEROI, P. (2006). *Freedom and Destiny: Gender, Family and Popular Culture in India*. New Delhi: Sage.
- VILANILAM, J.V. (1993). *Science and Communication*. New Delhi: Sage.
- VIRURA, R. (2001). *Early Childhood Education: Postcolonial Perspectives from India*. New Delhi: Sage.

● Susan Moeller
Maryland (USA)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI: 10.3916/c32-2009-02-005

Fomentar la libertad de expresión con la alfabetización mediática mundial

Nurturing Freedom of Expression through Teaching Global Media Literacy

RESUMEN

La libertad de expresión es cuestión de vida o muerte. Los medios de comunicación independientes cumplen un rol central en el mantenimiento de un gobierno adecuado, así como en el fomento del desarrollo económico y en el apoyo a la transparencia corporativa y la rendición de cuentas. Por otro lado, los estudiantes de todo el mundo necesitan comprender la influencia de los medios para formular sus problemas y sus posibles soluciones. La Academia Salzburgo de los Medios de Comunicación y los Cambios Mundiales ha sido punto de encuentro para que Universidades de todo el mundo, organizaciones mediáticas e instituciones internacionales (como la ONU y la UNESCO) hayan colaborado en construir un programa curricular para la alfabetización mediática mundial, con ejercicios y recursos para enseñar a ver y escuchar los medios, actuar ante los medios, a través de los medios, e incluso creando sus propios medios de comunicación social. Los materiales son elaborados por y para una comunidad mundial, con el fin de preparar a estudiantes en todo el mundo a cumplir roles activos e incluyentes en la sociedad de la información.

ABSTRACT

Freedom of expression is both a life and death matter and a bread and butter issue. Free media that allow a diversity of voices to be heard and all ideas to be discussed play a central role in the sustaining and monitoring of good government, as well as in the fostering of economic development and the encouraging of corporate transparency and accountability. Students in both developed and developing nations need to understand that there is no global issue or political arena in which the statement of problems and the framing of possible solutions are not influenced by media coverage. The Salzburg Academy on Media and Global Change is the meeting point where universities from around the world, media organizations and international institutions such as the UN and UNESCO have worked jointly for the first time in order to build a global media literacy curriculum, related lesson plans, exercises and resources to teach students to evaluate the media they read, hear and see, as well as teach them to speak out for themselves. The GML materials are written by a global community for a global community and aim to prepare students the world over for active and inclusive roles in information societies.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Alfabetización mediática, libertad de expresión, transparencia, rendición de cuentas, sociedad civil.
Media literacy, freedom of expression, transparency, accountability, civil society.

◆ Susan Moeller es directora del Centro Internacional para los Medios de Comunicación y la Agenda Pública de la Universidad de Maryland (USA) (smoeller@jmail.umd.edu).

Hace unos años, el Comité Nobel encargó un informe sobre el vínculo entre la paz y la cobertura de las noticias. «La buena cobertura noticiosa –antes que la propaganda o informes incorrectos– puede ser esencial para la paz», como ha afirmado el profesor Lundestad, secretario del Comité: «Hoy los rumores y exageraciones son constantes, y atizan los conflictos. Si alguien cuenta con la información correcta, en muchos casos esto puede reducir los conflictos»¹.

Los medios de comunicación nunca antes fueron más imprescindibles para nutrir a la sociedad civil, pero ahora la libertad de expresión está en retirada. Se ha dado tanta atención al manejo de las nuevas tecnologías, considerando la viabilidad de los modelos de negocio existentes, enfrentando las dramáticas transformaciones demográficas en los públicos, y condenando la demanda al parecer insaciable de chismografía, que ha quedado poco espacio público para expresar otras inquietudes.

Pero las organizaciones defensoras de la libertad de prensa han registrado las pérdidas a nivel mundial: las violaciones de dicha libertad, el acoso a periodistas, la represión contra los medios físicamente palpables y los virtuales. Finalmente, las agresiones depredadoras contra la libertad de expresión y de prensa han llegado a una escala imposible de ignorar. A finales del verano de 2008, según el Comité para Proteger a Periodistas, 31 periodistas habían muerto por todo el mundo a causa de su trabajo periodístico, y otros 15 habían fallecido en circunstancias dudosas. En 2007, según la Asociación Mundial de Prensa, con su matriz en París, 95 empleados/as mediáticos fueron asesinados –44 tan sólo en Irak, 8 en Somalia, 6 en Sri Lanka y 5 en Pakistán. Otros 110 funcionarios/as mediáticos murieron en el 2006, entre ellos figuras tan protagónicas como la reportera de investigación rusa, Anna Politkovskaya.

También fueron numerosos los casos de represión tanto individual como sistémica contra periodistas. Por ejemplo, en noviembre de 2007, cuando el presidente pakistaní, Pervez Musharraf, suspendió la Constitución nacional, también cerró televisiones, cortó noticiarios de corresponsales extranjeros e impuso control del contenido de los noticieros. Los castigos contra periodistas comenzaron con fuertes multas y suspensión de las licencias para la radiodifusión, llegando hasta tres años de prisión.

No debería ser necesario que haya amenazas, asesinatos y censura general para que se dé prioridad a la libertad de expresión. La prensa libre no sólo es esencial en tiempos de crisis política. Los medios de comunicación libres que permiten escuchar diversas voces y

ventilar todas las ideas cumplen un rol central en el mantenimiento y control de la gobernabilidad, así como el fomento del desarrollo económico y el apoyo a la transparencia corporativa y la rendición de cuentas. La libertad de expresión es cuestión de vida o muerte, pero también de ganarse la vida. La libertad de expresión es fundamental para que el pueblo pueda llevar una vida segura y plena. ¿Cómo se puede explicar eso al público mundial, que en tantos casos ignora sus derechos y los vínculos entre los derechos y la gobernabilidad? Una manera clave es mediante la educación, comenzando con las escuelas y colegios y continuando a nivel superior. Los cursos, estudios de caso y tareas de investigación pueden dotar a estudiantes de las herramientas para poder criticar a los medios por su periodismo amarillo o por venderse por vil precio a un sector determinado sin atender a los demás, y también para demostrar a los estudiantes que, sin la diversidad de voces que puedan expresar sus ideas, sin un sector mediático que represente a todas las opiniones, no podrá existir una sociedad libre, abierta y justa. Sin la capacidad de escuchar todas las voces, sin la protección debida para todas ellas, tan sólo las voces poderosas se harán escuchar. Sin la capacidad de escuchar a otras voces, sin la debida protección para esas otras voces, se corre el peligro de que la voz propia sea silenciada.

Enseñar a todo estudiante a evaluar lo que lee, oye y ve, y enseñarle a notar qué es lo que no se está diciendo y qué es lo que no se muestra, es crucial para el posterior ejercicio de sus propios derechos ciudadanos y su propio acceso a las oportunidades económicas, políticas y sociales. Enseñar a todo estudiante a hablar con voz propia –con los medios de comunicación, a través de los medios, e incluso creando sus propios medios– es esencial para que avance del consumo pasivo de los productos mediáticos, y se acostumbre al compromiso cívico activo.

1. Enseñar sobre los derechos: la alfabetización mediática mundial

El derecho a la libertad de expresión y a la libertad de información está reconocido como derecho humano en el Artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y se reconoce en la jurisprudencia internacional mediante el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR). El ICCPR reconoce el derecho a libertad de expresión: «Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión».

Los Estados Unidos ubican su derecho a la libre expresión y prensa en su Primera Enmienda, parte de

la Declaración de Derechos que reformó la Constitución estadounidense: «El Congreso no deberá aprobar ninguna ley relacionada con el establecimiento de una religión oficial, ni prohibiendo el libre ejercicio religioso; ni restringiendo la libertad de expresión, ni de la prensa; ni el derecho del pueblo de reunirse pacíficamente, y de solicitar al Gobierno el remedio de sus agravios».

En 2004, la Fundación John S. & James L. Knight en los Estados Unidos encargó al Departamento de Políticas Públicas de la Universidad de Connecticut «evaluar si existe una relación entre la presencia y naturaleza de programas mediáticos en los colegios secundarios, y los niveles de conocimiento y apreciación de los derechos de la Primera Enmienda». Se entrevistó a más de 100.000 estudiantes en todo el país, así como casi 8.000 profesores y más de 500 administradores en 544 colegios públicos y privados. El estudio financiado por la Fundación Knight sobre «El futuro de la Primera Enmienda» sigue siendo la encuesta estadounidense más completa sobre las actitudes en materia de libertad de expresión y prensa en los colegios de secundaria. Sus hallazgos fueron impactantes. Éstos fueron los dos principales hallazgos:

- «Los estudiantes de Secundaria tienden a dar poca importancia a la Primera Enmienda. Casi tres cuartos (73%)

dijeron que no tenían ninguna opinión sobre la Primera Enmienda, o que la daban por sentada. Después de leerles el texto de la Primera Enmienda a los estudiantes, más de un tercio (35%) opinó que la Primera Enmienda garantizaba demasiados derechos. Casi la cuarta parte (21%) no sabía suficiente sobre la Primera Enmienda para opinar siquiera. De quienes no expresaron ninguna opinión, un porcentaje aún mayor (44%) coincidieron en que la Primera Enmienda garantizaba demasiados derechos».

- «Los estudiantes son menos propensos que las personas adultas a considerar que se debería permitir que las personas expresen opiniones impopulares, o que se debería dejar que los periódicos se publiquen libremente, sin aprobación oficial previa de sus crónicas... Cuando hayan cursado más clases en los medios y/o la Primera Enmienda, es más probable que consideren que se debe permitir que la gente exprese opiniones impopulares... En general, mientras más parti-

ciparon en actividades mediáticas (por ejemplo, el periódico del colegio), más supieron apreciar ciertos derechos concedidos por la Primera Enmienda».

Consideremos las implicaciones de estas últimas afirmaciones: los estudiantes que hacen cursos sobre los medios de comunicación, que aprenden sobre los derechos humanos de la libertad de expresión y de prensa, y que participan activamente en los medios estudiantiles, es más probable –en comparación de sus compañeros/as– que consideren que las personas que tengan opiniones impopulares tienen el derecho a expresarlas, y que las demás personas tienen derecho a escucharlas. Esto sugiere, entonces, una relación entre el aprendizaje proactivo sobre los medios, el trabajo estudiantil en medios propios, y el respeto y apoyo estudiantiles para los derechos de la libertad de expresión y de información para sí mismos y para otras personas.

Los estudiantes en las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo necesitan comprender las diferentes maneras en que los medios moldean al mundo, y las maneras esenciales en que los medios podrán fomentar a la sociedad civil y asegurar la transparencia y rendición de cuentas, ofreciendo, por ejemplo, acceso a la información, o respaldando el reportaje investigador.

Si se plantea un vínculo poderoso entre el aprendizaje, la acción y la comprensión, entonces el argumento en favor de la alfabetización mediática es muy convincente. Y por lo mismo es convincente que la enseñanza mediática sea mundial y que el contenido del curso sea mundial, porque los efectos de los mensajes mediáticos son altamente mundiales.

Ni existe ningún tema mundial ni espacio político en el cual la cobertura mediática no influya en la formulación de los problemas y sus posibles soluciones. Los estudiantes en las naciones desarrolladas y en vías de desarrollo necesitan comprender las diferentes maneras en que los medios moldean al mundo, y las maneras esenciales en que los medios podrán fomentar a la sociedad civil y asegurar la transparencia y rendición de cuentas, ofreciendo, por ejemplo, acceso a la información, o respaldando el reportaje investigador en los sectores críticos de la sociedad. Cada estudiante también necesita comprender las diferentes maneras

en que los medios podrían subvertir a la sociedad civil, a la transparencia y la rendición de cuentas, por ejemplo con las emisiones de radio con contenido de odio, o las ofensas racistas transmitidas por mensajes de texto, o simplemente por las poderosas élites mediáticas que obedientemente reportan los mensajes entregados por el gobierno (como ocurrió en muchos medios de los Estados Unidos en el año 2003 antes de la Guerra en Irak, por ejemplo).

¿Cómo enseñar estos conocimientos a los estudiantes? Una manera es creando materiales mundiales y comparativos –cursos, estudios de caso y tareas– que permitan comprender cómo los medios enmarcan e influyen en los temas y eventos y que también eduquen y «empoderen» a los estudiantes sobre cómo ellos podrán aprovechar los medios para efectuar cambios positivos.

Aunque la alfabetización mediática ha venido cobrando fuerza como disciplina académica en Europa, Asia y las Américas durante la última década o más, y los gobiernos y centros educativos en todo el mundo están instituyendo cursos en alfabetización mediática, es la primera vez que las universidades en todo el mundo han colaborado para construir un programa curricular en alfabetización mediática de ámbito mundial.

Éstas son tareas formidables, especialmente si se consideran a nivel planetario, pero varias organizaciones internacionales y universidades han percibido en esta agenda una causa común y se han reunido para enfrentar el desafío mediante una nueva iniciativa dedicada a crear un programa curricular mundial, con una caja de herramientas estudiantiles, para alfabetizar en materia mediática.

La Academia Salzburgo de los Medios de Comunicación y los Cambios Mundiales es la nueva iniciativa, lanzada por el Centro Internacional para los Medios y la Agenda Pública (ICMPA) de la Universidad de Maryland y el Seminario Mundial Salzburgo, organización no gubernamental independiente con sede en Austria, que durante 60 años ha convocado a líderes internacionales de diferentes culturas e instituciones para resolver temas de interés mundial. ICMPA y Salzburgo identificaron la necesidad de una iniciativa

en alfabetización mediática, y luego consideraron cómo lograr la participación de otras instituciones.

Aunque la alfabetización mediática ha venido cobrando fuerza como disciplina académica en Europa, Asia y las Américas durante la última década o más, y los gobiernos y centros educativos en todo el mundo están instituyendo cursos en alfabetización mediática, es la primera vez que las universidades en todo el mundo han colaborado para construir un programa curricular en alfabetización mediática de ámbito mundial.

Desde mediados de 2007, el programa veraniego de la Academia ha reunido durante tres semanas a universitarios/as excelentes (pregrado, posgrado y de doctorado) con un profesorado mundial, para estudiar y vivir en el centro del Seminario, el Schloss Leopoldskron del siglo XVIII, en Salzburgo, Austria. Con financiación de las universidades participantes, de organizaciones internacionales, fundaciones nacionales, gobiernos, corporaciones, y filántropos privados, este grupo de profesores/as y estudiantes han trabajado en equipos multinacionales para investigar y redactar estudios de caso y ejercicios afines sobre cómo los medios de comunicación influyen en la comprensión pública de las sociedades, los gobiernos, y las regiones. Los recursos de la Academia para la alfabetización mediática son elaborados por una comunidad mundial y para una comunidad mundial; son

accesibles para estudiantes y centros educativos del mundo desarrollado y en vías de desarrollo. Los aportes a este esfuerzo han provenido del Reino Unido y Uganda, así como China, Chile, la Universidad de Maryland y otros lugares.

De especial interés para las fuentes financieras tanto públicas como privadas, y las universidades aliadas de todos los continentes –Asia, el Medio Oriente, África, Europa, y América Latina y del Norte– es la creación del programa curricular que pueda enseñar a estudiantes cómo los medios de comunicación pueden tender puentes sobre las brechas culturales y políticas, y fomentar sólidamente la libertad de expresión de todos los sectores de la sociedad: jóvenes y adultos, hombres y mujeres, grupos mayoritarios y minoritarios, corporativos, gubernamentales y públicos.

El ámbito universitario es cada vez más el espacio donde comienza la innovación curricular. Pero no es

fácil cambiar a las universidades. Aunque la infraestructura burocrática sea menos arraigada que en los sistemas educativos a nivel primario y secundario, igual hace falta que haya una masa crítica que exija cambios. Entonces, para fomentar esa masa crítica, ICM-PA y Salzburgo decidieron reclutar no sólo a estudiantes individuales para asistir a la Academia o a profesores/as para que fueran docentes de la Academia, sino también invitar a estudiantes y profesores de universidades del mundo para que se unieran a esta alianza. La idea se concretó así: cada universidad se comprometía a enviar a la Academia Salzburgo a un profesor/a –o administrador/a, por ejemplo un decano/a– así como de tres a cinco estudiantes. El profesor/a y los estudiantes tendrían su interacción con otros estudiantes y profesores internacionales durante la sesión en Salzburgo, pero entonces regresarían con la experiencia compartida y suficientes recursos humanos para poder instituir las lecciones de Salzburgo en su propia institución. Hemos encontrado que se requiere un profesor/a o administrador/a con mucho compromiso, dinamismo y, a veces, buena posición jerárquica para lograr semejante creación de un curso nuevo, programa o iniciativa nueva que se transversalice entre las torres de marfil de su universidad, de una disciplina a otra o incluso de un nivel de título a otro (por ejemplo, entre estudiantes de pregrado y posgrado).

Por esa razón, ICM-PA y Salzburgo han hecho que esa agenda institucional sea una de las condiciones previas para las universidades que se hacen aliadas de la Academia. Necesitan comprometerse con aplicar el programa curricular y los planes de estudios creados conjuntamente, a su regreso a sus instituciones. Y esto se ha dado, algunas universidades han creado nuevos cursos y programas para enseñar «alfabetización mediática mundial», y algunas están usando los materiales en cursos que ya existían, de comunicación, periodismo, políticas públicas y pedagogía.

Por ejemplo, cuando regresaron los profesores y estudiantes de la Universidad Iberoamericana en Ciudad de México que asistieron a la primera Academia Salzburgo en 2007, presentaron ante todo el cuerpo docente el trabajo creado por los equipos internacionales en Salzburgo. Como resultado de esa presentación, la Universidad decidió autorizar la creación de un curso de posgrado en alfabetización mediática mundial, ubicado en el Departamento de Comunicación. Ese curso tuvo tal acogida que se inauguró un segundo, para estudiantes de primer año. Este curso también fue un éxito, y luego se solicitó que los estudiantes que habían asistido a la Academia Salzburgo crearan una tercera versión del programa curricular de

Salzburgo, esta vez para un programa de preparación preuniversitaria para estudiantes destacados.

El decano y los estudiantes que asistieron a la Academia de la Universidad Tsinghua en Beijing tuvieron que tomar un rumbo diferente para lanzar un curso nuevo a su regreso. Para que se dé un curso en la Universidad Tsinghua primeramente debe existir un texto sobre el tema. Entonces, a su regreso a Beijing hacia fines de 2007, Xiguang Li, decano de la Facultad de Periodismo, solicitó a la presidencia de la Universidad la financiación para crear un manual en idioma chino en base al programa curricular generado en Salzburgo. Con los fondos recibidos, el decano contrató a otro profesor y a los estudiantes que asistieron a la Academia y juntos confeccionaron el libro. El texto terminado no sólo se utiliza para el curso de alfabetización mediática mundial para estudiantes de múltiples departamentos académicos de la Tsinghua, sino que también se está utilizando como recurso básico en la formación docente en toda China, en el programa que tiene la Universidad Tsinghua para perfeccionamiento de profesores durante sus vacaciones de verano.

A partir del éxito del primer año de la Academia, otras personas han visto las oportunidades que ofrece un programa curricular en alfabetización mediática mundial. Como resultado, los socios institucionales de la Academia se han ampliado, más allá de los ámbitos académicos. UNESCO y la Alianza de las Civilizaciones de la ONU (UN-AoC) se han unido con ICM-PA y el Seminario Mundial de Salzburgo para crear una «comunidad de conocimientos sobre los medios de comunicación», como lo expresó Jordi Torrent, gerente del proyecto para la Iniciativa de UN-AoC en educación para la alfabetización mediática.

El atractivo para UNESCO y la UN-AoC del programa curricular de la Academia Salzburgo para la alfabetización mediática mundial y también el atractivo para las organizaciones mediáticas aliadas, como la LinkTV, es que el programa curricular y sus respectivos planes de lección, ejercicios y recursos pretenden preparar a estudiantes de todo el mundo para cumplir roles activos e incluyentes en las sociedades de la información. En el caso de LinkTV, su alianza con la Academia satisfizo una necesidad que ya había identificado este canal de noticias: LinkTV colaboró con profesores y estudiantes para crear una nueva herramienta para la alfabetización mediática, llamada «Conoce al noticiero» que se lanzó en beta especialmente para la Academia Salzburgo². La herramienta de remix, que ahora es de dominio público, permite a sus usuarios/as comparar la cobertura de noticias de todo el mundo, verificar sus conocimientos sobre cómo

mo se elaboran las noticias, y confeccionar sus propios paquetes de noticias.

En el caso de UNESCO, la Academia también atendió una necesidad que la Organización ya había buscado solucionar: «Ninguna sociedad puede ser libre, abierta ni justa, sin la diversidad de voces», según UNESCO. ¿Cómo conseguir sociedades libres, abiertas y justas? En parte, mediante los centros educativos. Este material educativo, según UNESCO, cubre el material curricular y la «caja de herramientas» para estudiantes en la web de la Academia «está diseñado para profundizar el entendimiento de la libertad de expresión y de la prensa entre la gente joven»³.

La UNESCO contribuyó significativamente a la forma y el contenido del proyecto. Después de que UNESCO lanzara su «Model Curricula for Journalism Education for Developing Countries & Emerging Democracies»⁴ que había introducido en Singapur en junio de 2007, conjuntamente con el Centro Asiático para la Información Mediática (AMIC) y la Asociación para la Educación en Periodismo y Comunicación Masiva (AEJMC), la UNESCO todavía identificaba dos necesidades insatisfechas:

1) La necesidad de enseñar a estudiantes fuera de los programas y cursos de periodismo sobre el rol de los medios en la difusión y contextualización de los temas políticos y sociales; es decir, para otros grupos de estudiantes, la alfabetización mediática.

2) La necesidad de enseñar a todos los estudiantes –incluyendo los cursos de periodismo– sobre el papel central de la libertad de expresión y de prensa dentro y entre las naciones; es decir, enseñar a todos los estudiantes sobre la libertad de expresión.

Como lo anotó George Papagiannis, oficial de programa en la División de la UNESCO para la Libertad de Expresión, Democracia y Paz, en su intervención al clausurar la segunda sesión de la Academia Salzburgo: «Las herramientas que han creado UNESCO y la Academia permiten que estudiantes alrededor del mundo marquen una diferencia en sus comunidades. Con estos planes de lección y cajas de herramientas, las y los estudiantes aprenden que la libertad de expresión y de prensa son imprescindibles para la supervivencia y salud de las sociedades abiertas».

El programa curricular de la Academia Salzburgo para la alfabetización mediática mundial se divide en dos partes. Cada parte ofrece una serie de propuestas pedagógicas.

1) Parte I: Pensamiento crítico y habilidades críticas. La primera mitad del programa curricular enseña a los estudiantes a valorar el acceso a la información y les fomenta las capacidades críticas para comprender,

analizar y evaluar. Tiene tres módulos que enseñan a los estudiantes:

- Cómo identificar qué noticias tienen importancia. Este módulo enseña a estudiantes algunos conceptos clave: cómo el lenguaje influye en la forma en que el público recibe la información, cómo las imágenes influyen en los mensajes noticiosos, y cómo la ética periodística y normas son fundamentales para la exactitud y credibilidad.

- Cómo hacer seguimiento de la cobertura mediática. Este módulo enseña a estudiantes cómo hacer monitoreo de la cobertura en los medios de las cuestiones del género y la raza, y cómo la cobertura noticiosa afecta a las instituciones sociales y corporativas como iglesias, centros educativos y negocios locales.

- Cómo comprender el rol de los medios en moldear los temas mundiales, con el enfoque en la religión, el terrorismo, y cambio climático y el medio ambiente. Este módulo enseña a estudiantes cómo los medios informan sobre los temas críticos como el terrorismo. ¿Cuáles crónicas de terrorismo recibieron poca cobertura local, regional o mundial?, o ¿cómo los medios cubren el cambio climático, como un reportaje científico, como desafío económico o como problema político?

2) Parte II: Libertad de expresión. La segunda mitad del programa curricular resalta las conexiones entre la alfabetización mediática y la sociedad civil, incluyendo el rol que cumplen los medios en apoyo a la gobernabilidad, el desarrollo económico y la ciudadanía bien informada. Esta mitad del programa curricular se enfoca en el rol esencial de la libertad de expresión al dejar que se escuchen todas las voces, y enseña a estudiantes la vital importancia de los medios para sostener y respaldar esa libertad. Tiene tres módulos que enseñan a los estudiantes:

- Cómo defender la importancia de la libertad de expresión. Este módulo enseña a estudiantes sobre temas tan cruciales como el rol esencial del reportaje investigador para sostener a la sociedad civil, el valor de las buenas fuentes para los reportajes, y cómo la vigencia del estado de derecho es imprescindible para que sobreviva la libertad de expresión para cada individuo.

- Cómo promover la alfabetización de noticias, creando y respaldando a medios de calidad. Este módulo enseña a estudiantes los elementos prácticos sobre cómo las organizaciones ciudadanas pueden aprovechar responsablemente los medios de comunicación para educar a otras personas, y sobre la importancia de que la ciudadanía se comprometa con medios tradicionales y alternativos, incluso contribuyendo para que puedan existir.

• Cómo motivar a los medios para que mejoren su cobertura de cuestiones y eventos mundiales. Este módulo enseña a estudiantes cómo realizar estudios investigadores que comparen la cobertura por los medios de comunicación, de determinados eventos o temas. Los públicos estudiados pueden utilizar sus conclusiones para evaluar sus propios medios, y los propios medios podrán aprovechar las conclusiones de los estudios para mejorar sus reportajes.

Este programa curricular de partes múltiples está publicado on-line en la web de la Academia Salzburgo (www.Salzburgo.umd.edu).

Este marco del programa curricular de la Academia permite que profesores y administradores interesados de universidades y colegios puedan crear un curso totalmente nuevo en alfabetización mediática mundial o elijan las lecciones y herramientas individualmente para reforzar sus clases actuales. En este sitio, se pueden encontrar los recursos pasando por la secuencia de los seis temas modulares, o realizando una búsqueda –por ejemplo, para ubicar los planes de lección sobre las imágenes gráficas o buscando ejercicios de aula en base al socio-drama. Cada visitante al sitio podrá dejar sus comentarios sobre los planes de lección después de registrarse en el sitio. También podrán subir sus propios ejercicios o recursos didácticos– y podrán bajar los planes de lección en forma de documento impreso, lo que permite que los centros educativos cuyo acceso a Internet no sea consistente también utilicen los materiales. Las personas registradas para la web provienen de muchos sectores: profesores, estudiantes, expertos/as en desarrollo mediático, formuladores/as de políticas, periodistas y padres/madres que educan a sus hijos/as en la casa, entre otros grupos.

2. ¿Por qué es importante la alfabetización mediática?

Consideremos a China, que se supone que no es el ambiente comunicativo más abierto del mundo. En el verano de 2007, Xiguang Li, Decano de la Facultad de Periodismo de la Universidad Tsinghua, asistió a la primera sesión de la Academia Salzburgo. Al comienzo del programa, expresó una preocupación sincera sobre el estado de la educación periodística en China. Por excelente que fuera la formación de su Univer-

sidad, dijo, los medios chinos no contrataban a sus graduados/as, porque las empresas mediáticas no querían pagar bien a reporteros/as o editores/as cuando podrían dar el trabajo a pasantes voluntarios/as. Además, anotó, la mayoría eran diarios de periodismo amarillo que daban poco valor a las noticias serias, peor a la exactitud y la perspectiva equilibrada. Los medios impresos y on-línea que no fueran del Partido estaban dominados por chismes y cobertura de celebridades. Como profesor de Periodismo, ¿qué podría hacer él? expresó su desaliento y su creencia de que el trabajo de la Academia sería interesante, pero que probablemente no haría ningún impacto en los problemas que él veía en el periodismo de su sociedad.

Las tres semanas de tarea en la Academia transformaron su opinión sobre la tarea que le corresponde a él y a sus colegas. Ahora, dijo, sabía qué tenía que hacer. Su labor no sólo era enseñar a estudiantes de periodismo a informar sobre los eventos y temas a su alrededor, sino de instruir a todos los estudiantes de la universidad sobre la importancia de un entorno mediático libre y justo. Si el público no se ha educado para

No cabe duda de que la tecnología está cambiando la forma en que todos recibimos y comprendemos la información. La tendencia es buscar activamente lo que cada persona desea ver, leer o escuchar, antes que absorber pasivamente lo que seleccionen los editores/as o productores/as. Y lo esencial de YouTube, Ushahidi y Global Voices es que cada espectador/a realiza sus propias aportaciones.

poder comprender cuán imprescindible es el acceso a la información para ejercer la ciudadanía, anotó, no habrá ninguna presión para que exista periodismo de calidad. Regresó a Tsinghua, como ya se dijo, con energía para una nueva causa: crear un manual que ayude a enseñar a toda China sobre la necesidad de contar con cursos en alfabetización mediática mundial.

¿Cómo pueden los medios de comunicación convertirse en fuerza positiva para el cambio mundial? Cuando la ciudadanía exija a los principales medios que actúen en pro del interés general del pueblo, y cuando la ciudadanía misma apoye a los medios tradicionales pero también contribuya a los nuevos experimentos en la comunicación; esto en su conjunto podrá revitalizar a la comunidad. Para ello, hay que educar al

público para que comprenda las fuerzas que moldean la producción, distribución y consumo de la información. Hay fuerzas «nuevas» y «antiguas» que debemos comprender: Google y YouTube, y sitios web como Ushahidi y Global Voices, por ejemplo, son excelentes ejemplos de los «nuevos medios de comunicación social», su inmenso potencial y sorprendentes efectos. Reporteras, como la asesinada Anna Politkovskaya, representan «los medios de comunicación tradicionales», su lucha literalmente por sobrevivir, y también su valor indispensable.

No cabe duda de que la tecnología está cambiando la forma en que todos recibimos y comprendemos la información. La tendencia es buscar activamente lo que cada persona desea ver, leer o escuchar, antes que absorber pasivamente lo que seleccionen los editores/as o productores/as. Y lo esencial de YouTube, Ushahidi y Global Voices es que cada espectador/a realiza sus propias aportaciones: vídeos, mensajes de texto, archivos MP3. Con estas nuevas técnicas de «tagging», «crowdsourcing» y «mapping», se puede comunicar la información y comprenderla de maneras diferentes y significativas. La fascinación con el efecto transformador de todo esto nos permite olvidar fácilmente que los reportajes «a la antigua» —y caros todavía— son esenciales: no hay quien reemplace a Anna Politkovskaya, tradicional mensajera de los «medios tradicionales» ni a los dos periodistas alemanes que murieron el mismo día en Afganistán.

Algunos de los periodistas que murieron este año y los dos años anteriores cayeron en el fuego cruzado de cruentas guerras; otros fueron asesinados por sicarios para que no pudieran contar sus verdades. Pero no es que los periodistas sólo sufren en Irak o donde les sigan los terroristas. También mueren a cada rato asesinados los reporteros investigadores que delaten a políticos corruptos, criminalidad organizada o el asombroso poderío de los traficantes en personas, drogas o armas. Otros tipos de reporteros y medios de comunicación también son acallados, sea por la censura directa o mediante la intimidación, en forma de amenazas físicas o, más comúnmente, intimidación económica imponiendo costos exorbitantes para las licencias de operación o retirando la publicidad pagada.

Así como la muerte de Politkovskaya, estos asesinatos, estas intimidaciones ilustran dramáticamente que la información sí importa. Los insurgentes, criminales, terroristas, políticos corruptos, estafadores corporativos y muchos otros comprenden bien que son los meses o años de investigación por los reporteros/as profesiona-

les, muchos apoyados por organizaciones noticieras tradicionales, que expondrán sus fechorías y les hará llegar la justicia. Las investigaciones de Politkovskaya y el trabajo de otros profesionales proporcionan la evidencia sin ambigüedades y el «contenido» con credibilidad —documentos, fuentes, detalles verificados una y otra vez— que necesita tan desesperadamente el público para que funcione una sociedad civilizada, abierta y finalmente libre.

Por supuesto que la tecnología amplía las maneras en que los medios de comunicación —y nosotros mismos— podemos proporcionar la información que conviene al interés público. Preguntemos a la gente de Londres sobre el poder político de las fotos tomadas con teléfonos celulares de las explosiones en el metro y en autobuses, cargadas por Internet en Flickr, o preguntemos a residentes de Nueva Orleans sobre el poder de los blogs que informaron sobre los fallidos esfuerzos de rescate después del Huracán Katrina. Es más difícil aplastar a millones de periodistas ciudadanos/as, armados de fotografías, vídeos y blogs, que silenciar a una sola reportera incómoda como Politkovskaya. YouTube, Google, Flickr y muchas otras web ofrecen valiosas herramientas para que el mundo se informe bien. Pero no sustituyen a Politkovskaya y sus colegas. Entonces, ¿qué necesitamos?

Necesitamos un sector mediático robusto, activo e independiente, sostenido por las leyes vigentes. Necesitamos un sector robusto y activo de los nuevos medios de comunicación, para que periodistas y ciudadanía por igual puedan aprender, contribuir, utilizar, y ejercer presión para que sea justo y equilibrado. Necesitamos clases, en todos los grados, a cada nivel de sofisticación, que enseñen a la gente joven que los medios de comunicación tienen su importancia. Necesitamos la información, las instituciones, las revelaciones y la inspiración. Necesitamos la alfabetización mediática mundial.

Notas

¹ GWLADYS F. (2006). Journalists Eligible for Nobel Peace Prize [Los periodistas son elegibles para el premio Nobel de la Paz]. *The Guardian*, 06-10-06. (www.guardian.co.uk/media/2006/oct/06/pressandpublishing.broadcasting).

² Disponible en: www.linktv.org/knowthenews.

³ Véase la explicación por UNESCO de su interés en la alfabetización mediática y libertad de expresión: Freedom of Expression goes to School [La libertad de expresión va a clases], en *El Correo de la UNESCO*, 2008, 4. (http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=26318&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).

⁴ Modelo curricular para la educación periodística en los países en vías de desarrollo y democracias recientes.

● C.K. Cheung
Hong Kong (China)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-006

Reforma educativa y educación en medios como agentes de cambio en Hong Kong

Education Reform as an Agent of Change:
The Development of Media Literacy in Hong Kong during the Last Decade

RESUMEN

A pesar de su novedad como área de estudios, la educación mediática en Hong Kong ha sido exitosa. Este texto demuestra cómo la reforma educativa ha sido un factor importante para el desarrollo de la educación mediática en la última década. Las tres principales fuerzas de cambio en esta reforma han sido el énfasis en la educación cívica desde el retorno de Hong Kong a la soberanía china; la introducción de las tecnologías de la información (TIC) y la reciente revisión de los programas de estudio. El autor pretende además iniciar una investigación encaminada a descubrir si hay patrones comunes y propios de desarrollo e implementación de la educación mediática en las distintas sociedades asiáticas o si éstas siguen un patrón occidental.

ABSTRACT

Although media education is a comparatively new area of studies in Hong Kong, it is already flourishing. Why? This contribution identifies the education reform as an important factor in encouraging the development of media education in the last decade, and the three major driving forces of this reform have been: the emphasis on civic education since Hong Kong's return to China sovereignty, the introduction of information technology (ICT), and the recent review of the curriculum. The author also aims to find out whether the patterns used in media education development are their own Asian models or, on the contrary, they follow Western patterns.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación mediática, reforma educativa, tecnologías de la información, currículum, educación cívica, modelos de educación en medios.

Media education, education reform, information technology, curriculum, civic education, media education patterns.

◆ Dr. C.K. Cheung es formador de profesores en la
Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong
Pokfulam HKSAR (China) (cheungck@hkucc.hku.hk).

1. Introducción

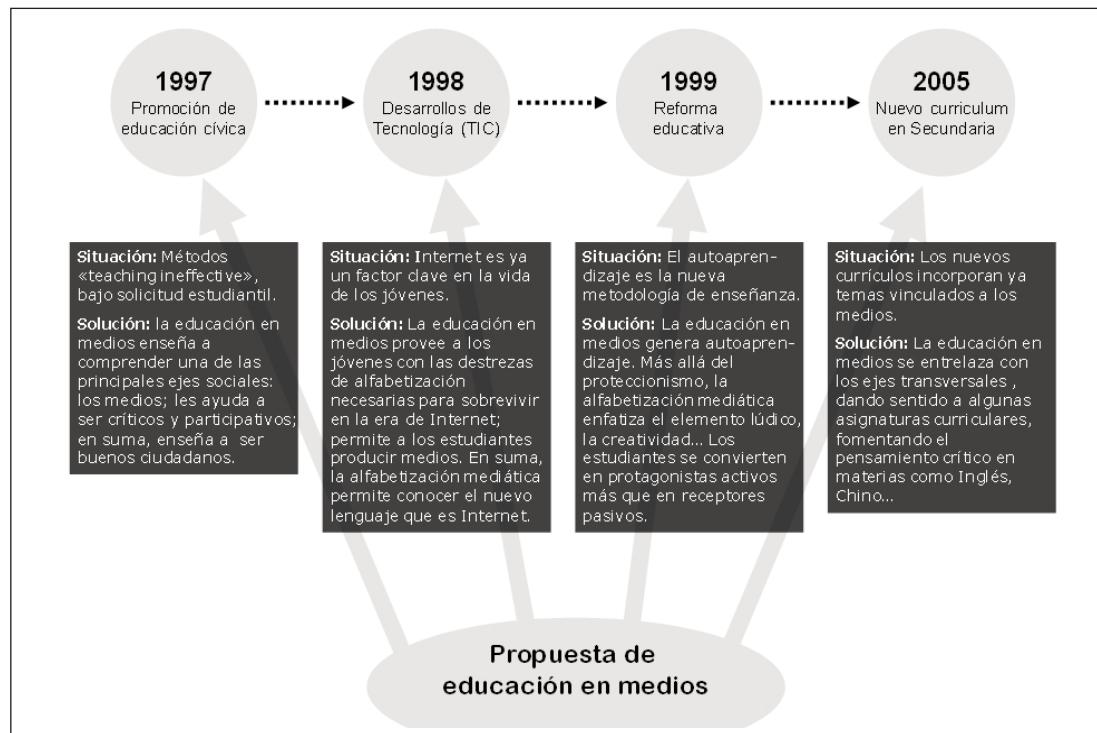
La educación en medios ha estado presente en Occidente durante bastante tiempo (Bazalgette & otros, 1990), pero sólo empezó a tener aceptación en Asia, particularmente en Hong Kong, en la última década (Cheung, 2005). Durante este tiempo, ha pasado de ser un área de estudio poco conocida hasta convertirse en una materia que un creciente número de escuelas está adoptando como parte de sus programas educativos o actividades extra-curriculares. Sin embargo, en Hong Kong, la educación en medios no ha sido la única «materia» que demanda espacios curriculares. Durante los últimos diez años, la importancia de la educación sexual, ambiental y cívica ha sido enfatizada, pero aún no han logrado ganar mucho terreno en los horarios escolares, y es considerada como un programa marginal. ¿Qué tuvo que suceder, entonces, para que el desarrollo de la educación en medios en Hong Kong creciera?

2. Reforma educativa

El desarrollo de la educación en medios ha sido rápido en Hong Kong. A pesar de ser una ciudad medianamente rica, la educación en medios fue un término poco utilizado hasta los noventa, cuando la Universidad de Hong Kong lo ofreció como un curso opcional a los estudiantes de su curso de posgrado en

Educación en 1996. Desde 2003, la educación en medios en el plan de estudios del Nuevo Hong Kong ha sido ofrecida como opcional a estudiantes de la Maestría en Educación en la Universidad de Hong Kong. En lo referente a publicaciones, el primer artículo académico sobre educación en medios en Hong Kong apareció en 2001 (Cheung, 2001). Desde entonces, el crecimiento de la educación en medios se ha hecho visible, y entre los muchos factores que intervinieron en ello, el más importante ha sido el de la reforma educativa.

La sociedad actual es muy diferente a lo que era hace diez años; para conservar la paz en un mundo cambiante y educar estudiantes que cubran las necesidades de la sociedad del mañana, la reforma educativa es imprescindible. La nueva oleada de reformas educativas estableció nuevas agendas en educación: aparte del tradicional énfasis en la ética, el intelecto, la aptitud física, las habilidades sociales y la estética, se esperaba que las escuelas de Hong Kong produjeran una nueva generación de estudiantes capaces de aprender autónomamente, pensar por sí mismos y explorar nuevas áreas de aprendizaje. Estas reformas han influido, directa o indirectamente, en el desarrollo de la educación en medios en Hong Kong. Este gráfico describe una cronología del cambio en la reforma educativa y cómo la educación en medios se adapta a ella.



Cronología del cambio en la Reforma Educativa. Promoción de la educación cívica desde el retorno de la soberanía a China en 1997.

En 1987, Lee (1987: 243) afirmaba que la educación cívica no había sido tomada en cuenta en Hong Kong durante alrededor de 30 años; diez años más tarde, Fok (1997) sostenía que la educación cívica nunca había ocupado un lugar importante en los planes de estudio de las escuelas de Hong Kong. Esto es comprensible, ya que Hong Kong era todavía una colonia Británica antes de 1997, y el cultivo del amor a nuestro propio país no podría ser, entonces, la prioridad. Sin embargo, después de la firma de la declaración Sino-Británica en 1984, con las reformas políticas hacia un gobierno representativo, y los acontecimientos de 1971, hubo un aumento vertiginoso en el interés y preocupación por la educación cívica. En 1985, el Departamento de Educación publicó las «Directrices para la Educación Cívica en Escuelas» (en lo sucesivo, «Directrices 85»: Comité de Desarrollo Curricular, 1985), en las cuales las escuelas fueron alentadas a implementar la educación cívica a través de planes de estudio formales, informales y velados. Una década después se generó otro conjunto de directrices, y el camino a seguir para los planes de estudio está claramente establecido en el prefacio a las «Directrices 96» (CDC, 1996):

Mientras Hong Kong se prepara para ser la Región Administrativa Especial de la República del Pueblo de China en 1997 y encarar los retos del siglo XXI, las escuelas en Hong Kong tienen la misión de dotar a nuestros jóvenes de las actitudes, valores, convicciones y aptitudes que les ayuden a convertirse en ciudadanos que contribuyan con la sociedad, el país y el mundo.

Las Directrices 96 fueron las primeras en enfatizar la educación cívica; gracias a esta publicación, más escuelas estuvieron preparadas para incorporar la educación cívica a sus horarios y actividades extra-curriculares. Dos años después fueron publicadas unas nuevas directrices, «Educación Cívica: Directrices Curriculares para Educación Media Superior (Formas 1 a 3)» (CDC, 1998), las cuales establecían que los estudiantes debían ser adiestrados en el análisis crítico y el juicio de veracidad de las noticias, además de la conveniencia de los métodos de información usados por los medios masivos. Con este conjunto de directrices, los componentes relacionados con la educación en medios estaban ahora presentes.

Aunque la educación cívica está considerada como un área importante en la enseñanza, especialmente desde que Hong Kong regresó a la soberanía de la China continental, los maestros han expresado dificultades para impartirla (Cheung & Leung, 1998). En Occidente, la investigación muestra que las estrategias tradicionales de exposición son las dominantes, aun-

que son poco efectivas en la educación cívica (Dynesson, 1992; Sears 1994); desafortunadamente, este tradicional método de enseñanza es también el más soportado en la educación cívica en los países Asiáticos (Han, 2000; Lee, 1999; Liu, 1999; Otsu, 2000). Aún más, cuando se discute la estructura del gobierno, las diversas políticas sociales y legales, los estudiantes muestran poco interés, ya que no están familiarizados con los contenidos impartidos, y estos temas no tienen relevancia en sus vidas diarias. Lo que los estudiantes necesitan es un tipo de aprendizaje activo, participativo, acerca del civismo y la ciudadanía (Hahn, 1996; Patrick, 1999; Print & Smith, 2000). La lógica es obvia: cuando los estudiantes participen activamente en el aprendizaje del civismo en las escuelas, adquirirán el hábito de participar activamente también como ciudadanos, cuando lleguen a adultos.

Cheung (2004) considera que esta dificultad podría ser resuelta utilizando la educación en medios para enseñar civismo. La relación entre educación en medios y educación cívica es clara. Aufderheide & Firestone (1993: 1) sostienen que los propósitos de la educación en medios son desarrollar «ciudadanía, apreciación y expresión estética, abogacía personal, autoestima y capacidad de consumo». Ahonen y Virta (1999: 248) sostienen que las acciones ciudadanas y el pensamiento crítico en la sociedad de la información están ligados a las habilidades de comunicación y a la capacidad para influir a otros. La educación en medios puede, por consiguiente, ser considerada un área clave en la enseñanza del civismo. En 1999 se realizó un estudio de educación cívica en veinticuatro países, y los términos «medios de comunicación de masas» y «educación en medios» aparecieron muy frecuentemente en casi todos los casos (Torney-Purta, Schwillie & Amadeo, 1999). La conexión entre educación en medios y educación cívica queda así reconocida. La educación en medios aparece, en algunas ocasiones, como un tema considerado en los planes de estudio de educación cívica, por ejemplo en Rumania (Bunescu & otros, 1999) y los Países Bajos (Dekker, 1999); en otras ocasiones, aparece junto con temas relacionados de cerca con el civismo, tales como idiomas, estudios históricos y sociales, por ejemplo en Bélgica (Blondin & Schillings, 1999). En Finlandia, la educación en medios es considerada parte del civismo. Ahonen & Virta (1999) afirman que «a través de la educación en medios, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar la adquisición activa y analítica de información, y también cómo ejercer influencia a través de diferentes medios. Además de la educación en medios orientada a la crítica social, se ha puesto énfasis en las habilidades

de los estudiantes para utilizar los medios. La educación en medios ya no ve a los estudiantes como receptores pasivos, sino como comunicadores con un papel activo [...]. Las escuelas incluyen elementos de educación en medios en el programa de estudios de lengua materna o historia y estudios sociales».

El Estudio IEA de Educación Cívica señalaba que los medios juegan un papel importante en el desarrollo del conocimiento cívico y nivel de compromiso de estudiantes de nivel medio superior (Amadeo, Torney-Purta & Barber, 2004). La investigación muestra que los estudiantes ven las noticias, pero no las presentadas en forma tradicional. Un estudio de Kwak y otros (2004) reveló que los programas de entrevistas a horas avanzadas de la noche eran un recurso importante para involucrar políticamente a la gente joven. Otro estudio de la Annenberg Public Policy Center (2004) arrojó conclusiones similares, advirtiendo que los observadores de programas de comedia a altas horas de la noche, especialmente «The Daily Show con Jon Stewart», en el canal de cable Comedy Central, tenían más probabilidades de conocer la posición en algunos temas y los antecedentes de candidatos presidenciales que gente que no vio el programa. El libro de Jon Stewart «América: Una guía para ciudadanos hacia la democracia en inacción» —una parodia de manual acerca de la historia de los Estados Unidos—, se convirtió en un «bestseller» en 2005. A la gente joven le gusta la forma en que las noticias son presentadas por Jon Stewart, y para atraer una audiencia joven al programa de entrega de los premios Oscar, con sus niveles de audiencia a la baja, Stewart fue hecho anfitrión para la entrega de 2006.

Otros investigadores (Bennett, 2004; Pew Research Center, 2004) han advertido también el creciente papel de Internet y los programas de comedia como fuentes de noticias para los jóvenes norteamericanos, quienes continúan alejándose de las fuentes de noticias más tradicionales. Esto hace eco de lo que Jon Katz, un crítico de los medios, escribió en la revista «Rolling Stone»: que la gente joven prefiere el estilo «informal» e «irónico» de reportaje de algunos canales de TV por cable a la «monótona y reconfortante voz» del periodismo masivo (1993). Esto evidencia que el ambiente de los nuevos medios puede jugar un rol crítico en el fomento del vínculo activo e informado entre la juventud avanzada en el uso de los mismos, la cual está crecientemente alejándose de los medios convencionales en favor de la web, lo inalámbrico y otras fuentes alternativas de información (The Kaiser Family Foundation: Hechos clave: medios, juventud y enlace cívico, 2004).

La educación en medios puede facultar a los individuos para ser más críticos y participativos (Hobbs, 1998; Messaris, 1998). Aufderheide & Firestone (1993: 26) sostienen que la educación en medios faculta a la persona joven con la «habilidad de analizar y argumentar, además de influir en la lectura activa (léase observación activa) de los medios para ser un ciudadano más efectivo». Lewis & Jhally (1998) advirtieron la importante relación entre educación en medios, política y sociedad, y que la fuerza potencial de la educación en medios para transformar la sociedad descansa en el hecho de que una persona alfabetizada en medios estaría motivada a tomar un papel más activo, participando en una sociedad cambiante, haciéndola más democrática. En los Estados Unidos, la educación en medios es vista como una estrategia para crear una ciudadanía participativa y democrática (Tyner, 1998). El argumento es «si un electorado informado es la piedra angular de una sociedad democrática, y si son ciertas las encuestas que reportan que la mayoría de los norteamericanos adquiere sus noticias e información de los medios electrónicos, entonces es imperativo que los estudiantes aprendan a leer y escribir en los medios electrónicos, así como los impresos, para participar plenamente en una sociedad democrática» (Tyner, 1998: 162).

En Hong Kong, los medios masivos de información han sido identificados como un factor importante en la educación cívica (Lee, 1999: 332-338). La educación en medios proporciona una ayuda crucial a los estudiantes en el análisis de mensajes en los medios, ya que «son los medios masivos los que han tomado la iniciativa en el suministro de información acerca de política y gobierno, desde sus propias perspectivas, lo cual ha resultado en una más bien variada presentación de las noticias». Como respuesta, «los practicantes escolares, en particular, enfatizaron la necesidad de educación en medios». Cheung (2005: 41) siguió la pista del desarrollo de la educación cívica en Hong Kong, examinando las directrices de educación cívica en varios años, y concluyó que «el cambio global está moldeando la futura dirección de la educación en Hong Kong. En los últimos veinte años, el lugar de la educación en medios en la educación civil ha cambiado gradualmente; de servir como un conjunto de ejemplos objetivos, ha evolucionado hasta discusiones, y de ocupar una parte muy pequeña en el plan de estudios se ha expandido a ciertas partes mayores de áreas clave del aprendizaje: ha crecido en importancia como parte de la educación cívica y moral». Su otra investigación (Cheung, 2004) muestra que las lecciones de educación cívica son enseñadas más apropiadamente en el

contexto de una educación en medios. La enseñanza de la educación en medios adopta un acercamiento interactivo, en el que los estudiantes analizan críticamente los mensajes transmitidos por los medios. A través de la educación en medios, la percepción de la gente joven en temas como economía y política, así como aspectos sociales, se verá incrementada, pues las imágenes recibidas desde los medios masivos los motivarán a discutir y aprender, conduciéndolos a investigar y entender temas de su sociedad, para llegar a ser ciudadanos más participativos y democráticos (Law, 1999; Buckingham, 2000; Kubey, 2004; Cheung, 2006).

3. La introducción de las tecnologías de la información (TIC)

Con el rápido desarrollo de Internet y la world wide web desde los años 90, el mundo se ha vuelto plano (Friedman, 2005). En Hong Kong, la introducción de las TIC ha tenido también una fuerte influencia en la educación. En 1997, en su discurso político inaugural, C.H. Tung, Jefe Ejecutivo de Hong Kong, se comprometió a hacer de Hong Kong «un líder, no un seguidor, en el mundo de la información del mañana». Para realizar esta visión, los estudiantes, tanto de nivel básico como medio, necesitan estar equipados con el conocimiento, habilidades y actitudes para superar los retos de la era de la información. En 1998 fue publicado el documento titulado «Tecnología de la información para el aprendizaje en una nueva era: estrategia de cinco años: 1998/99 a 2002/03», el cual proporcionó un anteproyecto de TIC en educación a nivel escolar.

Sin embargo, toda moneda tiene dos caras. Mientras la introducción de la TIC ayuda a transformar el aprendizaje y la enseñanza, el crecimiento de Internet también origina muchos problemas. Un estudio sobre gente joven en 12 países realizado por Livingstone y Bovill (2001) mostró que los medios moldean los significados y prácticas de la vida diaria de la juventud, aunque no muy a menudo en el buen sentido. Una publicación de Newsweek reportó los resultados de un sondeo realizado entre gente joven en todo el mundo. Se encontró que emplearon la mayor parte de su tiempo libre en entrar en contacto con los medios (Guterl, 2003). En Hong Kong, un estudio reveló que

la televisión ha sido alcanzada por las atracciones de Internet, la cual está siendo usada cada vez más por gente joven para comunicarse, divertirse y obtener información (Breakthrough, 2003). Los estudiantes no sólo necesitan entrenamiento en habilidades en TIC, sino también en capacidades críticas para leer y escribir, que les ayuden a sobrevivir en el ciberespacio. La educación en medios está relacionada con la codificación y decodificación de mensajes de los medios; alienta a los estudiantes a ser más críticos en la captación de mensajes y «leer» de una manera crítica (Frechette, 2002). Además de dotar a nuestros estudiantes con las habilidades necesarias para el futuro lugar de trabajo, las TIC tienen un profundo impacto en la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes pueden ahora explorar y aprender de la información por sí mismos, en su propio tiempo y espacio. Con la implementación de las TIC en la educación se dará un cambio de paradigma: de un método basado en gran parte en libros de texto y centrado en el maestro, a uno más

Los estudiantes no sólo necesitan entrenamiento en habilidades en TIC, sino también en capacidades críticas para leer y escribir, que les ayuden a sobrevivir en el ciberespacio. La educación en medios está relacionada con la codificación y decodificación de mensajes de los medios; alienta a los estudiantes a ser más críticos en la captación de mensajes y «leer» de una manera crítica.

interactivo y centrado en el alumno. La enseñanza de la educación en medios encaja en esto, ya que requiere un método muy diferente a la enseñanza con charla y pizarrón: los estudiantes son estimulados a descubrir la información a través de la codificación y decodificación de mensajes mediáticos, y a involucrarse activamente en la producción mediática, para así convertirse en observadores críticos de los medios. En la educación en medios el foco principal está en el aprendizaje centrado en el estudiante, lo cual requiere una pedagogía mediática que aliente la investigación y el pensamiento crítico y reflexivo. Los niños aprenden cómo los materiales y el conocimiento son seleccionados y estructurados para los textos mediáticos, y tienen que hacer preguntas para ayudarse a dilucidar temas que tienen implicaciones de valor. Lo anterior refleja el paradigma emergente, descrito por Pelgrum y An-

derson (1999), en el que los estudiantes se vuelven más activos en la determinación de sus propias rutas de aprendizaje, y los profesores se convierten en facilitadores de este proceso.

Aprender haciendo es importante. Los estudiantes son estimulados a explorar el aprendizaje a un nivel profundo y significativo. Con las TIC implementadas con plenitud en años recientes, los estudiantes pueden ahora involucrarse en la producción mediática: cuentan con una plataforma para sumergirse en el aprendizaje a través de la exploración y la experiencia. Frechette (2002: 114) establece que la producción mediática es vital en toda pedagogía: «Así como es necesario para los alumnos aprender a leer y escribir, es de gran valor para los maestros permitir a los alumnos «producir» textos mediáticos, así como deconstruirlos con su propia voz, ideas y perspectivas (tomando en

necesarias para utilizar el equipo son fácilmente adquiridas. Actualmente, aun los alumnos de primaria son capaces de producir un vídeo ellos solos (Gauntlett, 1996).

La idea de producción mediática es coherente con las metas de la Declaración sobre Educación en Medios de la UNESCO (citada en OCR, 2002): «La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para la vida en un mundo de imágenes, palabras y sonidos poderosos. Niños y adultos necesitan estar alfabetizados en cada uno de estos tres sistemas simbólicos. [Necesitamos] desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que estimulen el crecimiento de la conciencia crítica [...] debemos incluir el análisis de los productos mediáticos, el uso de los medios como instrumento de expresión creativa, así como el uso y participación efectiva en los canales disponibles».

Junto con las tecnologías de la información, la educación en medios se ha convertido en un elemento esencial de algo más ambicioso: la necesidad de «nuevas alfabetizaciones», cruciales para el cambiante panorama social y cultural de este siglo. Así, esta nueva alfabetización está definida no simplemente como una forma de lectura defensiva «crítica», sino también como una habilidad para escribir o producir en los nuevos medios de comunicación.

cuenta la subjetividad de la cual emanan estas voces)». Buckingham & otros (1995: 28) visualizaron el significado de las TIC en el facilitamiento de la producción mediática. Sostuvieron que «de modo tal vez más significativo, junto con las tecnologías de la información, la educación en medios se ha convertido en un elemento esencial de algo más ambicioso: la necesidad de ‘nuevas alfabetizaciones’, cruciales para el cambiante panorama social y cultural de este siglo. Así, esta nueva alfabetización está definida no simplemente como una forma de lectura defensiva ‘crítica’, sino también como una habilidad para escribir o producir en los nuevos medios de comunicación».

En el pasado, era difícil para los estudiantes participar en la producción mediática, ya que el equipo era costoso y requería un alto nivel de pericia para ser manejado. Éste ya no es el caso, pues los avances en las tecnologías de la comunicación han hecho más accesible el costo de compra del equipo, y las habilidades

Los educadores mediáticos consideran que la producción es una manera deseable de educación (Buckingham y otros, 1985; Eiermann 1997). Por ejemplo, Quin (2003) señala que la producción mediática ha sido un elemento central en las escuelas australianas desde la introducción de estudios sobre medios en los programas escolares en los años 70. En el Reino Unido, la producción mediática está incluida en los exámenes de la

Alianza de Evaluación y Calificaciones (AQA, siglas en inglés), y es también un módulo en los programas de estudios mediáticos en Oxford, Cambridge y en los Exámenes RSA (OCR). Sus metas están establecidas como sigue: «El propósito del trabajo de producción es que los aspirantes pongan la teoría en práctica, demostrando conocimiento y entendimiento de habilidades técnicas en su propia producción mediática, y asimismo, involucrarlos en actividades creativas, imaginativas y estéticas» (OCR, 2002: 1).

Actualmente, la educación en medios en Hong Kong es practicada de diversas maneras. Algunas escuelas han introducido lecciones de educación en medios en los planes de estudio de la escuela, mientras otras hacen uso de la radio ó TV en los campus a manera de educación en medios. La última es particularmente popular en el sector de servicio social, y entre grupos locales de producción mediática y practicantes individuales. Las razones para esto son simples:

la producción mediática les da a los estudiantes un sentimiento de satisfacción cuando los productos son creados. El método tradicional de aprendizaje, en el cual los maestros entregan conocimiento de una manera didáctica, ha cambiado: ahora, los estudiantes pueden sostener la cámara digital o sentarse en el cuarto de control para operar el panel y sentir que tienen control sobre lo que quieren aprender. Adicionalmente, como el programa de estudios no establece límites al alcance de la educación en medios, los estudiantes tienen la flexibilidad de explorar, descubriendo así oportunidades adicionales de aprendizaje.

4. Anteproyecto de educación para el siglo XXI: revisión del sistema escolar

En el documento «Anteproyecto de educación para el siglo XXI: revisión del sistema educativo», publicado en 1999, palabras como «centrado en el estudiante», «auto-aprendizaje» y «motivación» fueron mencionadas con frecuencia. Además, el documento cuestionaba si los medios eran «conscientes de su poderosa influencia en la formación de valores y en el aprendizaje del idioma por los jóvenes», y preguntaba también si los medios debían propagar información al público y ayudar a los jóvenes a desarrollar valores positivos, distinguir lo correcto de lo incorrecto, y ampliar sus horizontes (Comisión de Educación, 1993: 28).

El Anteproyecto abrió el camino a la educación en medios, la cual aspira a ayudar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento lógico y creativo a través del análisis crítico de los mensajes mediáticos a los que están expuestos cada día. La naturaleza de la educación en medios está centrada en los estudiantes, quienes estarán más motivados a aprender, discutiendo contenidos que les sean agradables. Además, pueden posteriormente involucrarse en la producción creativa de productos mediáticos como gacetas universitarias, radio y televisión.

Otra sugerencia del documento era la introducción de áreas clave de aprendizaje en lugar de los límites fijos de las materias. Una de estas áreas clave de aprendizaje era la materia de Educación Personal, Social y de Humanidades. La educación en medios, concepto relativamente nuevo y no cubierto previamente en las directrices oficiales del Departamento de Educación, era descrita aquí como un elemento en programas intercurriculares, y un posible componente de esta área clave de aprendizaje en el documento consultivo. Esto era indicación de un creciente reconocimiento de la importancia de la educación en medios por parte de los responsables políticos. La educación en medios estaba finalmente en la agenda oficial.

5. El nuevo plan de estudios para bachillerato

El Departamento de Educación de Hong Kong está realizando actualmente una revisión de la estructura académica de la educación media superior (EMB, 2004) y ha propuesto una reestructuración en algunas materias disponibles para los estudiantes. Entre ellos, Estudios Liberales, Idioma Chino, Inglés y Matemáticas son materias centrales para los estudiantes, y los tres primeros tienen componentes relacionados de cerca con la educación en medios.

1) Estudios Liberales. La materia de Estudios Liberales fue desarrollada a principio de los noventa, y aunque no muchas escuelas la han adoptado en su plan de estudios, la situación cambiará, ya que el «Reporte 334» (EMB, 2005: 1) estipuló que Estudios Liberales será una materia central, con las siguientes metas: Los Estudios Liberales intentan ampliar la base de conocimientos de los estudiantes e incrementar su conciencia social a través del estudio de una amplia gama de temas. Los módulos seleccionados para el plan de estudios se centran en temas significativos para los estudiantes, la sociedad y el mundo, y pueden ayudarlos a conectar diferentes áreas del conocimiento y ampliar sus horizontes. La experiencia de aprendizaje proporcionada estimula la capacidad de los estudiantes de desarrollar aprendizaje permanente, de manera que puedan encarar con confianza los retos del futuro.

El componente de la educación en medios es reconocido en este contexto, según se establece en el documento (CDC, 2006a): «Como la cobertura de Estudios Liberales incluye temas contemporáneos, los medios se convierten en una de las más importantes fuentes de información además del material entregado por el maestro y otros materiales didácticos. Los estudiantes aprenderán a evaluar críticamente información, fenómenos e ideas presentadas en los medios, de tal manera que puedan distinguir entre hechos, opiniones y prejuicios. Se espera que, con el debido cuidado, los maestros seleccionarán a menudo materiales mediáticos para uso en discusiones, y que los estudiantes basarán sus conclusiones en evidencias convincentes y otras fuentes de información relevantes, y no en ignorancia y sesgos».

Por otra parte, se requiere que los estudiantes elaboren un Estudio de Investigación Independiente, con los medios entre uno de seis temas sugeridos. Con el fin de facilitar la enseñanza y el aprendizaje de Estudios Liberales, se ofrecen una serie de cursos de entrenamiento en enseñanza, algunos de los cuales son dirigidos por la Asociación de Educación en Medios de Hong Kong, enfocados en el uso de educación en medios para enseñar Estudios Liberales.

2) Lengua China. Los contenidos del nuevo programa de estudios del idioma chino son más contemporáneos y relevantes para la experiencia diaria de los estudiantes. Entre las nueve habilidades genéricas mencionadas en la Guía (CDC, 2006b: 21), las habilidades de pensamiento crítico están especialmente relacionadas con los medios masivos de comunicación. Ciertamente, la Guía refiere explícitamente, como ejemplos de actividades que fomentan el pensamiento crítico: «leer periódicos y revistas, escuchar la radio y ver la televisión, comparar y contrastar cómo los diferentes medios cubren los mismos eventos y evaluar la autenticidad de la información». Para que estas actividades relacionadas con los medios sean efectivas, algunas formas de educación en medios son esenciales, y tal educación puede comenzar con la introducción y discusión de los conceptos centrales de educación en medios (por ejemplo, realidad construida, negociación del significado y prejuicios mediáticos), o puede tomar la forma de análisis centrado en el estudiante y producción.

Con algunas de las materias optativas mencionadas en la Guía —en particular Literatura y Adaptaciones Fílmicas, Taller de Drama, Noticias y Reportajes, Multimedia y Escritura Aplicada— la relevancia y necesidad de la educación en medios es aún más clara. Por ejemplo, uno de los aspectos centrales de la educación en medios es el estudio de las técnicas creativas involucradas en diferentes formas de comunicación. Los estudiantes inscritos en cualquiera de las cuatro materias mencionadas se beneficiarán enormemente de un conocimiento de la gramática y sintaxis de los medios a los que están expuestos, un conocimiento que responde a preguntas como «¿qué significan los encabezados principales?»; «¿qué transmiten los close-ups de la cámara?»; «¿por qué se usa este género de música en esta parte de la película?».

3) Idioma Inglés. La educación en medios es ampliamente impartida en áreas del lenguaje en muchos países (Hart, Hammett & Barrell, 2002; Krueger & Christell, 2001) y las investigaciones indican que, después de recibir entrenamiento en educación en medios, los estudiantes se desenvuelven mejor en habilidades de lectura, escritura y escucha (Hobs & Frost, 1998).

La Guía recomienda diversas actividades para desarrollar habilidades genéricas de creatividad (CDC, 2006c: 52), muchas de las cuales pueden ser combinadas con alguna forma de educación en medios. Por ejemplo, se sugirió que la creatividad de los estudiantes fuera fortalecida a través de «leer y escuchar una amplia gama de textos imaginativos incluyendo poemas, novelas, historietas, juegos, películas, humorismo,

anuncios, canciones, programas de radio y televisión, demostrando sensibilidad en la apreciación crítica de estos textos» (Ibíd.). La mayoría de estos textos imaginativos, sin embargo, no está impresa, de manera que tiene una gramática diferente a la que los estudiantes pueden no estar familiarizados. La lectura y escucha de estos textos será en gran medida facilitada si los estudiantes están dotados con las habilidades requeridas para apreciar y encontrar el sentido de textos no tradicionales: esto es exactamente para lo que la educación en medios está diseñada. Además, entre los nueve módulos obligatorios recomendados para educación media superior (Ibíd.: 17), el módulo Comunicación provee una excelente oportunidad para llevar a cabo actividades de enseñanza relacionadas con la alfabetización mediática. Incluso el manual mismo —puesto que involucra la naturaleza de los medios masivos, Internet y las tecnologías de comunicación— puede usar materiales de enseñanza de educación en medios existentes, e incorporar conceptos clave tales como texto mediático, construcción y técnicas creativas. Lo mismo puede decirse de la unidad del mundo del espectáculo, contenida en el módulo sobre Esparcimiento y Entretenimiento.

6. Conclusiones

A pesar de que la educación en medios no es una materia formal en los planes de estudio de Hong Kong, hay argumentos para apoyar su inclusión, a la luz de las reformas educativas actuales; de hecho, la reforma educativa ha proporcionado una plataforma para el desarrollo de la educación en medios en la última década. Desde el regreso de la soberanía a China, se ha dado más importancia a la educación cívica en los planes de estudio de Hong Kong. Las investigaciones muestran la relación entre educación cívica y educación en medios; esta última apoya la formación de ciudadanos informados y participativos, impulsando a los estudiantes a ser críticos con los mensajes de los cuales están rodeados (Cheung, 2004: 49).

La introducción de las TIC es también muy significativa. La era mediática está teniendo un impacto en nuestros estudiantes, moldeando los tipos de personas en los que se están convirtiendo. El uso masivo de las TIC genera adicciones en estudiantes, creando dependencia con la navegación por la Red, pero no necesariamente les ha permitido convertirse en usuarios críticos de las tecnologías. Los alumnos de hoy son altamente competentes en el acceso a la información; son la «Generación de Internet»; sin embargo, ¿son capaces de autoplanificar su aprendizaje?, ¿son generadores de ideas, o meramente las imitan y reprodu-

cen? En otras palabras, ¿están activamente involucrados los estudiantes de Hong Kong en sus procesos de aprendizaje?, ¿son capaces, los educadores de Hong Kong, a enfrentarse a la situación, manifestada por Giroux (1988), de que los medios masivos están convirtiendo a nuestras poblaciones en espectadores pasivos, más que en participantes activos? Si queremos que nuestros estudiantes se conviertan en pensadores activos y críticos, y más que eso, en aprendices facultados, la introducción de la educación en medios puede ser útil, y la producción mediática podría ser una excelente manera de empezar.

El desarrollo de la educación en medios está mejorando influenciado por la reforma educativa. Se recomienda a las escuelas que «ayuden a sus estudiantes a desarrollar, a través de la enseñanza y el aprendizaje en diferentes áreas claves del aprendizaje, las nueve habilidades genéricas de colaboración, comunicación, creatividad, pensamiento crítico, tecnología de la información, aritmética, resolución de problemas, auto-dirección y estudio» (EMB, 2003: 13).

Por tanto, los términos clave de esta propuesta que utiliza la educación en medios son comunicación, creatividad, pensamiento crítico..., solución de problemas [y] auto-dirección; estas cinco habilidades pueden ser desarrolladas efectivamente usando educación en medios. El mecanismo crítico para la educación en medios tiene tres partes: observación, interpretación y análisis. El material de origen de donde escoger es amplio y variado y, más importante, actual y fluido, y constituye un rico repositorio de búsqueda de significado. Dependiendo del tipo de actividades usadas para analizar los medios, habilidades como solución de problemas y pensamiento crítico pueden ser desarrolladas a partir de la búsqueda en los medios. La educación en medios no únicamente ayuda a motivar a los estudiantes a aprender, sino que puede agregar a su legitimidad el desarrollo de pensadores críticos, un punto central de las reformas curriculares propuestas, sugeridas por el EMB.

Más recientemente, el nuevo Programa de Estudios para educación media superior ha allanado el camino para la inclusión de más educación en medios,

ya que sus componentes aparecen en las materias centrales. Como se indicó previamente, Hong Kong es una ciudad particularmente rica en medios, y sus estudiantes, como el foco de una proporción significativa de los mensajes mediáticos, están bien posicionados para lanzarse a una investigación crítica de los mismos: en palabras más sencillas, los medios son ya una parte del currículum diario de los estudiantes de Hong Kong; integrarlos en una clase como parte de los estudios diarios de los estudiantes, entonces, parece un proceso curricular orgánico.

6. Futuras posibilidades de investigación

La discusión en torno a la educación en medios ha ido en aumento en los años recientes, tanto internacional como localmente. Cada vez más países han adop-

La introducción de las TIC es también muy significativa. La era mediática está teniendo un impacto en nuestros estudiantes, moldeando los tipos de personas en los que se están convirtiendo. El uso masivo de las TIC genera adicciones en estudiantes, creando dependencia con la navegación por la Red, pero no necesariamente les ha permitido convertirse en usuarios críticos de las tecnologías. Los alumnos de hoy son altamente competentes en el acceso a la información; son la «Generación de Internet»; sin embargo, ¿son capaces de autoplanificar su aprendizaje?, ¿son generadores de ideas, o meramente las imitan y reproducen?

tado la educación en medios en sus programas de estudios de una manera u otra, y las investigaciones pasadas y presentes continúan examinando sus diferentes aspectos. La educación en medios en Asia es una parte relativamente joven, pero de rápido desarrollo, del programa de estudios. Se han hecho investigaciones y se han escrito artículos de varios temas relacionados con la educación en medios en Asia. Los modelos dominantes en el mundo son ampliamente occidentales, y más particularmente, de países de habla inglesa. La pregunta es si un patrón similar existe en Asia, donde puede haber diferencia en cultura, herencia, creencias, valores y políticas de educación, así como también en programas de estudio y pedagogía. ¿Existen pedagogos en Asia que estén siguiendo el

modelo occidental en el desarrollo e implementación de la educación en medios, o están diseñando sus propios modelos? La educación en medios no puede sostenerse independientemente, aislada del desarrollo de la sociedad, los avances tecnológicos, valores culturales y del ambiente de los medios, así que es justificable esperar diferentes modos de desarrollo en diferentes sociedades. En muchos países asiáticos, parece existir un aumento en el reconocimiento oficial de la educación en medios por parte de responsables políticos, y las reformas educativas recientes han suministrado bases para el crecimiento de esta enseñanza en el aula.

Sin embargo, aunque el significado de la educación en medios es notable, ésta, como programa de estudios, no está aún bien estipulada, y todavía hay mucho por hacer. Es necesario aumentar las acciones concertadas para convertir este área en un movimiento sólido (Cheung, 2008). Este autor intenta encontrar las similitudes y diferencias del desarrollo e implementación de la educación en medios en diferentes sociedades asiáticas; observo que hay una considerable variación entre las sociedades asiáticas en términos del nivel de desarrollo de su educación en medios, el grado al cual está integrada a través del programa de estudios y, más generalmente, las circunstancias sociales, económicas, educativas y políticas relevantes para su implementación. Una diversidad así, ciertamente demanda que cada sociedad encare sus propios y exclusivos retos y encuentre sus soluciones (Cheung, 2009).

Notas

¹ El autor se refiere a la transición de Hong Kong desde su estatus de colonia británica a Región Administrativa Especial de Hong Kong de la República Popular China, el 1 de julio de 1997. (N. traductor).

Referencias

- AHONEN, S. & VIRTA, A. (1999). Toward a Dynamic View of Society: Civic Education in Finland, en TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 229-256.
- AMADEO, J.-A.; TORNEY-PURTA, J. & BARBER, C.H. (2004). *Attention to Media and Trust in Media Sources: Analysis of Data from the IEA Civic Education Studies*. (www.civicyouth.org/PopUps/FSInternationalMedia.pdf) (14-10-06), in AMADEO, J.-A. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 313-340.
- ANNENBERG PUBLIC POLICY CENTRE (Ed.) (2004). *Daily Show Viewers Knowledgeable about Presidential Campaign. National Annenberg Election Survey Shows*. (www.annenbergpublicpolicycenter.org/naes/2004_03_late-night-knowledge-2_9-2) (01-05-06).
- AUFDERHEIDE, P. & FIRESTONE, C. (1993). *Media Literacy: a Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queens-town, MD: The Apsen Institute.
- BAZALGETTE, C. & OTROS (1990). *New Directions: Media Education Worldwide*. London: BFI.
- BENNETT, W.L. (2004). *Media, Politics, and Democracy - Understanding the Expanding Array of Media that will Define Civic Engagement in the 21st Century*. (<http://depts.washington.edu/ccce/civiceducation/bennethreshold.pdf>) (12-03-06).
- BLONDIN, C. & SCHILLINGS, P. (1999). Education for Citizenship in the French Community of Belgium: Opportunities to Learn in Addition to the Formal Curriculum, en TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 62-87.
- BREAKTHROUGH (2003) (en chino). *Crisis of the Internet on Youth*. Hong Kong: Breakthrough Press.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *The Making of Citizens: Young People, News, and Politics*. New York: Routledge.
- BUCKINGHAM, D.; GRAHAME, J. & SEFTON-GREEN, J. (1995). *Making Media: Practical Production in Media Education*. U.K.: English and Media Centre.
- BUNESCU, G. & OTROS (1999). Cohesion and Diversity in National Identity: Civic Education in Romania, en TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 505-521.
- CHEUNG, C.K. (2001). Implementing Media Education in Hong Kong Secondary Curriculum. *Curriculum Journal*, 12 (2); 197-211.
- CHEUNG, C.K. (2004). Media Education in Hong Kong Schools: Possibilities and Challenges. *Educational Studies*, 30 (1); 33-52.
- CHEUNG, C.K. (2005). Media Education in Hong Kong: from Civic Education to Curriculum Reform. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 14 (1); 27-45.
- CHEUNG, C.K. (2008). Media Education across Four Asian Societies: Issues and Themes. *International Review of Education*, 55; 39-58.
- CHEUNG, C.K. (2009) (Ed.). *Media Education in Asia*. Hong Kong, Springer.
- CHEUNG, C.K. & LEUNG, M (1998). From Civic Education to General Studies: the Introduction of Political Education in Primary Curriculum in Hong Kong. *Compare*, 28 (1); 49-58.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (1985). *Guidelines on Civic Education in Schools*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (1996). *Guidelines on Civic Education in Schools*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (1998). *Curriculum Guidelines on Civic Education S.1-S.3*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (2006a). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6): Liberal Studies*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (2006b). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6): Chinese Language*. Hong Kong: Government Printer.
- CURRICULUM DEVELOPMENT COUNCIL (Ed.) (2006c). *New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary 4-6): English Language*. Hong Kong: Government Printer.
- DEKKER, H. (1999). Citizenship Conceptions and Competencies in the Subject matter 'Society' in the Dutch Schools, in TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 437-462.

- DYNESSON, T. (1992). What's Hot and What's Not in Effective Citizenship Instruction. *The Social Studies*, September/October; 197-200.
- EDUCATION AND MANPOWER BUREAU (Ed.) (2003). *Reforming the Academic Structure for Senior Secondary and Higher Education: Actions for Investing in the Future*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION AND MANPOWER BUREAU (Ed.) (2005). *Proposed New senior Secondary Curriculum and Assessment Framework: Liberal Studies Second Draft*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION AND MANPOWER BUREAU (Ed.) (2006). *English Language Education Key Learning Area: New Senior Secondary Curriculum and Assessment Guide (Secondary)*. Hong Kong: Government Printer.
- EDUCATION COMMISSION (Ed.) (1999). *Education Blueprint for the 21st Century: Review of Academic System, Aims of Education Consultation Document*. Hong Kong: Government Printer.
- EIERMANN, P.N. (1997). A Teacher's Postmodern Guide to Ethics in the Video Production Laboratory. *Journal of Research on Computing in Education*, 29 (3); 215-225.
- FOK, S.C. (1997). Political Change in Hong Kong and its Implications for Civic Education. *Journal of Moral Education*, 26 (1); 85-99.
- FRECHETTE, D. (2002). *Developing Media Literacy in Cyberspace: Pedagogy and Critical Learning for the Twenty-first Century Classroom*. Westport, Conn: Praeger.
- FRIEDMAN, T. (2005). *The World is Flat: a Brief History of the Globalized World in the Twenty-first Century*. London: Allen Lane.
- GIROUX, H.A. (1998). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvin.
- GAUNTLETT, D. (1996). *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*. Luton: University of Luton Press.
- GUTERL, F. (2003). *Too much Information?* Newsweek 1st September 2003.
- HAHN, C. (1996). Investigating Controversial Issues at Election Time. *Social Education*, 60 (6); 48-350.
- HAN, C. (2000). National Education and Active Citizenship: The Implications for Citizenship and Citizenship Education in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Education*, 20 (1); 63-72.
- HART, HAMMETT, R.F. & BARRELLI B.H. (Eds.) (2002). *Digital Expressions: Media Literacy and English Language Arts*. Calgary, Canada: Detselig Enterprises.
- HOBBS, R. (1998). The Seven Great Debates in the Media Literacy Movement. *Journal of Communication*, 48 (1); 16-32.
- HOBBS, R. & FROST, R. (1998). *Instructional Practices in Media Literacy and Their Impact on Students' Learning*. (<http://interact.uoregon.edu/mediaLit/mlr/readings/articles/hobbs/instpractice.html>) (11-11-06).
- KAISER, H.J. (2003). *Key Facts of Media Literacy*. (www.kff.org) (11-11-06).
- KATZ, J. (1993). The Media's War on Kids. *Rolling Stone*, 130; 47-9.
- KRUEGER, E. & CHRISTEL, M.T. (2001). *Seeing and Believing: How to Teach Media Literacy in the English Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- KUBEY, R. (2004). Media Literacy and the Teaching of Civics and Social Studies at the Dawn of the 21st century. *The American Behavioral Scientist*, 48 (1); 69-77.
- KWAK, N., WANG, X. & GUGGENHEIM, L. (2004.) *Laughing All The Way: The Relationship between Television Entertainment Talk Show Viewing and Political Engagement among Young Adults*. Faculty paper presented to the Communication Theory and Methodology Division at the Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, August 2004, Toronto, Canada.
- LAW, S.L. (1999). *Teaching and Learning Media Education in a Secondary School: A Qualitative Exploratory Study*. Unpublished Dissertation. Hong Kong: University of Hong Kong.
- LEE, S.M. (1987). Political Education and Civic Education - the British Perspective and the Hong Kong Perspective. *International Journal of Education Development*, 7 (2); 243-250.
- LEE, W.O. (1999). Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong. In JUDITH TORNEY-PURTA, JOHN SCHWILLE & LEWIS, J. & JHALLY, S. (1998). The Struggle over Media Literacy. *Journal of Communication*, 48 (1); 109-120.
- LIU, M. (1999). Issues-centred Civics: Its Implications for Teacher Education, en PRINT, M.; ELLICKSON-BROWN, J. & BAGINDA, R. (Eds.). *Civic Education for Civil Society*. London: Asean Academic Press; 141-167.
- LIVINGSTONE, S. & BOVILL, M. (2001). *Children and their Changing Media Environment - a European Comparative Study LEA Communication Series*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- MESSARIS, P. (1998). Visual Aspects of Media Literacy. *Journal of Communication*, 48 (1); 70-80.
- OCR (2002). *OCR GCSE in Media Studies*. (www.ocr.org.uk) (22-06-06).
- OTSU, K. (2000). Civic Education in Japan: Values Promoted in the School Curriculum. *Asia-Pacific Journal of Education*, 20 (1); 53-62.
- PATRICK, J. (1999). Education for Constructive Engagement of Citizens in Democratic Civil Society and Government, in BAHMUELLER, C. & PATRICK, J. (Eds.). *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana: ERIC.
- PELGRUM, W.J. & ANDERSON, R.E. (1999). *ICT and the Emerging Paradigm for Life Long Learning: a Worldwide Educational Assessment of Infrastructure, Goals and Practices*. Amsterdam: IEA & Enschede, University of Twente.
- PEW RESEARCH CENTER (Ed.) (2004). *Cable and Internet Loom Large in Fragmented Political News Universe: Perceptions of Partisan bias seen as Growing, Especially by Democrats* (<http://peoplepress.org/reports/display.php3?ReportID=200>) (25-04-08).
- PRINT, M. & SMITH, A. (2000). Teaching Civic Education for a Civil, Democratic Society in the Asian Region. *Asia Pacific Education Review*, 1 (1); 101-109.
- SEARS, A. (1994). Social Studies as Citizenship Education in English Canada: A Review of Research. *Theory and Research in Social Education*, 22 (1); 6-43.
- TORNEY-PURTA, J.; SCHWILLE, J. & AMADEO, J. (Eds.). *Civic Education across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement; 62-87.
- TYNER, K. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Enrique Martínez-Salanova '2009 para Comunicar

● Hyeon-Seon Jeong y otros
Seúl (Corea del Sur)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-007

Historia, política y prácticas de la educación en medios en Corea del Sur

History, Policy, and Practices of Media Education in South Korea

RESUMEN

Los autores parten de los antecedentes históricos y sociales de la educación en medios coreana, la cual tiene sus raíces en actividades de participación civil en los ochenta. Luego, discuten las políticas legales y gubernamentales en educación en medios, fijando su atención en el Acta de Difusión y los diversos programas elaborados por organizaciones gubernamentales, particularmente aquéllas bajo el Ministerio de Cultura. También brindan buenos ejemplos de prácticas de educación en medios por grupos de educadores, asociaciones de la sociedad civil y la industria mediática, además de presentar los últimos cambios en el recién reformado Plan de Estudios Nacional, el cual incluye algunos elementos de alfabetización mediática. Concluyen señalando la necesidad de una política más consistente en alfabetización mediática y un foro para activar la discusión sobre el tema.

ABSTRACT

The authors begin by providing the historical and social background of Korean media education, which has its roots in civil participation activities in the 1980s. Then, they discuss the legal and governmental policies on media education, focusing on the Broadcasting Act and the diverse programs provided by governmental organizations, particularly those under the Ministry of Culture, Sports and Tourism. They also provide good examples of media education practices by groups of teachers, civil society associations and the media industry, in addition to introducing the recent changes in the newly reformed National Curriculum, which includes some elements of media literacy. They conclude by pointing out the need for a more consistent policy on media literacy and a forum to activate discussion on the topic.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación en medios, alfabetización mediática, plan de estudios, asociaciones, industria mediática, producción.

Media education, media literacy, media environment, curriculum, civil society associations, media industry, media production.

◆ Dr. Hyeon-Seon Jeong es profesor en la Gyeongin National University of Education (hyeonseon@gmail.com); Dr. Jung-Im Ahn es profesor de la Seoul Women's University (jiahn@swu.ac.kr); Dr. Ki-tai Kim es profesor de la Honam University (kkt0007@hanmail.net); Dr. Gyongran Jeon es profesor de la Dong-Eui University (jeongr@freechal.com); Dr. YounHa Cho es profesor de la Ewha Womans University (hanrover00@naver.com); Dr. Yang-Eun Kim es lector en la Chung-Ang University (archekim@hanmail.net).

1. Antecedentes históricos y sociales

La educación en medios en Corea del Sur se ha desarrollado de una manera muy autárquica y «sui generis». Proviene del movimiento de espectadores de televisión que fue lanzado en los primeros años de los ochenta para adquirir la soberanía del espectador sobre las televisoras públicas. En 1980, un autoritario régimen dirigido por líderes militares arribó al poder y apretó su control sobre la prensa. Tras la oposición a la opresión política, un movimiento cívico rechazó el pago de la cuota de suscripción a KBS (sistema de difusión de Corea), que era y aún es el medio público líder de Corea. Empezada en abril de 1986, esta campaña, llamada «Movimiento contra la cuota de suscripción a KBS», fue dirigida por organizaciones religiosas (incluyendo cristianas) y organizaciones de mujeres. Este movimiento fue apoyado por un 80% de la población coreana durante aproximadamente tres años. Durante el transcurso de la campaña, activistas mediáticos transformaron esta reivindicación en un movimiento de audiencia de televisión a nivel nacional. Grupos religiosos como el YMCA (Asociación Cristiana de Jóvenes) y organizaciones de mujeres, como la Liga de Mujeres Coreanas, participaron activamente en incrementar la conciencia de la audiencia de televisión. Análisis de contenido, análisis crítico y participación activa fueron los principales enfoques usados para educar a los televidentes. De esta forma, la historia de la educación en medios en Corea del Sur está enraizada en este movimiento cívico de espectadores de televisión (Kim, K-T, 2004 y 2007).

En las postrimerías de 1980, Corea del Sur realizó con éxito su transición política de forma pacífica. Este cambio mejoró notablemente la libertad de prensa, debido a la introducción de más canales de televisión comercial y menor presión en la televisión pública. Estas mejoras en el ambiente político y mediático afectaron a las prácticas de educación en medios, ya que las asociaciones de la sociedad civil empezaron a centrarse más en la educación de niños y gente joven, más que en la educación de televidentes. Los maestros de escuela empezaron a enseñar educación en medios, aunque principalmente a través de actividades extracurriculares, carentes de un método definido. Desde mediados de los noventa, el interés de la gente joven en la producción de películas y vídeos se ha incrementado con el uso popular de videocámaras digitales. Muchos jóvenes han aprendido habilidades de producción de vídeos a bajo costo en centros juveniles subvencionados por gobiernos locales. Como respuesta al interés de la gente joven en la producción de películas y vídeos, el YMCA en Seúl ha estado llevando a

cabo el «Festival de Vídeo de la Juventud», anualmente, desde 1998 (Seúl YMCA, 2007). La Sociedad Coreana de Educación en Medios empezó a celebrar su congreso nacional en 1997, con el fin de proveer un foro para educadores, consumidores, activistas y profesores para compartir sus experiencias y debatir temas.

Desde 2000, el panorama comunicativo en Corea del Sur ha estado cambiando con el rápido desarrollo de los nuevos medios, tales como Internet, teléfonos móviles, difusión de medios digitales (Digital Multimedia Broadcasting) y la televisión por Internet (IPTV, Internet Protocol Television). La encuesta a nivel nacional de usuarios de medios, realizada a finales de 2006, reveló que los coreanos ven la televisión dos horas y media por día, usan Internet media hora, escuchan la radio 37 minutos y leen periódicos y revistas 25 y 7 minutos, respectivamente (Kim, K-T., Kang & otros, 2007). En agosto de 2007, había 35 millones de usuarios de Internet, 15 millones de suscriptores a la red de banda ancha y 45 millones de usuarios de teléfonos móviles entre una población coreana de 50 millones de personas (Agencia de Desarrollo de Internet Nacional de Corea, 2007). Mientras los medios tradicionales, tales como periódicos y televisión, aún ejercen una poderosa influencia en la sociedad coreana, el impacto social de los medios digitales está siempre creciendo. Estos cambios en el ambiente de los medios influyen en el contenido y la naturaleza de la educación en medios ya que se está enfocando más en el uso de cámaras digitales, Internet, juegos de computadora y teléfonos móviles (Kim, Y-E., 2008).

2. Sistemas legales y políticas gubernamentales

A pesar de que la educación en medios empezó en Corea como un movimiento cívico, hubo pocos apoyos gubernamentales o legales en la etapa inicial. Sin embargo, durante los últimos diez años, organizaciones gubernamentales, bajo el Ministerio de Cultura y la Comisión de Protección a la Juventud, han apoyado activamente programas de educación en medios, desarrollando materiales de aprendizaje, y conduciendo investigaciones en esta área. Los esfuerzos hechos por la Comisión de Comunicación Coreana (KCC, Korean Communication Commission), organismo de regulación de la difusión y las telecomunicaciones, así como de organizaciones gubernamentales bajo el Ministerio de Cultura, Deportes, y Turismo, tales como la Fundación de Prensa de Corea, o KPF (Korea Press Foundation), el Instituto Coreano de Difusión, o KBI (Korean Broadcasting Institute) y el Servicio de Educación en Artes y Cultura Coreano (KACES, Korea Arts

and Culture Education Service) son particularmente dignos de mencionarse.

El apoyo gubernamental a la promoción de la educación en medios pretende mejorar los derechos de la audiencia en éstos. La mayoría de los programas de apoyo son llevados a cabo en forma de ayuda financiera y en infraestructuras, incluyendo fondos para gastos en actividades de educación en medios de organizaciones no gubernamentales, entrenamiento de educadores mediáticos y su participación en las escuelas, proporcionando programas de formación continua para educadores de escuelas, publicando y distribuyendo libros de texto mediáticos, y más ampliamente, el establecimiento y dirección de centros mediáticos de acceso público. De esta manera, la educación en medios está desarrollándose mayormente fuera de la escuela, en escenarios informales, o aun en el sistema formal, es impartida por educadores mediáticos que no son maestros de escuela. Los esfuerzos por apoyar la educación en medios de las organizaciones gubernamentales contrasta con los pocos esfuerzos hechos por el Ministerio de Educación, principal organismo gubernamental responsable de la educación en las escuelas. En Corea del Sur, se valora muy positivamente obtener una buena calificación en el examen de admisión a la Universidad, objetivo final de la educación escolar. En este contexto, parece ser sumamente difícil que las escuelas tomen en serio la educación en medios, ya que no está reconocida como materia independiente para el examen de admisión a la Universidad. Esta situación también explica la falta de contribución del Ministerio de Educación a la educación en medios.

2.1. El Acta de Difusión

Aunque no hay una norma importante de legislación para la educación en medios, el Acta de Difusión ha puesto los cimientos legales para el establecimiento de políticas de educación en medios. Cuando el Acta fue revisada en 2000 para integrar las anteriores Acta de Difusión y Acta de Difusión por Cable, se mejoraron los epígrafes destinados a los derechos de los telespectadores, para facilitar la participación de la audien-

cia en los programas, favoreciendo la financiación de programas de televisión con audiencia participativa y programas del tipo «Ombudsman de televisión», así como el suministro de fondos para actividades de educación en medios de asociaciones de la sociedad civil. En el Acta de Difusión revisada, la Sección 36 estipula que la KCC debe recaudar cuotas de los medios públicos y privados con el propósito de financiar proyectos para mejorar la difusión y la cultura en general. La sección 38 clarifica los usos de la financiación, estableciendo que estos fondos también deberían ser usados para la educación en medios de interés público. De hecho, estas normas legales han servido como un impulso para que las asociaciones cívicas hayan realizado actuaciones en educación en medios, en el seguimiento de programas de televisión y en la educación de los televidentes.

El apoyo gubernamental a la promoción de la educación en medios pretende mejorar los derechos de la audiencia en los medios. La mayoría de los programas de apoyo son llevados a cabo en forma de ayuda financiera y en infraestructuras, incluyendo fondos para gastos en actividades de educación en medios de organizaciones no gubernamentales, entrenamiento de educadores mediáticos y su participación en las escuelas, proporcionando programas de formación continua para educadores de escuelas, publicando y distribuyendo libros de texto mediáticos, y más ampliamente, el establecimiento y dirección de centros mediáticos de acceso público.

El Acta ha proporcionado las bases legales para que los medios tengan sistemas de protección de los derechos e intereses de los televidentes; tales sistemas incluyen la creación de guías para autorregulación, consejos de espectadores y el comité de quejas de la audiencia, junto con la producción y difusión de programas de televisión del «ombudsman», programas de participación de la audiencia y el derecho de réplica. Considerando que la política de difusión antes de la revisada Acta de Difusión estaba centrada exclusivamente en los intereses de los productores y de las empresas, el Acta revisada ha supuesto un aldabonazo en la consagración de los derechos de los televidentes (Kim, Y., 2001).

2.2 Comisión de Comunicación Coreana (KCC)

La KCC es una organización gubernamental que gestiona las políticas, administración y regulación de la difusión y las telecomunicaciones coreanas. Desde 2000, la KCC ha proporcionado soporte financiero para programas e investigación de educación en medios. El presupuesto total asignado a la educación en medios para el año fiscal de 2007 fue de aproximadamente cinco millones de dólares, el cual viene del «Fondo para el Desarrollo de Difusión», de acuerdo con el Acta de Difusión. Los mayores cometidos de la KCC se centran alrededor del soporte financiero para ONG de educación en medios, grupos de educadores, el establecimiento y dirección de centros mediáticos para televidentes locales, ayuda financiera para sociedades académicas que desarrollan libros de texto, la puesta en marcha de escuelas de educación en

de la KBI para la educación en medios están siendo implementados a través de su provisión de entrenamiento en servicio para maestros e instructores mediáticos. Lo que es particularmente digno de mencionar es que el KBI administra cursos de certificación para instructores mediáticos. Aquéllos que completan los cursos prescritos de educación en medios pueden adquirir una licencia para enseñar programas de educación en medios, aunque a diferencia de la licencia de un educador, este certificado no es emitido por el gobierno central. A pesar de que la licencia de instructor mediático del KBI parece ser un buen paso como esfuerzo para normalizar las aptitudes del educador, parece tener límites en el sentido de que no está reconocida en todas partes del país ni garantiza empleos estables y bien remunerados.

A pesar de que ha habido una gran variedad de esfuerzos y buenos ejemplos de políticas y prácticas en educación en medios, se percibe la necesidad de una política más consistente y sistemática para la alfabetización mediática, de establecer claramente una definición de alfabetización mediática y educación en medios considerando la diversidad de prácticas que han llevado a cabo diferentes organizaciones y grupos.

medios experimentales, y la apertura de un archivo de educación en medios en línea. El presupuesto anual de la KCC es relativamente seguro, considerando que el Fondo para el Desarrollo de Difusión está garantizado por ley para ser usado para los derechos y servicios de los televidentes. Sin embargo, la política de la KCC puede ser criticada en términos de su limitada comprensión de la educación en medios como un servicio para los espectadores de televisión.

2.3. Instituto Coreano de Difusión (KBI, Korean Broadcasting Institute)

El KBI, una organización subsidiaria del Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo, fue establecido para la promoción de industrias de difusión coreanas. El interés principal de la KBI, por consiguiente, está en el entrenamiento o adaptación de profesionales de difusión y medios digitales y en la extensión de la infraestructura de la difusión digital (Choi, 2006). Los apoyos

2.4. Fundación de Prensa de Corea (KPF, Korea Press Foundation)

La KPF ha proporcionado programas de entrenamiento para profesionales de los medios, tales como ex-periodistas, enviándoles a escuelas para llegar a ser educadores en medios. Desde el año 2000, la KPF ha proporcionado entrenamiento en servicio para cerca de 300 instructores —un considerable número de éstos son periodistas retirados—, éstos han enseñado programas de educación en

medios, la mayoría de los cuales han sido llevados a cabo como actividades extracurriculares. Junto con este proyecto de envío de instructores, la KPF apoyó la edición de 35 libros de educación en medios, que son usados por los formadores en las escuelas. A pesar de las grandes contribuciones de la KPF, se ha criticado que este trabajo sea una simple oportunidad para crear empleos para ex-periodistas, etiquetándola como una organización que trabaja exclusivamente por los beneficios de periodistas retirados durante la crisis económica asiática (Jeong, 2008).

2.5. Servicio de Artes y Educación Cultural de Corea (KACES)

KACES es una organización subsidiaria del Ministerio de Cultura, que se destina a la promoción de la educación cultural y a las artes, en escuelas y en la sociedad en general. Bajo el «Programa de Artistas en la Escuela», KACES ha enviado profesionales artísti-

cos que se han formado en las aulas en todo el país. Desde 2007, KACES ha enviado educadores a cerca de 3.800 escuelas primarias, secundarias y preparatorias de arte y cultura, tales como música clásica coreana, teatro, cine, danza y animación. La educación en medios incide dentro de estos géneros, especialmente en cine y animación, desde la perspectiva de la apreciación y producción de cine y animación como formas de arte, más que como un análisis crítico de los medios en general.

2.6. Comisión de Seguridad de Internet de Corea (KISCOM)

KISCOM (Korea Internet Safety Commission) es una organización gubernamental que fue establecida en 1955 bajo el Acta de Negocios de Telecomunicación. Está ahora integrada dentro de la Comisión de Normas de Comunicación de Corea (Korea Communications Standards Commission), una agencia gubernamental para la deliberación de contenidos de difusión y telecomunicaciones. La meta de KISCOM es la de prevenir la circulación de información y contenidos dañinos en Internet y promover una cultura más ética de comunicación de la información, clasificando contenidos de Internet proporcionando información jerarquizada al público. En relación a la educación en medios, KISCOM publicó y distribuyó varios libros de texto y guías de educación en Internet, especialmente para padres y jóvenes, tales como «Padres brillantes, niños saludables en la era de Internet», y «Construyamos un mundo cibernético placentero». Parece justo decir, sin embargo, que las actividades de la KISCOM son más una orientación para un buen uso de Internet que para una educación crítica en medios.

2.7. Comisión de Juventud del Gobierno (GYC)

Inaugurada como una agencia para proteger a los jóvenes de ambientes deprivados en 1997, la GYC ha implementado una amplia variedad de actividades para el bienestar de la juventud, y su protección contra problemas sociales y culturales. Desde una perspectiva de fuerte proteccionismo, la división mediática de la GYC lleva a cabo diversos programas de investigación y educación en medios. Pertenece al Ministerio de Salud, Bienestar y Asuntos Familiares desde 2008. Las políticas gubernamentales en educación en medios han sido llevadas a cabo por diversas agencias, entre las que las organizaciones relacionadas con los medios han jugado un papel principal. El enfoque predominante ha sido en la protección de los jóvenes y la provisión de servicios para el bienestar y los derechos de la audiencia mediática. A pesar de la diversidad de progra-

mas de apoyo y los altos presupuestos, ha habido problemas políticos y presupuestarios (Ahn, 2000). Se espera, no obstante, que continúe el soporte financiero gubernamental para la educación en medios, pues en 2008, el Ministerio de Cultura anunció un plan de cinco años para la promoción de la industria de la comunicación, en el que incluye ayudas para la educación en medios como parte del proyecto para el bienestar cultural digital.

3. Educación en medios en escuelas

3.1 Grupos de educadores

En Corea del Sur, la alfabetización mediática ha sido enseñada en forma poco sistemática en las escuelas. En el actual plan de estudios (el 7º Plan de Estudios Nacional presentado en 1997), la alfabetización mediática no está incluida en el contenido de las materias de las áreas. En cambio, el plan enfatiza el uso de los medios y habilidades relacionadas con las TIC por parte de los profesores para poder enseñar varias materias más efectivamente (Ministerio de Educación y Recursos Humanos, 1997a y 1997b). A la mayoría de los educadores se les impartió algo de entrenamiento mediático a través de las autoridades locales de educación, pero el enfoque fue algo limitado ya que se enfocaba en los medios como un auxiliar para la enseñanza más que como un contenido en sí mismo.

De hecho, había una actitud un tanto hostil hacia la educación en medios en las escuelas. La mayor parte de los educadores líderes y autoridades administradoras de la educación eran renuentes a apoyar la educación en medios aún como actividades extracurriculares, particularmente durante el régimen militar de los años ochenta, debido a que la educación en medios estaba asociada con el movimiento social para la democracia, el cual estaba en contra del gobierno. A pesar de esa atmósfera en la escuela y al hecho de que había poco espacio para la educación en medios en los planes de estudio, algunos individuos y grupos de educadores se interesaron más en los medios como una materia de enseñanza debido a sus preocupaciones acerca del impacto de los medios y la cultura popular en los niños y jóvenes; esta gente se volvió apasionada respecto a la alfabetización mediática (Ahn & Jeon, 1999: 205).

Ejemplos de grupos de educadores para la alfabetización mediática incluyen el Movimiento de Educadores para Medios Limpios, la División de Estudios Mediáticos de la Asociación de Educadores del Lenguaje Coreano, el Grupo de Investigación de Alfabetización Mediática a través del Plan de Estudios y el Grupo de Investigación para la Educación de las Artes

y la Cultura de Daejeon. Estos grupos se formaron a partir de cursos en medios o de generaciones de graduados. A pesar de la escasa ayuda gubernamental, éstos han realizado frecuentes reuniones de estudio y seminarios, y publicado materiales de aprendizaje tales como libros en sus web (por ejemplo, el Movimiento de Educadores Para Medios Limpios, 2003, 2007; la División de Estudios Mediáticos, 2005a, 2005b; el Grupo de Investigación de Alfabetización Mediática A través del Plan de Estudios, 2006; y el Grupo de Investigación para la Educación de las Artes y la Cultura de Daejeon, 2008). Han impartido conferencias y talleres de alfabetización mediática, como formación continua para otros educadores. A pesar de sus diferencias regionales, y enfoques en cuanto a la alfabetización mediática, estos grupos de educadores parecen ser un ejemplo efectivo y exitoso de comunidades de práctica de educadores de alfabetización mediática dentro de los contextos escolares (Jeong, 2008). Políticos de diferentes organizaciones gubernamentales y asociaciones civiles podrían apoyar estas comunidades de prácticas de maestros o trabajar junto con ellos, para impulsar rápidamente la alfabetización mediática, ya que ellos pueden generar cambios en escuelas, así como desarrollar materiales para el aprendizaje.

3.2. Cambios en el reciente plan de estudios

Existen algunos interesantes cambios en el recientemente reformado Plan de Nacional Estudios de 2007. En contraste con el pasado plan, que tiene escasos elementos de alfabetización mediática, el nuevo incluye elementos de alfabetización mediática en las materias obligatorias, especialmente en coreano (lengua madre): Ética, Estudios Sociales y Estudios Prácticos (Ministerio de Educación y Recursos Humanos, 2007a; 2007b). En el estudio del Coreano, los alumnos deben aprender a entender y producir clases de textos mediáticos tanto orales como escritos. Ética enfatiza la importancia de comportamientos apropiados en Internet y la protección de información personal y de la privacidad. Estudios Sociales incluye el entendimiento crítico de los medios masivos y la cultura popular en general y el papel de los medios masivos en la libertad de expresión. Estudios Prácticos aborda habilidades en ordenadores como herramientas para recuperar y almacenar información. Considerando que estas materias son obligatorias para los estudiantes entre los grados 1-10 (de 5 a 16 años, abarcando niveles de primaria y secundaria), se garantiza que todo estudiante aprenderá en algún grado sobre los medios. Sin embargo, este acercamiento a los medios parece muy limitado debido a que reflejan perspectivas proteccio-

nistas de éstos (enfaticando los aspectos negativos) o son solamente un tanto prácticos (enfaticando la alfabetización funcional y técnica, más que la crítica).

En secundaria (desde los 11 a los 18 años) se incluye una nueva materia «Lenguaje mediático» como curso optativo, con un enfoque en la interpretación y creación de significados con textos mediáticos. La educación en medios también puede ser enseñada en «Actividades Libres», en las que los educadores pueden enseñar cualquier materia que consideren efectiva para el desarrollo de la creatividad de los estudiantes. El Plan Nacional de Estudios de 2007 oficialmente incluye la educación en los medios como uno de los 35 tópicos que pueden ser estudiados en la clase de «Actividades Libres», por primera vez en la historia de Corea del Sur (Ministerio de Educación y Recursos Humanos, 2007c: 23).

Sin embargo, la alfabetización mediática ha de competir con otros 34 tópicos; por lo tanto, es muy improbable que sea seleccionada, en detrimento de otras como habilidades en computación, lectura de libros y enseñanza de lengua extranjera (inglés, principalmente), preferidas en las escuelas por su conectividad con el plan de estudios.

En resumen, la educación en medios no había sido considerada como una parte oficial del Plan Nacional de Estudios en Corea del Sur hasta muy recientemente, y ha habido muy poca capacitación para educadores en el conocimiento crítico de los medios, que es diferente al entrenamiento en el uso de esos medios como auxiliares en la enseñanza de otras materias. Sin embargo, ha habido algunos esfuerzos significativos realizados por educadores autodidactas apasionados, quienes han formado sus propios grupos y publicado sus resultados. Aunado a esto, el recientemente reformado Plan Nacional de Estudios 2007 muestra algunos avances importantes al incluir elementos de alfabetización mediática en muchas áreas de materias obligatorias.

Basados en estos cambios y desarrollos, parece que es el momento apropiado para que los responsables de las políticas de educación y las autoridades tomen más seriamente la educación en alfabetización mediática y proporcionen la capacitación sistemática a los educadores, así como que desarrollen materiales de aprendizaje para éstos. Varios grupos de educadores de alfabetización mediática podrían asumir importantes funciones para encontrar maneras efectivas de dar formación y apoyo a otros educadores y escuelas. Fundamentarse en sus comunidades de prácticas podría ayudar a los responsables educativos a mejorar la alfabetización mediática a un costo mínimo y con mucha efectividad.

4. Educación en medios en las asociaciones

Las asociaciones civiles han sido el punto focal de la educación en medios en Corea desde el inicio de los ochenta, más allá de la alfabetización mediática. Esta última es parte de un movimiento más amplio de la educación en medios, que también puede abarcar a los adultos y que se vincula con el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Las asociaciones han perseguido la educación en medios como parte de un movimiento civil; el resultado es que la educación en medios en Corea es parte de un movimiento civil, tales como control de los medios y crítica del contenido mediático. Adicionalmente, los programas de educación en medios varían en sus prácticas educativas, dependiendo de las metas de las asociaciones de la sociedad civil. Específicamente existen diversos programas de educación en medios, con diferentes acciones como la mejora de los derechos de las personas incapacitadas, protección ambiental, aumento de la conciencia pública, protección de niños y adolescentes, y género. Estos valores se reflejan en los programas de educación para niños y actividades con adultos.

Considerando esta diversidad, la educación en medios ofrecida por las asociaciones, puede ser categorizada en tres áreas estrechamente relacionadas: vigilancia de los medios, alfabetización mediática y producción mediática.

El observatorio de los medios es el seguimiento de los medios masivos como parte de un movimiento de vigilancia mediática nacional y global relacionado con el desarrollo de la democracia. La alfabetización mediática aspira a mejorar los derechos de la audiencia, principalmente a través del análisis crítico del contenido mediático. La producción mediática no es únicamente para desarrollar la alfabetización mediática de la audiencia a través de la producción, sino también para permitirle expresar activamente sus opiniones a través de los medios, yendo más allá del análisis y la crítica del contenido mediático. De esa manera, la vigilancia y la alfabetización mediáticas se encaminan a mejorar la conciencia pública y el bienestar de la audiencia, mientras que la producción mediática es un tipo de movimiento más activo que busca mejorar los derechos de la audiencia en sincronía con la realización de los dere-

chos de acceso público y gestión cívica. La educación en medios realizada por las asociaciones civiles parece ser un complemento a la alfabetización mediática de los educadores escolares, en el sentido de que la alfabetización mediática en la escuela enfatiza la protección de los niños y el uso operativo de los medios en tanto que la alfabetización mediática fuera de la escuela destaca una postura crítica y los derechos de medios.

4.1. Observatorios mediáticos

La educación en medios, orientada al control o seguimiento de los medios, es realizada por la YMCA y por la YWCA (Asociación Cristiana de Mujeres

Parece que es el momento apropiado para que los responsables de las políticas de educación y las autoridades tomen más seriamente la educación en alfabetización mediática y proporcionen la capacitación sistemática a los educadores, así como que desarrollen materiales de aprendizaje para éstos. Varios grupos de educadores de alfabetización mediática podrían asumir importantes funciones para encontrar maneras efectivas de dar formación y apoyo a otros educadores y escuelas.

Jóvenes de Corea). El Observatorio de la TV de la YMCA ha apoyado el movimiento de monitoreo de los medios y la educación en medios desde inicios de 1990. El grupo ha seguido la televisión por cable, publicidad y televisión terrestre (Ahn & Jeon 1999: 193). La YWCA ha suministrado educación en monitoreo de medios, particularmente en la animación, partiendo de la creencia de que los medios no están desempeñando su papel como formadores de opinión que generen una sociedad más saludable y más democrática (Choi, 2006: 30). Usando los informes proporcionados por el seguimiento de medios, asociaciones de la sociedad civil como el YMCA, Ligas de Mujeres Coreanas y el Equipo de Observación de Medios de la Coalición de Ciudadanos para la Justicia Económica demandan a los medios retirar contenidos nocivos que atentan contra derechos.

En 1993, las asociaciones civiles, dirigidas por la YMCA, presentaron un movimiento más proactivo,

«Apaga tu TV». Esta campaña, liderada por el Movimiento por los Derechos Civiles de los Espectadores de TV, con la participación de más de treinta asociaciones de la sociedad civil, como la Asociación de Padres por una Educación Verdadera, duró cerca de dos meses. La campaña empezó con una protesta en contra de la política comunicativa de una empresa pública de difusión, la MBC (Corporación de Difusión Munhwa), que redujo el tiempo de un programa de televisión para niños en favor de programas comerciales. Como resultado, la campaña indujo al establecimiento de un programa de televisión de «Ombudsman», como mecanismo de autocontrol introducido por las compañías difusoras (Kim, K.T., 2004: 193).

4.2 Alfabetización mediática

La educación en medios, entendida como alfabetización crítica, es una iniciativa de la Coalición de Ciudadanos para una Justicia Económica, la Liga de Mujeres Coreanas y Mabiús («Crítica mediática», en coreano). El Equipo de Observación de los Medios de la Coalición lleva a cabo un programa para estudiantes de escuela secundaria para enseñarles a pensar críticamente sobre el contenido mediático. Mucho antes de que la educación en medios estuviera presente en las escuelas, la Liga de Mujeres Coreana ya enviaba educadores mediáticos a las aulas, que enseñaban tanto el cómo trabajar en educación en medios, como también la importancia de la misma para las escuelas. Este caso ejemplifica cómo las asociaciones contribuyen a la expansión de la base social de la educación en medios llevándola a cabo en los institutos de educación pública.

Finalmente, desde 1998, Mabiús ha ofrecido educación en alfabetización mediática, principalmente acerca de contenidos visuales, considerando que la gente joven necesita desarrollar una comprensión crítica de los medios (Choi, 2006: 38).

4.3. Producción mediática

Este tipo de capacitación se lleva a cabo por MediAct y la YMCA. MediAct se centra en la producción, permitiendo a los participantes expresar sus propias opiniones a través de los medios. Estos programas tienen como meta crear un vínculo circular, por medio del cual la audiencia entienda el impacto de los medios para expresar sus ideas produciendo contenido mediático (MediAct, 2000: 93). Como ejemplo, el «Taller mediático para adolescentes» de la YMCA intenta no solamente ayudar a los adolescentes a entender los mecanismos de producción mediática mediante la comprensión de los procesos de producción, sino tam-

bién fomentar su energía para usar los medios como una herramienta cultural alternativa (Choi, 2006: 41). La expansión de la producción mediática ha mejorado la apreciación social de los derechos de acceso del público y ha promovido la importancia de impulsar los talentos individuales para la expresión creativa. Mientras tanto, el surgimiento de producción mediática ha sido posible debido a la rápida propagación de la tecnología digital en Corea.

La educación en medios realizada por varias asociaciones civiles coreanas es diversa en sus propósitos y en sus contenidos. Bajo estas circunstancias, algunas de las organizaciones, incluyendo MediAct y Mabiús, han puesto en marcha la Red «Edu-medios», desde 2005, para colocar los cimientos para el desarrollo cualitativo de la educación en medios y crear sinergias a partir de la diversidad. El objetivo de la «Edu-medios» es crear un canal de comunicación entre los diferentes grupos involucrados con la educación en medios para permitirles compartir información y experiencia entre sus miembros.

La educación en medios a través de las asociaciones refleja algunas características de la sociedad coreana, particularmente la supresión de la libertad de expresión y la desconfianza en los medios, debido a que éstos no han desempeñado el papel deseable como instituciones públicas desde el período autoritario. En este contexto, las prácticas de la educación en medios de las asociaciones son eventos significativos que muestran la tendencia a la que debe dirigirse en el futuro la sociedad coreana en el siempre cambiante ambiente mediático y educativo.

5. La educación en medios desde los medios

Los medios de comunicación también han hecho importantes contribuciones a la educación en medios, particularmente desde finales de los años noventa. Las compañías de difusión pública y comercial han contribuido a través de sus propios programas de televisión, proporcionando entrenamiento en producción para el público en general, así como para gente que trabaja en asociaciones de la sociedad civil. Los portales de Internet también han estado involucrados en educación en medios para sus usuarios.

5.1. La educación en medios en las empresas de difusión

Por lo que respecta a los programas de educación en los medios, el primer ejemplo es «Entendiendo a los medios», transmitido por el Sistema de Difusión de la Educación (EBS). Este espacio semanal de 40 minutos fue emitido desde septiembre de 1997 hasta febrero

de 2008, con una audiencia diana compuesta por adolescentes (Kim, Y.E., 2001). Otro ejemplo es «iCaray! Exploración de medios», producido en 2002 por el EBS y la Fundación de Cultura de Difusión, para estudiantes de escuelas primarias. El programa ofreció a los niños información sobre análisis crítico de televisión, periódicos, radio, vídeo, dibujos animados, libros, anuncios e Internet. Desafortunadamente, este programa tuvo una corta vida debido a la falta de interés continuo por parte de la compañía.

Los medios de comunicación también han suministrado entrenamiento en la producción de vídeo para niños y audiencias en general para incrementar el acceso público a los medios. Un caso son los Centros de Medios Comunitarios del MBC en seis ciudades de todo el país. Subvencionado por la Fundación MBC, estos centros surgieron a finales de 1990 en respuesta a las demandas sociales de acceso público. Estos centros son reseñables en el sentido de que es un mismo medio de difusión el que está directamente involucrado en la educación para la producción mediática, teniendo como objetivo a adultos y niños, brindando cursos de producción mediática para adultos y programas de gran alcance para niños, por medio de visitas a escuelas primarias. KBS, sistema público, líder de difusión en Corea, también proporciona formación en la producción de vídeos para líderes de asociaciones al poner a disposición las instalaciones y los equipos de sus centros de entrenamiento.

5.2. Educación en medios en Internet

La información y la tecnología digital se han desarrollado rápidamente en Corea desde finales de los noventa, cambiando significativamente el ambiente de la educación en medios. En este contexto, los portales de Internet han brindado un nuevo tipo de educación en medios para sus usuarios.

Comunicaciones Daum (www.daum.net), uno de los portales líderes en Corea, de la Fundación Daum, organización sin fines de lucro dedicada a la comprensión de los medios digitales por parte de los jóvenes y al desarrollo de aptitudes en comunicación. «Voz de la Juventud», que empezó en 2002, es un caso ejemplar de los proyectos de la Fundación para la educación en medios. Este proyecto alienta a los adolescentes a solicitar recursos para la producción mediática empleando sus propias propuestas y luego les proporciona apoyo con asesoría profesional y habilidades de producción. Comunicaciones Daum ha organizado la «Escuela de Medios Daum» desde 2006, con el objeto de promover el uso creativo de los medios como herramienta para que la gente joven se exprese y distribuya sus opi-

niones. La educación en medios generada por los medios y los portales de Internet es muy diferente con respecto a los participantes y los contenidos. Mientras las compañías de difusión se enfocan en el público en general y producción de vídeo, los portales de Internet apoyan a los niños y adolescentes en su producción y distribución de contenidos multimedia. Sin embargo, a pesar de intentos innovadores y diversos, la educación en medios en las empresas de comunicación parece tener limitaciones en términos de poner demasiada atención en brindar habilidades de entrenamiento para la producción mediática. Parece que la industria de medios necesita hacer mayores esfuerzos para proveer un mejor ambiente para la comunicación; esto será alcanzado con la activa y crítica participación de sus usuarios.

6. Conclusión

La educación en medios en Corea emergió con el movimiento civil para defender la libertad de prensa y los derechos de la audiencia de televisión a programas de calidad. Debido a este único antecedente histórico, la alfabetización mediática parece haber sido vista como parte de una educación en medios más amplia que puede abarcar a niños y adultos para su aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como en escenarios formales de educación. Las comunidades de prácticas de maestros de educación en medios también han surgido voluntariamente y tienen un magnífico potencial para mejorar la educación en medios en las escuelas.

Actualmente, la educación en medios en Corea está marcada por diversas iniciativas e impulsores, desde organizaciones gubernamentales hasta la industria de los medios, incluyendo asociaciones de la sociedad civil y grupos de educadores voluntarios. El Acta de Difusión, revisada en 2000, ha brindado las bases legales para que la educación en medios proteja los derechos de los espectadores de televisión. Bajo este Acta, las organizaciones gubernamentales han apoyado económicamente y mediante infraestructuras para la educación en medios.

El Acta también ha sido importante para los productores; les ha apremiado a crear programas de educación en medios y les ha proporcionado programas de entrenamiento en producción para la audiencia para propósitos de acceso público.

Las asociaciones de la sociedad civil se han beneficiado de los fondos de varias organizaciones gubernamentales para llevar a cabo sus programas de educación en medios. Los educadores también se han beneficiado de los programas de formación continua para la educación en medios, proporcionados por dife-

rentes organizaciones gubernamentales. Las escuelas también contaron con educadores mediáticos enviados por organismos del gobierno tales como KPF y KACES, organizaciones de la sociedad civil como Mabiús y la Liga de Mujeres Coreanas, así como empresas de comunicación, tales como los Centros de Comunidad Mediática de MBC y los programas de la Escuela de Medios Daum de Comunicaciones Daum. En contraste con las contribuciones de organizaciones gubernamentales relacionadas con los medios, el Ministerio de Educación, responsable de la educación en las escuelas, ha hecho pocos esfuerzos, excepto incluir algunas acciones de alfabetización mediática.

A pesar de que ha habido una gran variedad de esfuerzos y buenos ejemplos de políticas y prácticas en educación en medios, se percibe la necesidad de una política más consistente y sistemática para la alfabetización mediática, de establecer claramente una definición de alfabetización mediática y educación en medios considerando la diversidad de prácticas que han llevado a cabo diferentes organizaciones y grupos.

Se demanda también la urgencia de desarrollar una política para la investigación en educación en medios, con el fin de evaluar los logros, impactos y la efectividad de los programas, partiendo de la responsabilidad de los agentes implicados: gobierno, escuelas y padres.

Aunque es positivo que las entidades gubernamentales se hayan involucrado en el desarrollo de políticas de educación en medios, ha habido problemas presupuestarios entre ellas. Por ejemplo, KPF, KACES y los Centros de Comunidad Mediática de MBC tienen programas similares de entrenamiento y envío de expertos mediáticos (ex-periodistas, artistas de películas y animación, y expertos en difusión, respectivamente) como instructores en las escuelas. Por consiguiente, hay una necesidad de que el gobierno desarrolle una política más sistemática y efectiva de formación y envío de expertos mediáticos, para conectar la educación en medios con las escuelas. También es necesario un apoyo más sistemático para la formación permanente de educadores y sus comunidades de prácticas. Parece que es el momento para que el gobierno establezca un «Comité de Educación en Medios», que pudiera desarrollar políticas más consistentes y tomar decisiones en acciones y actuaciones, más allá del conflicto de intereses de las organizaciones.

También ha habido una fuerte demanda de desarrollo de redes y colaboración entre todos los diferentes colectivos de educación en medios, tales como responsables políticos, industria de medios, profesionales mediáticos, líderes de la sociedad civil, educadores, y

profesores, con el fin de forjar una política de alfabetización mediática más consistente. Además, es necesario una mayor investigación académica en la conceptualización y pedagogía de la educación en medios. Recientemente, se ha creado un nuevo foro para tales discusiones, el KRE@ME (Investigadores y Educadores de Educación en Medios), en que participan los autores de esta contribución.

Las actividades de participación civil enraizadas en la historia de la educación en medios coreana son la base dinámica para tal foro, considerando particularmente el incremento en la cultura participativa que la Corea contemporánea está experimentando a través de los medios digitales.

Referencias

- AHN, J.-I. (2000). A Study on the Development of Korean Media Education model. *Korean Journal of Diffusion & Telecommunication Studies*, 14(2); 37-79.
- AHN, J.-I. & JEON, G. (1999). *An Understanding of Media Education*. Seoul (Korea): Han-Narae.
- CHOI, M. (2006). *Media Education in Korea*. Seoul: Korea Press Foundation.
- DAEJEON RESEARCH GROUP FOR ARTS AND CULTURAL EDUCATION (2008). *Reading and Thinking with the Cameras*. (Unpublished workshop material): Korea Arts and Cultural Education Service.
- DIVISION OF MEDIA STUDIES OF THE ASSOCIATION OF KOREAN LANGUAGE TEACHERS (Ed.) (2005a). *Finding the Ways into Media Teaching*. Seoul (Korea): Naramal.
- DIVISION OF MEDIA STUDIES OF THE ASSOCIATION OF KOREAN LANGUAGE TEACHERS (Ed.) (2005b). *Reading the Media in Korean Language Classroom*. Seoul (Korea): Naramal.
- FOUNDATION OF BROADCAST CULTURE (Ed.) (2008). *MBC Community Media Centers White Paper*. Seoul (Korea): MBC.
- JEONG, H.-S. (2008). Media Education in South Korea: History, Dynamic and Challenges, en CHEUNG, C.K. (Ed.). *Media Education in Asia*. Hong Kong (China): Springer (forthcoming).
- KIM, K.T. (2004). *Viewer's Sovereignty and Viewers' Movement*. Seoul (Korea): Han-Narae.
- KIM, K.T. (2007). The Analysis of the Nature of Media Education in Korea. *Journal of the Korea Association for Communication and Information Studies*, 37; 139-167.
- KIM, K.-T.; KANG, J.; SIM, Y. & OTROS (2007). *Study on the Law and Legal System for the Promotion of Media Education*. Seoul (Korea): Korea Press Foundation.
- KIM, Y. (2001). Prospects on Diffusion Policy Studies. *Journal of Diffusion Research*; 52; 7-32.
- KIM, Y.-E. (2001). *The Study of Media Education in Changing Media Environment*. Unpublished Doctoral Dissertation: Chung-Ang University, Seoul (Korea).
- KIM, Y.-E. (2008). Study on Curriculum Construction of Game Literacy. *Korean Journal of Journalism & Comm. Studies*, 52; 58-84.
- MEDIA STATISTICS INFORMATION SYSTEM (2007). *Media Audience in Korea* (<http://mediasis.kpf.or.kr>) (26-09-08).
- MEDIACT (Ed.) (2007). *New Practice in Media Education 2: Concept, Framework and Direction*. Seoul (Korea): MediaCT.
- MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES (Ed.) (1997a). *The National Curriculum for Elementary School*. Korean: Ethics and Social Studies.

MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES (Ed.) (1997b). *The National Curriculum for Middle School*. Korean: Ethics and Social Studies.

MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES (Ed.) (2007a). *The National Curriculum for Elementary School*. Korean: Ethics and Social Studies.

MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES (Ed.) (2007b). *The National Curriculum for Middle School*. Korean: Ethics and Social Studies.

MINISTRY OF EDUCATION AND HUMAN RESOURCES (Ed.) (2007c). *The National Curriculum for Elementary School: Overview*.

NATIONAL INTERNET DEVELOPMENT AGENCY (Ed.) (2007). *Fact-Finding Survey OnInformatization in First half of 2007* (www.nida.or.kr) (26-09-08).

RESEARCH GROUP FOR MEDIA LITERACY ACROSS THE CURRICULUM (2006). *Teachers Meet with Students' Cultures through the Media*. (Unpublished Workbook and Teachers' Guide). Korea Arts and Cultural Education Service.

SEOUL YMCA (Ed.) (2007). *Sourcebook of Youth Video Festival*. (Unpublished report).

TEACHERS' MOVEMENT FOR CLEAN MEDIA (2003). *Weird Lessons an Alternative Textbook for Media Education*. Seoul: Good Teachers.

TEACHERS' MOVEMENT FOR CLEAN MEDIA (2007). *Thinking Trees, Essay Fruits*. Seoul (Korea): Han-Narae.

Useful websites

CITIZENS' COALITION FOR ECONOMIC JUSTICE (www.ccej.or.kr).

DAEJEON RESEARCH GROUP FOR ARTS AND CULTURE EDUCATION (<http://cafe.daum.net/djcaec>).

DIVISION OF MEDIA STUDIES OF THE ASSOCIATION OF KOREAN LANGUAGE TEACHERS (<http://medianaramal.or.kr>).

GOVERNMENT YOUTH COMMISSION (GYC) (www.mw.go.kr).

KOREA ARTS & CULTURE EDUCATION SERVICE (KACES) (www.arte.or.kr).

KOREA ARTS AND CULTURE EDUCATION SERVICE (www.arte.or.kr).

KOREA INTERNET SAFETY COMMISSION (KISCOM) (www.kocsc.or.kr).

KOREA PRESS FOUNDATION (KPF) (www.kpf.or.kr).

KOREAN DIFUSIÓN INSTITUTE (KBI) (www.kbi.re.kr).

KOREAN COMMUNICATION COMMISSION (KCC) (www.kcc.go.kr).

KOREAN WOMENLINK (www.womenlink.or.kr).

MEDIA SCHOOL (<http://mediaschool.daum.net/chan/press/intro.do>).

MEDIACT (www.mediact.org).

TEACHERS' MOVEMENT FOR CLEAN MEDIA (<http://cleanmedia.njoeschool.net>).

YOUNG MEN'S CHRISTIAN ASSOCIATION (www.ymcakorea.org).

YOUNG WOMEN'S CHRISTIAN ASSOCIATION OF KOREA (YWCA) (www.ywca.or.kr).

YOUTH VOICE (<http://youthvoice.daum.net>).

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Carolyn Wilson y Barry Duncan
Toronto (Canadá)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-008

La implementación de programas de educación en medios: el caso Ontario

Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience

RESUMEN

Este artículo expone un informe sobre la educación en alfabetización mediática en Ontario. Brinda una visión general del plan de estudios para la alfabetización mediática propuesta por el gobierno regional. Específicamente, describe varias aproximaciones para la enseñanza acerca de los medios, así como la teoría que apuntala los documentos del plan de estudios y las prácticas en el aula. También describe el trabajo de organizaciones y asociaciones clave que ayudaron a priorizar la educación en alfabetización mediática, y ofrece sugerencias para el desarrollo exitoso y la implementación de programas de alfabetización mediática. La conclusión discute los retos y el curso futuro de la alfabetización mediática más allá del caso Ontario, centrándose en nueve tesis clave para el éxito en su implementación en todo el mundo.

ABSTRACT

This analysis presents a report on media literacy education in Ontario. It provides an overview of the curriculum for media literacy that is mandated by the provincial government. Specifically, it describes various approaches for teaching about the media as well as the theory that underpins curriculum documents and classroom practices. The analysis also describes the work of key organizations and partnerships that helped prioritize media literacy education, and offers suggestions for the successful development and implementation of media literacy programs. The conclusion discusses the challenges and future directions for media literacy beyond the Ontario case, focusing on nine key tenets for success in its implementation worldwide.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Alfabetización mediática, conceptos clave, estudios culturales, pedagogía crítica, programas de alfabetización en medios.

Media literacy, key concepts, cultural studies, critical pedagogy, media literacy programs.

◆ Carolyn Wilson es profesor del Ontario Institute for Studies in Education de la Universidad de Toronto y presidente de la Association for Media Literacy en Ontario (Canadá) (cwilson@oise.utoronto.ca).

◆ Barry Duncan es fundador y ex-presidente de la Association for Media Literacy en Ontario (Canadá) (baduncan@interlog.com).

1. Introducción: Educación en medios en Ontario

Muchos educadores hoy en día creen que, en esta era de la información, es tan importante estar alfabetizado en los medios presentados por medio de pantallas y los electrónicos como por los medios impresos. En Ontario, nuevos documentos curriculares para los niveles básico y medio identifican la necesidad de una definición más amplia de alfabetización. De modo no sorprendente, la introducción a los documentos incluye esta cita de UNESCO (2003): «La alfabetización es más que leer y escribir: se trata de cómo nos comunicamos en sociedad. Es acerca de prácticas sociales y relaciones, de conocimiento, lenguaje y cultura. Aquellos que usan la alfabetización la dan por sentada, pero aquellos que no pueden usarla son excluidos de mucha de la comunicación en el mundo actual. Ciertamente, es el excluido quien mejor puede apreciar el concepto de alfabetización como libertad».

En 2006 y 2007, el Ministerio de Educación de Ontario publicó los documentos revisados del plan de estudios, que decretan la alfabetización mediática para los grados 1° a 12°. Específicamente, la alfabetización mediática es ahora una nueva rama en el programa de Lenguaje en el nivel elemental (grados 1° a 8°) y en el programa de inglés en el nivel medio (grados 9° a 12°). Estos documentos identifican la alfabetización mediática como una de las cuatro ramas de un programa que también incluye comunicación oral, lectura y escritura (Ministerio de Educación, 2006: 13).

Estos documentos del plan de estudios representan un hecho significativo y importante en la historia de la educación en medios de Ontario. Después de permanecer más de dos décadas en un segundo nivel en el plan de estudios de las escuelas de primaria y secundaria, la alfabetización mediática se ha convertido en el centro del escenario.

En Ontario, la alfabetización mediática es definida como «una comprensión informada y crítica de la naturaleza de los medios masivos, las técnicas usadas por ellos y el impacto de estas técnicas». La alfabetización mediática le da también a los estudiantes el conocimiento y habilidades «para usar los medios de una manera activa y crítica» (Ministerio de Educación, 2006: 156).

La inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios significa que los temas y textos que están siendo estudiados en el aula han cambiado. Actualmente, los estudiantes de primaria analizan o «leen» tales textos como libros de cuentos (el viejo paradigma), portadas de DVD, cajas de cereales y logos de camisetas.

Los estudiantes de secundaria exploran reportes de noticias de conflictos globales, el mercadeo de pelí-

culas de largometraje y hasta la red social You Tube. Las unidades temáticas en el plan de estudios con frecuencia abarcan un método interdisciplinario y consiguen una amplia variedad de temas, incluyendo: publicidad y relaciones públicas, representaciones de género, violencia y raza en los medios; el papel de los medios en la ciudadanía global; nuevas tecnologías convergentes.

La producción y análisis de los medios en el plan de estudios se centra en tres áreas clave: cómo se produce un texto (incluyendo preguntas de pertenencia y control); la ideología y valores que están siendo transmitidos a través de los medios; y las formas en que las audiencias son encontradas por, y reaccionan a, los textos mediáticos. El trabajo en el aula ofrece a los estudiantes la oportunidad de analizar y producir una variedad de historias impresas y electrónicas y desarrollar una comprensión crítica de las funciones que los medios y la tecnología tienen en sus vidas.

Dos estudios recientes examinaron el uso de los medios por los jóvenes en todo el país. La Federación de Educadores Canadiense (2003) encontró que el 48% de los estudiantes entre 8 y 15 años de edad tiene su propio aparato de televisión, y ver la televisión es un pasatiempo diario para el 75% de estudiantes de grados 3° a 10°. La Red para el Conocimiento de los Medios (2005) encontró que el 37% de los estudiantes de grados 4° a 11° tiene su propio ordenador, el 23% su propio teléfono móvil, y 22% una videocámara conectada a su ordenador para uso personal. El 30% de los estudiantes de secundaria tiene sitios personales en la web.

Consciente del uso de los medios por sus estudiantes, un educador en inglés y medios recientemente manifestó que «existen pocas expectativas curriculares más cruciales que la alfabetización mediática. La habilidad para navegar en un complejo y desafiante mundo cultural ayuda a los alumnos a definirse a sí mismos dentro de un cada vez más anacrónico sistema escolar».

Existen cuatro expectativas generales en alfabetización mediática para estudiantes de niveles tanto de primaria como de secundaria. Se espera que los estudiantes:

- Demuestren la comprensión de una variedad de textos mediáticos.
- Identifiquen una variedad de formas de medios y expliquen cómo los convencionalismos y técnicas asociadas con ellas son usadas para crear contenido.
- Creen una variedad de textos mediáticos para diferentes propósitos y audiencias, usando formas apropiadas, convencionalismos y técnicas.

- Reflexionen sobre ellas e identifiquen sus fortalezas como intérpretes y creadores de medios, sus áreas por mejorar, y las estrategias que ellos encontraron más útiles en la comprensión y creación de textos mediáticos (Ministerio de Educación, 2006: 147).

2. Un marco teórico

Basados en las expectativas delineadas en los documentos del plan de estudios, los educadores desarrollan programas y/o unidades de estudios que facilitarán a los estudiantes el demostrar las expectativas establecidas para cada grado. En el desarrollo de estos programas, es importante que los educadores tengan una fuerte estructura conceptual. Los siguientes ocho conceptos clave, ideados por la AML, brindan una base teórica para toda la alfabetización mediática en Ontario, y les dan a los educadores un lenguaje común y una estructura para el debate. Estos conceptos apuntalan el plan de estudios y proporcionan una fuerte estructura organizacional, así como un cierto número de puntos de partida útiles para estudiar los medios.

- Todos los medios son construcciones. Los medios presentan construcciones cuidadosamente elaboradas que reflejan muchas decisiones y son el resultado de diversos factores determinantes. Mucha de nuestra visión de la realidad está basada en mensajes mediáticos que han sido pre-construidos, y tienen actitudes, interpretaciones y conclusiones ya incorporadas. Los medios, en una gran medida, presentan gente con versiones de la realidad.

- Cada persona interpreta en forma diferente los mensajes. La gente que ve el mismo espectáculo de televisión o que visita el mismo sitio en la web tiene a menudo una experiencia diferente o no se va con la misma impresión. Cada persona interpreta o negocia un mensaje diferentemente dependiendo de su edad, cultura, experiencia en la vida, valores y creencias. Unas audiencias son capaces de aceptar ciertos mensajes y rechazar otros, basadas en sus propios antecedentes personales.

- Los medios tienen intereses comerciales. La mayoría de los medios son creados para producir utilidades; la publicidad es generalmente la mayor fuente de ingresos. Los anuncios son el medio más obvio para generar ingresos, aunque los mensajes publicitarios to-

men muchas formas, incluyendo colocación del producto (el pago por hacer que un producto sea exhibido destacadamente en programas o películas), patrocinios, premios, anuncios que suben y bajan inesperadamente, encuestas en Internet, respaldo de celebridades o nombrar un estadio o teatro.

- Los medios contienen mensajes ideológicos y de valor. Los productores de mensajes mediáticos tienen sus propias creencias, valores, opiniones y prejuicios. Éstos pueden influenciar lo que se dice y cómo es dicho. Los productores deben elegir lo que se incluye y lo que no en los textos mediáticos, de manera tal que no haya mensajes mediáticos neutrales o de valor gratuito. Como estos mensajes son frecuentemente vistos por un gran número de televidentes, pueden tener una gran influencia política y social. Necesitamos decodificar los mensajes mediáticos acerca de temas como la naturaleza de la «buena vida», la virtud del consumis-

Consciente del uso de los medios por sus estudiantes, un educador recientemente manifestó que «existen pocas expectativas curriculares más cruciales que la alfabetización mediática. La habilidad para navegar en un complejo y desafiante mundo cultural ayuda a los alumnos a definirse a sí mismos dentro de un cada vez más anacrónico sistema escolar».

mo, el papel de las mujeres, la aceptación de la autoridad y un patriotismo incondicional.

- Cada medio tiene su propio «lenguaje», técnicas, códigos y convencionalismos. Cada medio crea contenido de manera diferente, usando cierto vocabulario, técnicas, estilos, códigos y convenciones. En una película o espectáculo de televisión, una imagen que se disuelve indica el paso del tiempo. Los hipervínculos web y botones de navegación indican dónde encontrar lo que se necesita en un sitio web. Un novelista debe usar ciertas palabras para crear escenario y personajes, mientras otros medios usan imágenes, texto y sonido. Con el tiempo, la gente entiende lo que cada técnica significa, tiene fluidez en el «lenguaje» de los diferentes medios y puede apreciar sus cualidades estéticas. El desarrollo de habilidades en alfabetización mediática facilita a los aprendices no solamente el decodificar y entender los textos mediáticos, sino tam-

bién disfrutar la forma estética única de cada uno. El gozo de los medios es realizado por una apreciación de qué forma tan agradable son diseñadas las formas y efectos.

- Los medios tienen implicaciones comerciales. La alfabetización mediática incluye una apreciación de las bases económicas de la producción en los medios masivos. Las cadenas de transmisión buscan audiencias que entregar a sus patrocinadores. Este conocimiento permite a los estudiantes entender cómo el contenido del programa los hace el blanco de los anunciantes, y organiza espectadores en segmentos comerciables. El tema del dominio y el control es de vital importancia en un tiempo en el que hay muchas elecciones y pocas voces (90% de los periódicos, revistas, estaciones de televisión, estudios cinematográficos y compañías de

contenido de una manera única. Así, diferentes medios podrían reportar el mismo evento pero transmitir diferentes impresiones y mensajes diferentes (Asociación para la Alfabetización Mediática, 2005).

3. ¿Cómo llegamos hasta aquí? La historia de AML

Ontario fue la primera jurisdicción educativa en América del Norte en hacer de la educación en medios una parte obligatoria del plan de estudios. Hay un grupo que es el gran responsable de la continuidad en el desarrollo exitoso de la educación en medios en Ontario: la Asociación para la Alfabetización Mediática (AML). La AML es una organización voluntaria sin fines de lucro, formada por educadores, bibliotecarios, consultores, padres de familia, trabajadores culturales y profesionales mediáticos dedicados a la promo-

ción de la alfabetización mediática. Fundada en 1978, la Asociación para la Alfabetización Mediática fue la primera organización incluyente para educadores de la alfabetización mediática en Canadá.

A finales de 1960, los primeros pasos de educación en medios empezó en Canadá con la «educación en las pantallas», que se orientó al cine y a la televisión. En 1969, CASE (Canadian Association for Screen Education: Asociación Canadiense para la Educación

en las Pantallas) patrocinó la primera gran reunión de educadores de medios en la Universidad de York de Toronto. Como resultado de una disminución del presupuesto y una filosofía de «regreso a las bases» que dominó los años setenta, esta primera oleada de entusiasmo palideció. Sin embargo, debido a la dedicación y perseverancia de pequeños grupos de educadores mediáticos, la educación en medios cobró un impulso sostenido en los años ochenta y noventa.

En 1986, el Ministerio de Educación de Ontario y la Federación de Educadores de Ontario invitaron a miembros de la AML ejecutiva a escribir la «Guía de Recursos para la Alfabetización Mediática», para educadores. Esta publicación de referencia ha sido usada en muchos países de habla inglesa y ha sido traducida al francés, italiano, japonés y español. Previo a la puesta en circulación de la «Guía de Recursos», el Ministerio dispuso que los autores de la AML impartieran una serie de talleres a maestros en todo Ontario.

Asimismo, en 1986, el Ministerio de Educación de

Una importante dimensión de la alfabetización mediática es la apreciación del gran alcance de los efectos sociales y políticos que resultan de los medios. La naturaleza del cambio en la vida familiar, el uso de tiempo de esparcimiento y los resultados de los debates políticos televisados son tres ejemplos parecidos. Los medios masivos pueden servir para legitimar valores sociales y actitudes, y reforzar posiciones de dominación cultural y poder.

software, a nivel mundial, son propiedad de sólo ocho conglomerados corporativos).

- Los medios tienen implicaciones políticas y sociales. Una importante dimensión de la alfabetización mediática es la apreciación del gran alcance de los efectos sociales y políticos que resultan de los medios. La naturaleza del cambio en la vida familiar, el uso de tiempo de esparcimiento y los resultados de los debates políticos televisados son tres ejemplos parecidos. Los medios masivos pueden servir para legitimar valores sociales y actitudes, y reforzar posiciones de dominación cultural y poder. Los medios también tienen una función clave en la intervención en eventos globales y en temas que van desde derechos civiles hasta terrorismo.

- Forma y contenido están relacionados de cerca en los medios. La conexión forma/contenido se relaciona con la tesis de Marshall McLuhan de que «el medio es el mensaje». Esto es, cada medio tiene su propia gramática especial y prejuicio tecnológico, y modela el

Ontario publicó nuevas directrices que destacaban la importancia de la educación en medios como parte del plan de estudios normal de inglés en los grados 7° a 12°. La AML respondió planeando dos exitosas conferencias internacionales sobre educación en medios en la Universidad de Guelph en 1990 y 1992. Cada conferencia atrajo más de 500 participantes de todo el mundo.

Durante los primeros años de la década de 1990, en el mencionado ambiente de regreso a las bases de la reforma educativa en Ontario, la AML negoció con éxito en el Ministerio de Educación para que se incluyera un componente de estudios mediáticos en el plan de estudios de lenguaje para primaria, así como también un módulo de estudios mediáticos en cada curso de inglés en el nivel de secundaria, y un curso autodidacta sobre medios para el nivel de preparatoria. Este fue un gran logro, en el cual se sustentó el trabajo de base de los documentos revisados del plan de estudios que vendría después.

En 1998, la AML recibió un reconocimiento internacional por su trabajo. Durante la presentación de la condecoración a la AML, el Consejo Mundial de educación en medios describió a la AML como «la más influyente organización de educación en medios en Norte América». El año 2000 trajo otro logro mayor con la «Cumbre 2000: Niños, Juventud y los Medios», congreso internacional de enorme repercusión mundial. Esta conferencia en Toronto reunió a 1.500 delegados de 55 países, y brindó una oportunidad única a aquellos que usan los medios y enseñan sobre ellos para reunirse y conversar con las personas que los producen y distribuyen.

Más recientemente, en 2005 y 2006, miembros de la AML ejecutiva fueron parte de los equipos de redacción del Ministerio de Educación, y actuaron como responsables de los documentos revisados sobre lenguaje en primaria e inglés en secundaria. Por primera vez, la alfabetización mediática era un mandato en cada grado de 1° a 12°. También en 2005, miembros de la AML ejecutiva escribieron los documentos «Think literacy» para la alfabetización mediática, los cuales proveen a los educadores con estrategias para enseñar la alfabetización mediática en áreas del lenguaje e inglés en las aulas.

Junto con el gobierno regional, la AML trabaja con facultades de educación, comités escolares, industrias de medios, padres de familia y grupos comunitarios en varias iniciativas de alfabetización mediática:

- La AML participó en la planificación de la primera Semana Nacional de Educación en Medios, junto con la Federación de Educadores Canadienses y la

Red de Conciencia Mediática. Se celebraron eventos especiales y festivales en todo el país para festejar el trabajo de estudiantes y educadores.

- Los miembros de la AML diseñaron y actualmente enseñan los cursos de Aptitudes Mediáticas Adicionales impartidos a través de la Universidad de York y el Instituto Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto. Los cursos preparan a los educadores con gran necesidad de desarrollo profesional. Una vez terminado el programa de tres módulos, los educadores reciben una certificación como «especialista».

- La AML ofrece una serie de eventos para miembros y público en general, algunos de ellos disponibles como webcasts, para promover la educación en medios y proporcionar desarrollo profesional para educadores. El sitio web de la AML (www.aml.ca) provee a los maestros el acceso a programaciones de clase, artículos y revisiones, avisos varios de noticias y eventos venideros y enlaces con otros importantes sitios web.

- La AML apoyó el nacimiento de organizaciones hermanas en la mayoría de las provincias canadienses, así como su organización madre, CAMEO, y originó el concepto y propósito de la «Red de Conciencia Mediática».

- La AML celebró recientemente su 30 aniversario. Mucha gente encuentra difícil de creer el que le haya sido posible lograr tanto a una organización de voluntarios sin fines de lucro. El éxito de la AML se debe realmente a un pequeño y dedicado grupo de individuos que son educadores de aula: gente apasionada con la alfabetización mediática, quienes reconocen su valor en la vida de sus estudiantes.

Estos educadores entienden la importancia de crear oportunidades de enseñanza en las aulas que reconozcan el conocimiento y experiencia de los estudiantes, y los preparen para la vida y trabajo en nuestra era de la información. Estos educadores han desarrollado recursos, negociando con funcionarios del gobierno, entrado en contacto con colegas internacionales, planeado congresos y eventos y llevado a cabo múltiples conferencias sobre la importancia de la alfabetización mediática.

Desde los inicios de la AML, sus miembros han presentado talleres a través en todo Canadá, en Australia, Japón, Europa, América Latina y los Estados Unidos. El éxito de la alfabetización mediática en Ontario se debe a sus esfuerzos. La «restitución» por los años de duro trabajo es el legado que han dejado para la alfabetización mediática en Ontario y en todo Canadá.

4. Implementación

4.1. Teoría

Los educadores canadienses son, como la mayoría de los educadores mediáticos informados, participantes en un circo ecléctico. Son pragmáticos entusiastas, seleccionando de un rico menú de teorías críticas, culturales y educativas para su empleo en el aula. Parece haber un consenso generalizado acerca de contextualizar la educación en medios en los entramados del paradigma de los Estudios Culturales de inspiración británica, un acercamiento interdisciplinario a la construcción del conocimiento que problematiza los textos y pone en primer plano las representaciones de género, raza y clase. Las premisas críticas detrás de la «Guía de Recursos para la Alfabetización Mediática» (fuertemente influenciadas en ese tiempo por el educador mediático inglés Len Masterman) y los libros de texto mediáticos —la mayoría escritos por la AML ejecutiva— son compatibles con material comparable emanado de Australia y el Reino Unido. De importancia superior es la influencia de los discursos que están adosados a las materias en las que los educadores están entrenados, en la mayoría de los casos en inglés.

El estudio de las audiencias ha puesto en primer plano la importancia de los placeres del texto. Esto ha ayudado a los educadores a concebir a los especta-

res como material social con múltiples subjetividades. De modo semejante, los textos son ahora vistos como polisémicos; confieren muchos significados, y por lo tanto producen lecturas diferentes como respuesta.

El estudio de las audiencias puede encaminar a los educadores a aprender acerca de las comunidades interpretativas: blogs sobre programas de televisión norteamericanos, sitios web con información y chismes de telenovelas diurnas, películas de largometraje o lo último en videojuegos. Cuando los educadores examinan las prácticas culturales de sus estudiantes a través de la teoría de la audiencia, no pueden sino cambiar las dinámicas de sus aulas. El énfasis en descubrir lo que los estudiantes saben acerca de los medios y el sentido que les dan debe ser el punto de partida para todos los educadores mediáticos. Una de las fortalezas de la educación en alfabetización mediática es que valida el conocimiento que los estudiantes ya tienen acerca de los medios, conecta su saber al mundo más allá de las aulas y brinda oportunidades de un aprendizaje auténtico. También valida y fortalece la posición de los estudiantes dentro de la institución, al traer su realidad «de afuera» al ámbito escolar, y construir un espacio tanto auténtico como transformacional. El trabajo del educador mediático inglés David Buckingham y sus colegas ha contribuido significativamente.

Enfoques temáticos: Dos ejemplos

- **Educación Global:** Las unidades temáticas que integran educación global y alfabetización mediática se han vuelto populares en años recientes, como una forma de dirigir y actualizar la educación de la ciudadanía en las escuelas y responder al creciente hincapié en el desarrollo del carácter. La integración de la alfabetización mediática y la educación global acentúa la importancia de la participación activa en los medios, relacionándola con los derechos democráticos, la ciudadanía activa, y la alfabetización tecnológica.

La alfabetización mediática y la educación global implican el análisis de los textos mediáticos de las representaciones de eventos y temas locales y globales, y las formas en las que estas representaciones ayudan a modelar las acepciones e importancia que les asignamos. Momentos fáciles de enseñar tales como la cobertura del tsunami asiático, los eventos del 11 de septiembre o la muerte de la princesa Diana requieren un análisis en profundidad de los medios. Finalmente, la meta de estos programas integrados es la de dar a los estudiantes la oportunidad de examinar las formas en que los medios representan los eventos y retos de nuestra comunidad global y desarrollar una noción de ellos mismos y su lugar en ella. De gran relevancia son los temas de dominio y control de los medios, cuestiones de acceso, elección y rango de expresión.

- **Cultura Popular:** Cuando los educadores son alentados a estudiar una variedad de textos y hacen algunos discernimientos culturales sorprendentes, es usualmente a través de una unidad en cultura popular como estas posibilidades se nos ofrecen. La cultura popular personifica los sueños, deseos y aspiraciones de la sociedad, abriéndose a placeres así como a controversias como: ¿Alguna vez los videojuegos llegarán a ser respetables? La cultura popular incluye el culto a la personalidad y películas de terror, centros comerciales y muñecas Barbie, raperos, y el exceso anual conocido como «Superbowl». Cualquiera de estos textos mediáticos constituiría un plan de estudios en profundidad en sí mismo.

Utilizando «conceptos clave» como estructura organizativa, los educadores pueden brindar un gratificante popurrí experimental de textos culturales diversos, que plantee temas y genere discernimientos basados en mensajes socio-económicos, políticos y estéticos emergentes.

El reciente trabajo de educadores tales como Julian McDougall y Andrew Burn ha enfatizado cada vez más el valor pedagógico de producción (en oposición al mero análisis) como un medio de desarrollo y fortificación de la comprensión conceptual.

4.2. Prácticas en el aula

Existen varias estrategias para enseñar alfabetización mediática. Muchos educadores hacen uso de más de una de ellas, moldeando el plan de estudios para cumplir con las necesidades e intereses de sus estudiantes. Con cualquiera que se siga, hay un fuerte énfasis en la importancia del análisis: la deconstrucción de un texto mediático o mensaje; y la producción: el aprendizaje sobre cómo opera la industria mediática y el desarrollo de las habilidades y conocimientos que requieren los estudiantes para producir sus propias historias.

- Una aproximación basada en los medios implica el estudio de un medio en particular, tal como televisión o cine. Son exploradas las características, fortalezas y debilidades de un medio, con frecuencia dentro de un contexto histórico o social en concreto.

- Una aproximación temática incluye la exploración de un tema específico a través de varios medios. Un tópico como el de la representación de género puede ser identificado y examinado en términos de qué tan efectivamente es comunicado en una variedad de textos mediáticos, cómo ha sido creado, y cómo afecta a las audiencias.

- En muchas aulas, una unidad de estudios mediáticos se puede desarrollar de manera independiente dentro de un curso de inglés. Los educadores seleccionan un género o tema y lo estudian exclusivamente por dos o tres semanas.

- La integración de los estudios mediáticos dentro de otras áreas del plan de estudios es un enfoque integral, multiperspectiva, que puede ser benéfico para crear experiencias de aprendizaje auténticas para los estudiantes. Este enfoque reconoce que debido a la penetración de los medios en nuestra sociedad, es difícil estudiar los medios de manera aislada. También enfatiza la importancia del texto y el contexto: el análisis de cualquier texto mediático va acompañado de un estudio de los contextos históricos, sociales, políticos y económicos relevantes.

4.3. Implementación del programa

En el aula, la aplicación del plan de estudios de alfabetización mediática ha variado de escuela a escuela y de distrito a distrito. Algunos comités escolares han establecido la educación en medios como una prioridad y la han sustentado con servicio continuo y

consultores del plan de estudios para quienes la alfabetización mediática es una finalidad. Otros comités escolares han turnado su aplicación a departamentos individuales dentro de las escuelas.

Las federaciones de educadores de Ontario –Asociación de Educadores Católicos Ingleses de Ontario (OECTA) y la Federación de Educadores de Escuelas Secundarias de Ontario (OSSTF)– han estado más implicados recientemente en el apoyo al desarrollo profesional para educadores en alfabetización mediática a través de la organización de conferencias y patrocinando la asistencia de educadores. El hecho de que haya habido listas de espera para algunas de estas conferencias confirma el interés de los educadores y la demanda de desarrollo profesional.

El esmero del educador individual ejerce gran influencia en la extensión y calidad de la educación en medios en el aula. Asociaciones como la AML de Ontario continúan siendo el más sólido de los apoyos en curso para educadores que demandan pericia en educación en medios.

4.4. Redes y recursos

Existe un cierto número de individuos y organizaciones que han tenido un impacto significativo en el crecimiento de la alfabetización mediática. Las redes han sido cruciales en proveer el sustento que los educadores necesitan para su desarrollo profesional, y para acceder e incorporar material relevante al aula.

También existe un buen número de textos excelentes sobre educación en medios escritos por canadienses desde 1987. Los más recientes incluyen la segunda edición de «Medios masivos y cultura popular» (Harcourt Brace, Canadá, 1986) escrito por Barry Duncan y otros y «Significado de los medios» (Harcourt Brace, Canadá, 1998), escrito por David Booth y otros, el cual está dividido en tres, para cada uno de los grados 4°, 5°, y 6°.

La Red de «Conciencia mediática» (Mnet) (www.media-awareness.ca) fue constituida como un centro de distribución de recursos educacionales. Mnet alberga una gran base de datos de materiales de muestra para la enseñanza provenientes de muchas fuentes, tanto canadienses como internacionales, en inglés y en francés.

Mnet ha desarrollado también algunos de sus propios recursos para padres, estudiantes y educadores, y ha desarrollado valiosos recursos «Web Awareness» para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades críticas de pensamiento al usar Internet.

Durante muchos años, CHUM Ltd. fue un inestimable socio industrial en la promoción de la alfabetización mediática. En 2007, CTVglobemedia adquirió

a CHUM Ltd., y sigue siendo la compañía de medios, líder en el apoyo a educadores mediáticos y organizaciones de educación en medios. Al proporcionar programación original sin comerciales acompañada de guías de estudio escritas por educadores mediáticos (www.muchmusic.com/mediaed/index.asp), financiar iniciativas de educación en medios en institutos en todo Canadá, crear espacios web para el tema, financiar organizaciones mediáticas y promover la Semana de Educación Nacional de Educación en Medios, CTVglobemedia estimula una elevada conciencia acerca de la naturaleza de los medios. La compañía ha producido también un cierto número de Boletines de Servicio Público sobre alfabetización mediática, los cuales son transmitidos en sus muchas estaciones especiales de televisión, tanto locales como nacionales.

La programación de alfabetización mediática producida por las estaciones de CTVglobemedia ha de-

Al ser un país cuya población de 30 millones se extiende a lo largo de 4.000 millas de un gran continente, los canadienses somos conscientes de los desafíos del desarrollo profesional, tanto a nivel regional como nacional. Producido por Medios Cara a Cara, el Proyecto de Comunicación Jesuita (JCP), «En la Cueva de Platón» es un curso on-line de 13 módulos en alfabetización mediática para educadores, que estará disponible en 2009. Los Medios Cara a Cara y el JCP han sido también responsables del desarrollo de «Explorando la televisión», una colección de vídeos cortos, libres de derechos de autor, para su uso en el aula.

En Ontario, una de las estrategias a largo plazo de la AML es trabajar con instituciones educativas como la Universidad de York y el Instituto de Estudios en Educación de Ontario (OISE) de la Universidad de Toronto en la creación de oportunidades para aquellos que se están preparando como docentes para aprender sobre la alfabetización me-

diática. La colaboración con el Centro para la Educación en Medios y Cultura (CMCE) y el Grupo de Trabajo para la educación en medios (MEWG) en el OISE, así como con el Comité del Cine Nacional (NFB) ha dado como resultado la realización de varios eventos y la consecución de cursos para los educadores.

Es esperanzador que los programas ofrecidos por las 35 Facultades de Educación de Canadá empezaran a incluir formación para docentes en alfabetización mediática con el fin de preparar educadores para implementar el nuevo plan de estudios. Actualmente, algunas Facultades están empezando a introducir la alfabetización mediática en sus programas de ingreso.

mostrado ser muy popular entre educadores y estudiantes. Al usar grabaciones de artistas y su música como punto de acceso, la programación de MuchMusic ha explorado temas como el papel del artista en el activismo social y político, el patrocinio de músicos y conciertos por compañías tabacaleras y cerveceras, y la representación de la sexualidad en vídeos musicales. ¡Bravo!, el canal de artes de Canadá propiedad de CTVglobemedia, ofrece «Más allá de la pantalla», un programa que examina una representación teatral de primera fila, desde una perspectiva de la alfabetización mediática, y brinda una guía de estudio en su sitio web www.beyondthescreen.com.

Concerned Children's Advertisers ha desarrollado PSA's y recursos curriculares en alfabetización mediática para estudiantes de primaria. El kit de recursos «La TV y yo» estimula a los niños para que piensen críticamente con respecto a las imágenes e información que reciben a través de la televisión.

5. Factores de éxito: más allá del caso Ontario

5.1. Nueve claves para el desarrollo de la educación en medios

La experiencia de Ontario revela nueve factores que son cruciales para el desarrollo exitoso de la educación en medios.

1) La alfabetización mediática, como otros programas novedosos, debe ser un movimiento de base, dirigido por educadores que conozcan qué programas son los importantes para la vida y trabajo de sus estudiantes actualmente. Los educadores necesitan participar más en la negociación para la alfabetización mediática.

2) Las autoridades educativas deben otorgar un claro sustento a estos programas, haciendo obligatoria la enseñanza de la educación en medios dentro del plan de estudios, estableciendo una línea de dirección y recursos, y asegurando que el plan se cumpla y los materiales estén disponibles.

3) Las autoridades educativas deben contratar una red docente capaz de entrenar a los futuros educado-

res en esta área. Debe haber también apoyo académico de otras instituciones para la redacción del plan de estudios, asesoría continua e investigación.

4) La capacitación continua a nivel de distritos escolares debe ser una parte integral del programa de implementación.

5) Los distritos escolares necesitan consultores expertos en alfabetización mediática, quienes establecerán las redes de comunicación.

6) Deben estar disponibles los textos adecuados y el material audiovisual relevante para el área/país.

7) Debe establecerse una organización de apoyo al educador para la realización de talleres y conferencias, difusión de boletines informativos y promoción de programas de estudio. Esta organización profesional debe abarcar a los diferentes comités escolares y distritales para involucrar diferentes tipos de profesionales y no profesionales interesados en la alfabetización mediática.

8) Deberá haber instrumentos para una auténtica evaluación de los programas mediáticos y los logros del estudiante.

9) Debido a que la educación en medios supone una diversidad de habilidades y pericia, debe haber colaboración entre educadores, padres, investigadores y profesionales mediáticos (Pungente, 2002).

5.2. El futuro de la alfabetización mediática

A pesar de que la educación en alfabetización mediática ha hecho notables progresos en Ontario, aún hay retos significativos que se deben considerar. Aunque han sido instituidos documentos curriculares para la educación en medios en las escuelas de Ontario, los apoyos para el desarrollo profesional y los recursos para los educadores a nivel institucional –en el gobierno y autoridades educativas, por ejemplo– han sido escasos. Algunos estudios de la Red de Conciencia Mediática (2000) sobre el estado de la educación en medios han concluido que los «profesores del Ministerio señalan repetidamente que aunque los medios estaban fuertemente integrados en el programa de Lengua Inglesa en la categoría de «Texto», también apuntaron que existe poco desarrollo profesional en actividades de esta nueva disciplina, y ningún dinero para nuevos recursos».

La Red de Conciencia Mediática (2000) también encontró que existen otras áreas de interés. «La apatía de los educadores, una abrumadora cantidad de cambios al plan de estudios, gran demanda de rendición de cuentas e informes, falta de recursos y presiones para integrar nuevas tecnologías de aprendizaje en el aula, han contribuido a un desgaño general por parte de los educadores para hacer un esfuerzo extra en pro

de su desarrollo profesional». El mayor obstáculo para brindar oportunidades de desarrollo profesional a los educadores es la financiación y la accesibilidad. Aunque los documentos del plan de estudios regional están ahora en su sitio y la alfabetización mediática es una parte obligatoria de ese plan, pocos programas de capacitación docente han tenido seguimiento. Los educadores siguen buscando oportunidades de desarrollo profesional en sus comités escolares, federaciones y la Asociación para la Alfabetización Mediática.

Es esperanzador que los programas ofrecidos por las 35 Facultades de Educación de Canadá empezaran a incluir formación para docentes en alfabetización mediática con el fin de preparar educadores para implementar el nuevo plan de estudios. Actualmente, algunas Facultades están empezando a introducir la alfabetización mediática en sus programas de ingreso, pero hasta ahora la enseñanza en esta área para educadores candidatos ha sido extremadamente limitada. Cada año, cientos de nuevos educadores ingresan en la profesión con poco o nada de iniciación en alfabetización mediática.

Cualquiera que sea el futuro de la formación de los educadores, hay varios tópicos y temas que continuarán siendo importantes en los programas, tanto para los educadores como para los estudiantes. A continuación se apuntan cuatro ejemplos:

- Medios y globalización. La creciente tendencia hacia la globalización de la cultura ha sido incentivada, en parte por las corporaciones mediáticas transnacionales y sus recientes fusiones. Esta tendencia sugiere algunos retos importantes, tanto teóricos como prácticos, en asuntos de soberanía cultural, democracia e identidad nacional.

Algo que también vale la pena considerar es el impacto de los medios en la noción de ciudadanía global y lo que nos han dicho que nos une como comunidad global (¿es nuestra naturaleza humana o nuestros artículos de consumo?). El impacto de los medios en las culturas locales y nacionales continuará siendo un tópico para el aula, como serán las preocupaciones por el acceso a las tecnologías mediáticas y su control.

- Alfabetización web. Los nuevos medios digitales, incluyendo el uso de Facebook, Myspace y YouTube, han creado medios colaborativos y participativos, los cuales han transformado la cultura y la juventud mediática en los últimos cinco años. De crucial importancia para un aula relevante, la educación en medios debe visualizar e incorporar estas nuevas dimensiones dentro de los estudios mediáticos; en otras palabras, la alfabetización mediática debe también incluir la alfabetización web. La alfabetización web brin-

da a los estudiantes la oportunidad de evaluar la información presentada en un ambiente en línea, y calcula los beneficios y obligaciones del sistema de redes sociales. Los estudiantes aprenden también a sintetizar múltiples fuentes de información, a considerar y ponderar los temas de derechos de autor y privacidad, a entender el impacto de las redes sociales en política y temas globales, a considerar temas profundos de realidades virtuales y nociones futuristas de ciber-existencia.

- La alfabetización mediática a través del plan de estudios. Los docentes de inglés son por lo regular los requeridos para implementar estudios mediáticos, aun cuando podrían ser colocados cómodamente en las clases de ciencias sociales. El análisis de cintas documentales es necesario en historia; los estudios mediáticos y de género deben ser parte de la sociología. El punto crucial aquí es que todas las áreas se pueden beneficiar de enseñar «sobre» y no nada más «a través de» los medios: de otra manera, los educadores se pierden importantes herramientas críticas de alfabetización mediática.

- Espacio público vs. privado. Desde los años noventa, los educadores han tenido que responder a cambios sociales mayores, incluyendo el impacto de la intervención corporativa en el aula. Las críticas culturales han alertado a los educadores, tomadores de decisión y líderes de opinión sobre la erosión del espacio público debido al corporativismo en la educación. Compañías como McDonalds ofrecen a los educadores hojas de cálculo de negocios gratis; Coca-cola ofrece kits de mercadeo a bibliotecas escolares. Monsanto ofrece recursos científicos a educadores. Aún más controvertidas han sido los comerciales sobre comida basura y ropa que son parte del Canal Uno: una transmisión de diez minutos sobre asuntos de actualidad, con dos minutos de comerciales, en las escuelas de los Estados Unidos. Que Canadá fuera capaz de derrotar a la red transmisora (la Red de Noticias de la Juventud) es un triunfo, pero el sistema de escuelas es aún vulnerable a las seducciones de los programas patrocinados y a la tecnología mediática. Si la educación en medios ha de ser relevante, debe abordar esta controvertida tendencia.

5.3. Alfabetización mediática: Una oportunidad y un privilegio

Si bien los educadores aún enfrentan desafíos en el área de capacitación docente en Ontario, y ciertamente en el resto del país, varios factores indican un crecimiento significativo en la práctica de la educación en medios.

Con la publicación de los documentos curriculares

revisados en 2006 y 2007, y con la alfabetización mediática oficialmente «en los libros», los educadores entusiastas tienen la oportunidad de abrir sus aulas al estudio de los medios y la cultura popular, y solicitar recursos y desarrollo profesional a nivel escolar y distrital.

Los nuevos educadores que ingresan en la profesión parecen deseosos de adoptar la definición ampliada de alfabetización, y menos intimidados por las nuevas tecnologías que están disponibles para su uso en el aula. Estos educadores a menudo traen cierta energía y entusiasmo por los estudios mediáticos y la cultura popular al aula, tal vez debido a sus propios intereses mediáticos contemporáneos. Los nuevos educadores parecen estar abiertos a nuevas pedagogías y a las posibilidades ofrecidas por programas interdisciplinarios.

Los desarrollos en la pedagogía crítica también han tenido un impacto positivo en la alfabetización mediática. Esto incluye un cambio en los años recientes hacia el aprendizaje centrado en el estudiante, en donde los educadores están menos involucrados en una educación de modelo bancario y más en la de transformación.

La pedagogía crítica, con su enfoque en la construcción de conocimiento, las instituciones y el poder, y privilegia las experiencias y conocimientos de los estudiantes en el plan de estudios. También enfatiza una auténtica ilustración, al brindar a los estudiantes la oportunidad de transferir nuevos conocimientos y habilidades a su vida y trabajo más allá del aula y aplicar este conocimiento de manera práctica.

Los educadores mediáticos canadienses han reconocido siempre la importancia del proceso de búsqueda y adquisición de habilidades del pensamiento crítico. A los estudiantes de alfabetización mediática se les ha brindado la oportunidad de examinar las historias e información que reciben el día de hoy, y de explorar por qué estas historias están siendo creadas y cómo están respondiendo a ellas.

El diálogo en el aula con frecuencia plantea preguntas como: «¿qué puedes aprender de las imágenes e historias mediáticas acerca de nuestra sociedad y cultura, y acerca de cómo quieres vivir?, ¿desde las perspectivas de quién están siendo contadas estas historias?, ¿las voces de quién se pierden?, ¿cuál es tu historia?, ¿cómo pueden la tecnología y los medios ser usados para transmitir identidad, creencias y valores importantes para ti?». Estas preguntas son parte de una metodología dialógica que permite a los alumnos adquirir habilidades esenciales de análisis crítico, síntesis y evaluación.

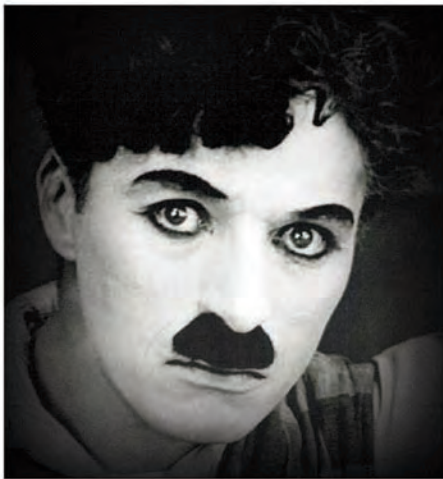
Finalmente, el valor de la educación en alfabetiza-

ción mediática está en ayudar a los estudiantes a desarrollar su conocimiento y su comprensión de cómo operan los medios, cómo construyen su contenido, cómo pueden ser usados, y cómo evaluar la información que plantean.

La educación en medios debe ser vista como un privilegio tanto para los estudiantes como para la comunidad en general. El hecho de que mucho del uso de nuestros medios sea ahora para propósitos creativos y/o de redes sociales, debe recordarnos que la educación en medios se ha vuelto participativa, colaborativa y, como un educador dijo, «no olvidemos: agradable». A pesar de que algunos educadores insisten en denigrar a los medios masivos y a la cultura popular y desean blindar a los jóvenes contra sus supuestos efectos negativos, debemos dejar claro que nuestra búsqueda no es la protección, sino más que nada la preparación. Como la AML (1989) expresa sucintamente, en nuestros días, «la alfabetización mediática es una competencia de vida».

Referencias

- DUNCAN, B. & OTROS (1989). *Media Literacy Resource Guide*. Ontario Ministry of Education and the Association for Media Literacy. Queen's Printer for Ontario; 7.
- ASSOCIATION FOR MEDIA LITERACY (Ed.) (2005). *Key Concepts of Media Literacy* (www.aml.ca/whatis/) (20-10-08).
- CANADIAN TEACHERS' FEDERATION (Ed.) (2003). *Kids' Take on Media* (www.ctf-fce.ca/e/resources/MERP/kidsenglish.pdf) (05-11-08).
- MEDIA AWARENESS NETWORK (Ed.) (2005). *Young Canadians in a Wired World, Phase 2*; 4 (www.media-awareness.ca/english/research/YCWWW/phase1/upload/YCWVII_Student_Survey.pdf) (30-10-08).
- MEDIA AWARENESS NETWORK (2000). *Media Education in Canada* (www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/media_education_overview.cfm) (05-10-08).
- MINISTRY OF EDUCATION (Ed.) (2006). *The Ontario Curriculum, Grades 1-8, Language*. Queen's Printer for Ontario.
- MINISTRY OF EDUCATION (Ed.) (2007). *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12, English*. Queen's Printer for Ontario.
- PUNGENTE, J. (2002). *Media Education Programs: Nine Factors for Success. Media Education in Canada*. (www.aml.ca/articles/articles.php?articleID=272) (10-10-08).
- UNESCO (2003). *Literacy: A UNESCO Perspective*; 1 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf>) (02-11-08).



**«El verdadero
significado
de las cosas
se encuentra
al decir las cosas
con otras palabras»**

Charles Chaplin

Enrique Martínez-Salanova '2009 para Comunicar

● Kwame Akyeampong
Londres (Reino Unido)

DOI:10.3916/c32-2009-02-009

Las tecnologías multimedia y reforma educativa en África: el caso de Ghana

Making the Introduction of Multi-media Technologies Count in Education Reform in Africa: the Case of Ghana

RESUMEN

La presente contribución da un repaso a la introducción de las tecnologías antiguas y nuevas de la información en el sector educativo de Ghana. Señala cómo la reciente proliferación de las tecnologías multimedia en el país ha alentado finalmente la introducción de las TIC en la educación. Sin embargo, el autor sostiene que buena parte de la motivación para introducir estas nuevas tecnologías en los centros educativos e institutos superiores no ha reflejado la necesidad de reconceptualizar las prácticas curriculares en la formación docente, con el fin de fundamentarlas en ideas constructivistas sobre los conocimientos y su producción. Sin esto, las reformas para introducir las nuevas tecnologías de información y comunicación en las aulas corren el riesgo de ser meramente herramientas que nuevamente se utilizan para reforzar las viejas tradiciones de enseñanza y aprendizaje en base a la transmisión de los conocimientos sin ningún pensamiento crítico. Finalmente, el autor insiste en que los cambios curriculares en la formación docente en Ghana, y en otras partes de África, también deben reflejar las nuevas identidades de aprendizaje profesional y experiencias de aprendizaje que deben fomentar las TIC y otras herramientas mediáticas en el aula.

ABSTRACT

This contribution reviews the introduction of old and new information communication technologies in Ghanaian education. It points out how the recent proliferation of multi-media technologies in the country has ultimately encouraged the introduction of ICTs in education. However, the author argues that much of the move to introduce these new technologies into schools and colleges has not reflected the need to re-conceptualise teacher education curriculum practices to base its foundations on constructivist ideas about knowledge and its production. Without this, reforms to introduce new information communication technologies in classrooms risk becoming tools that are again used to reinforce old traditions of teaching and learning based on uncritical transmission of knowledge. Finally, the author argues that changes to the teacher education curriculum in Ghana, and elsewhere in Africa, should also reflect the new professional learning identities and learning experiences that ICT and other media communication tools are meant to foster in the classroom.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Reforma educativa, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pedagogía, formación docente.

Education reform, information and communication technologies (ICTs), pedagogy, teacher education.

◆ Kwame Akyeampong fue director del Instituto de Educación de la University of Cape Coast de Ghana y es director del Centro para la Educación Internacional de la Facultad de Pedagogía en la Universidad de Sussex en Falmer-Brighton (Reino Unido) (a.akeampong@sussex.ac.uk).

1. Introducción

En los últimos 25 años, Ghana ha experimentado una serie de reformas para reestructurar y mejorar la prestación de los servicios públicos educativos. Ninguna de estas reformas ha incluido ni incorporado la alfabetización mediática como parte de las reformas curriculares. No obstante, la conciencia y las tentativas de utilizar una gran variedad de herramientas mediáticas y tecnologías informáticas para ampliar el acceso y la calidad educativa han sido parte del pensamiento y la planificación de las sucesivas reformas. Se han aplicado dos enfoques para introducir en primer lugar las herramientas mediáticas antiguas (como la radio) y más recientemente las nuevas tecnologías de la comunicación (como los ordenadores) en la educación. Deben aprovecharse los resultados de esas experiencias, por sus posibilidades para mejorar la calidad educativa en Ghana. Esencialmente, para obtener rentabilidad en la introducción de las nuevas tecnologías de la comunicación en la educación, las reformas deben comenzar con cambios significativos en el programa curricular tradicional de la formación docente, de manera que los futuros docentes se acostumbren a utilizarlas en su trabajo en las aulas. A menos que esto suceda, es improbable que los resultados sean profundos ni duraderos, ya que están muy arraigadas las ideas tradicionales de la enseñanza autoritaria en la cultura profesional del magisterio ghanés, así como en muchas otras culturas de África. Se requiere un cambio fundamental en la forma en cómo los educadores organizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas, para que puedan utilizar las nuevas pedagogías multimedia enriquecidas por las TIC.

2. Uso de la radio para prestar servicios educativos

Ghana tenía fama de contar con uno de los mejores sistemas educativos del África sub-sahariana desde su época colonial hasta fines de los años 1960. Esto cambió a partir de la década del 1970, cuando sus vaivenes económicos precipitaron una caída notoria de la calidad de su sistema educativo (Banco Mundial, 2004). En 1987 se iniciaron nuevas reformas educativas para regenerarlo y se acudió a la radio como herramienta que pudiera mejorar el acceso al contenido

didáctico. Incluso antes de las reformas, se había utilizado la radio para transmitir programas educativos, pero se consideraba que, al carecer de aportaciones de profesionales de la pedagogía, eran deficientes los contenidos y sus métodos de presentación. De hecho, buena parte de los programas se enfocaban en divulgar tan sólo conocimientos, con pocas oportunidades de diálogo crítico entre profesores y estudiantes (Banco Mundial 1989). Los programas fueron transmitidos por los medios nacionales, que dedicaban dos horas diarias a las instituciones de educación primaria, secundaria (dos niveles) y de formación de profesores. En total se llevaron a cabo unas diez horas de programas educativos por semana, divididos en 50 segmentos para las instituciones secundarias y de perfeccionamiento docente. Generalmente, estos programas educativos no eran eficaces, dado el pequeño número de escuchas alcanzados. La tabla 1 muestra el tiempo de programación y el público afectado por estas transmisiones. La mitad del tiempo fue para la secundaria y la formación docente, las que constituyeron en su conjunto sólo el 7% del público oyente.

Un extracto tomado de una de estas programaciones ilustra (figura 1) el enfoque de la transmisión de conocimientos en un formato unidireccional para comunicar el contenido temático. Si tenían que contribuir al aprendizaje productivo, sería imprescindible un formato que permitiera que los estudiantes entablaran un diálogo real con el profesor y dieran voz a sus ideas, opiniones y pensamientos. Además, los profesores en sus aulas tendrían que organizar materiales didácticos pertinentes antes de la difusión y prepararse para plantear temas nuevos para lograr la interacción una vez terminada la audición.

Aunque los programas fueron acompañados por guías del profesor y cuadernos de trabajo del alumno, en realidad pocos centros educativos recibieron las guías con anterioridad a las transmisiones (Banco Mundial 1989). Por lo tanto hubo pocas opciones para que los programas impactaran sobre el aprendizaje en el aula más allá de ser transmisiones de datos. Pese a las limitaciones de la radiodifusión, la reforma del 1987 todavía pretendió aprovechar este medio, en Ghana, para presentar cursos a los centros educativos e insti-

| Niveles y número de grados | Número de segmentos transmitidos | Número aproximado de escuchas potenciales por grado |
|------------------------------|----------------------------------|---|
| Primaria II-VI | 16 | 200.000-300.000 |
| Secundaria básica 1 y II | 34 | 160.000-180.000 |
| Secundaria diversificada I-V | 30 | 20.000-30.000 |
| Formación docente I-IV | 20 | 2.000-3.000 |

Tabla 1: Distribución de la programación radial educativa pre-terciaria antes de las reformas del 1987 (Fuente: Banco Mundial, 1989).

GBC Sample Scripts
 School Broadcast – Life Skills Series
 Lesson V
 Teacher: Good morning children. Today we shall have a short test before we take the day's lesson. Take your pens and papers. Complete the following sentences by supplying the missing words:

- The size of your body, the colour of your skin and the height of your body may be signs of Heredity from your parents
- The way you look, act, think and behave all go together to make your Personality [...]

Now children our topic for today is the sources of food that we eat in Ghana. Some foods grow well in certain areas ... for example, millet, rice and guinea corn grows very well in the Northern and the two Upper Regions.
 Two dishes that are prepared from millet for example are Tuo Tsafi and Fula... Children, can you think of at least one dish, prepared from guinea corn and two from rice grown in the North. In addition there are guinea fowls and other birds which are killed for food...
 Now children make a list of all the foods that are grown in the area where you are and the ones that your mother buys from the market too. Try to put them in 3 groups according to the list we have just discussed i.e. 1) Grow foods; 2) Protective foods; and 3) Energy foods

World Bank 1989: Anexo 11-2

Figura 1: Extracto de transmisión radiofónica a las escuelas.

tutos superiores. En este caso, se insistió que los programas anteriores no habían incluido a especialistas curriculares, maestros, ni las aportaciones de las asociaciones del profesorado –como las de maestros de ciencias y matemáticas– que habrían podido asesorar sobre los materiales más apropiados para la radio y cómo transmitirlos eficazmente. La nueva idea fue aprovechar los programas de radio escolares para impartir los temas que generalmente eran difíciles para los educadores, presentados por expertos temáticos con conocimientos más profundos. Básicamente, la reforma educativa vio en la radio tres principales funciones: herramienta para la enseñanza directa, recurso de aprendizaje y medio para enriquecer la instrucción convencional. Y sin embargo, para cada una de estas funciones, la radio tenía limitaciones. Aunque algunos de los programas trataron sobre nuevos enfoques pedagógicos y alentaron a los profesores a dirigir sus preguntas a los programas por escrito, la interacción seguía siendo escasa y sin reflexión crítica. Con el tiempo, se utilizaron los programas para propagar ideas fundamentales de las sucesivas reformas educativas, principalmente sobre la educación para el autoempleo y el desarrollo rural (Banco Mundial, 1989). Posteriormente, se eliminaron los programas para estudiantes de secundaria, para dar más horas a la primaria, que absorbía la mayor parte de las inversiones educativas nuevas.

La principal limitación del uso de la radio para transmitir programas educativos es que simplemente no es la herramienta más eficaz para la interacción, la que podría demostrar la importancia de los conocimientos de los estudiantes y sus experiencias en el aprendizaje. Y sigue siendo así, aunque las nuevas tecnologías informáticas brindan nuevas oportunidades de ampliar

el acceso a los conocimientos y crear diversos usos de tales conocimientos. La capacidad de profesores de maximizar los resultados sigue limitada, por la arraigada cultura profesional que gira alrededor del maestro, en los centros educativos y en las instituciones de formación docente, orientación que prevalece sobre la propia tecnología (Akyeampong, 2003). Antes de analizar los desafíos que implica el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación, es necesario considerar brevemente cómo las reformas democráticas de principios de los noventa prepararon el escenario para un mayor uso de las herramientas multimedia en la educación ghanesa. Casualmente, éste también fue el período de las reformas educativas generales en muchos países africanos que sufrían cambios políticos y avanzaban hacia sociedades más abiertas. Por lo tanto no resulta una sorpresa comprobar que, a medida que estos países en África comenzaran a dismantelar sus sistemas políticos autocráticos, se hicieran más accesibles las tecnologías mediáticas y comunicacionales para apoyar la democratización de sus sociedades.

3. La influencia liberalizadora de la democracia sobre las tecnologías mediáticas en la educación

Ghana ha sufrido una fuerte inestabilidad política, como muchos países del continente africano. Tras su independencia en 1957 se recortaron la libertad de prensa y la gobernabilidad democrática severamente, como resultado de una serie de golpes de estado que cercenaron las libertades y produjeron una cultura de silencio en la sociedad ghanesa. La democracia volvió a surgir a partir de las reformas sociales y políticas del gobierno del teniente de aviación Rawlings, que llegó al poder por un golpe militar en 1982 y promovió lo que sería la nueva Constitución en 1992. Esta Cons-

titución preparó el camino para nuevas libertades de prensa, que llevaron a un incremento en el número de periódicos y revistas privadas, la proliferación de televisión y radio también privadas, y una expansión del cine en producción y exposición.

Con la recuperación de la economía después de años de decadencia en la década de 1970, hubo un resurgimiento en las inversiones en la educación, liderado por el Banco Mundial y otras instituciones internacionales de desarrollo, como la UNESCO. Dichas inversiones se destinaron primordialmente a mejorar las instalaciones e infraestructura en la educación básica y, gradualmente, se extendieron hacia la educación secundaria y a la formación de los docentes. Las reformas educativas de 1987 tenían tres objetivos:

- Ampliar el acceso y hacerlo más equitativo para todos los niveles educativos.
- Mejorar la eficiencia y eficacia pedagógica.
- Fomentar una educación más efectiva, aumentando el enfoque en la resolución de problemas, las problemáticas ambientales, y la capacitación profesional técnica y, en general, las destrezas.

Un cambio significativo fue la reestructuración de la carrera de 17 años a 12, lo que permitió a la economía mejorar el acceso a la educación básica y la calidad y cantidad de infraestructura y materiales educativos. La nueva estructura de la educación básica constaba de nueve años, con seis de primaria y tres de secundaria básica. El programa curricular se revisó para incluir asignaturas más prácticas y en 1995 se introdujeron reformas adicionales, con el título de «Educación Gratuita Obligatoria Básica Universal» (FCUBE, en inglés) para abordar el problema de la calidad educativa. La evaluación y los estudios de impacto sugieren que tanto las reformas educativas de 1987 como las de FCUBE controlaron eficazmente el deterioro educativo: la matrícula en la educación básica subió en más de 10 puntos porcentuales desde 1987 hasta 2003, pero siguió siendo difícil mejorar la calidad (Banco Mundial, 2004).

A partir de fines de los 1990, una serie de intervenciones apoyadas por instituciones donantes, como el Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID), introdujo nuevos programas de estudio, textos y guías del profesor, y últimamente alianzas entre el sector público y privado han apoyado la introducción de las TIC en la educación general como parte de los esfuerzos por mejorar los resultados educativos (GOG, 2002; MOE, 2008). Fue la Constitución de 1992 la que inauguró el gobierno liberal y democrático, la que al parecer alentó al sector privado a nivel nacional e internacional a apoyar las iniciativas

en educación pública, con un fuerte énfasis en el aprendizaje centrado en el alumno. Parte de este apoyo se tradujo en inversiones en infraestructura y equipos escolares, y en el establecimiento de laboratorios de computación en las instituciones secundarias y técnico-profesionales. De alguna manera, se percibe que estas iniciativas y equipos van a transformar la experiencia del aprendizaje y preparar a los estudiantes a participar en la economía mundial impulsada por la tecnología.

4. Las TIC en la educación: ¿panacea para la calidad educativa o refuerzo de las tradiciones?

Casi sin excepción, todos los sectores de la educación ghanesa han atestiguado la introducción amplia de las TIC en el aula. Se han convertido en una infraestructura común para la mejora de las instalaciones escolares. Adelantos prominentes de este tipo incluyen las siguientes alianzas con Organizaciones Intergubernamentales como la UNESCO o NEPAD o con el sector privado corporativo internacional (MOE, 2008):

- La Iniciativa de Centros Educativos y Comunidades Electrónicas en Ghana (GeSCI), colaboración entre el Ministerio de Educación y consorcios de ORACLE y CISCO, y Centros Educativos Electrónicos de NEPAD. Se ha ejecutado en seis de las diez regiones del país. Cada institución participante se ha dotado con un laboratorio de informática: 25 ordenadores conectados a Internet y otros equipos de vanguardia para el aprendizaje electrónico.

- 400 ordenadores han sido entregados a los 38 Institutos Superiores de Formación Docente a principios de 2007 bajo una iniciativa de la Comisión Nacional Ghanesa de la UNESCO.

- Se ha desarrollado un portal on-line «skool.gh» y un recurso en DVD para el aprendizaje de las matemáticas y ciencias en los colegios de secundaria, en colaboración con la Corporación Intel; se lanzó en 2008.

- La alfabetización en las TIC se ha introducido como asignatura en el programa curricular de la educación primaria, secundaria, técnico-profesional. Buena parte de este programa curricular se enfoca a las competencias y habilidades informáticas.

- Nuevos programas de estudio para las reformas educativas del 2007 han sido digitalizados y grabados en CD para su distribución a todos los distritos y centros educativos. Incluyen la alfabetización en TIC.

Las iniciativas para fortalecer las capacidades en apoyo a las TIC en la educación también se han intensificado. Por ejemplo, 100 tutores en TIC, en los 38 Institutos superiores de formación docente del país,

han recibido capacitación para integrar la tecnología en la enseñanza y aprendizaje, bajo el programa de Microsoft de Socios en el Aprendizaje (PIL). Catorce funcionarios de la División de Investigación y Desarrollo Curricular del Servicio Educativo Ghanés, y de la Universidad de la Costa del Cabo y la Universidad de Educación de Winneba (que son las instituciones de formación docente a nivel superior en Ghana) han recibido capacitación en el desarrollo digital curricular y de contenidos. También se ha establecido una unidad para las TIC en los programas educativos en el Ministerio de Educación, que ha formado a más de 550 profesores de TIC en los colegios y 50 inspectores de educación. Además, un total de 50 profesores de primaria y secundaria básica han recibido capacitación en el uso de las TIC en la enseñanza y aprendizaje, bajo un programa llamado «UNESCO Net» (MOE, 2008).

Lo notable en todos estos esfuerzos ha sido el énfasis en la capacitación para usar las nuevas tecnologías con fines educativos. Pero su éxito depende muchísimo de la eficacia con la que se combinan estas herramientas pedagógicas con cambios en la cultura pedagógica de los maestros —su perspectiva es que el aprendizaje es esencialmente la asimilación pasiva de los conocimientos—. Se ha dicho mucho sobre cómo las TIC pueden fomentar el aprendizaje profundo, apoyando el desarrollo de las destrezas para la resolución de problemas y para «aprender a aprender». Esto puede lograrse únicamente mediante una relación más interactiva y dialogada entre docentes y estudiantes.

Apenas se integre en el aula la infraestructura digital con toda su logística, en Ghana o cualquier parte de África —así como en cualquier otra región— se plantean nuevos desafíos relacionados con los roles de los maestros y alumnos en el aula, y cómo deben cambiarse para maximizar los resultados en términos de aprendizaje productivo. Pero más específicamente, lo que necesita cambiarse son las actitudes y las formas de entender y la manera de implementar. ¿Los docentes y estudiantes usarán estas nuevas tecnologías en el aula como herramientas para crear nuevas ideas sobre los conocimientos que reflejen sus propias experiencias y perspectivas del mundo, o simplemente como herra-

mientas para transmitir los conocimientos? Esto dependerá de la integración, en el programa curricular escolar y de formación docente, de pedagogías reforzadas por las TIC. Aunque el acceso a las TIC con fines educativos ha dominado las recientes iniciativas de política educativa en Ghana, no se ha centrado mucho en la reconceptualización de un programa curricular para la formación docente, con fuertes bases en las nociones constructivistas del aprendizaje que sugieren «que las personas aprenden mediante la interacción entre el pensamiento y la experiencia: que para aprender es esencial tanto hacer como pensar» (Stuart & otros, 2008). No se modifican las prácticas y actitudes profundamente arraigadas sobre la instrucción por transmisión de conocimientos, simplemente introduciendo nueva tecnología en el aula. Tendrá que modificarse fundamentalmente la definición curricular de

Lo que necesita cambiarse son las actitudes y las formas de entender y la manera de implementar. ¿Los docentes y estudiantes usarán estas nuevas tecnologías en el aula como herramientas para crear nuevas ideas sobre los conocimientos que reflejen sus propias experiencias y perspectivas del mundo, o simplemente como herramientas para transmitir los conocimientos? Esto dependerá de la integración, en el programa curricular escolar y de formación docente, de pedagogías reforzadas por las TIC.

cómo se enseñará y aprenderá y cómo se tratarán los conocimientos. Como lo explican sucintamente Pryor y Ampiah (2003): «Más allá de las cuestiones del acceso, hay un segundo nivel de barreras contra el exitoso uso de las TIC, que es asunto de actitudes y entendimientos antes que aparatos e infraestructura. La existencia de un ambiente conducente a nuevos métodos de enseñanza y nuevas relaciones entre instructores y estudiantes es un factor que deberá tomarse en consideración. Daremos unos ejemplos: si un mundo de nueva información llega al estudiante mediante Internet, pero debe ser procesado aprendiéndolo de memoria a lo tradicional, tomándolo como un conjunto de información que memorizar y dar la lección en el examen: no se ha avanzado mucho. Si recursos para la educación artística se ponen a disposición de los profesores y se usan en el aula, en forma de sitios web

de galerías y museos internacionales, la noción de que ciertas formas de arte (en ciertos sitios físicos y virtuales) son superiores a las formas que no están disponibles así será codificada y reforzada. Si se puede acceder a la Enciclopedia Británica por Internet o cd-rom, pero las otras fuentes de información como historia oral o cuentos folclóricos no, se reforzará la importancia de aquélla como fuente de información [...]; esto es particularmente importante en el contexto del África donde la calidad y valor de diferentes acervos de conocimientos están sujetos a fuertes controversias políticas y culturales».

Así, Akyeampong y otros (2006) afirman que la configuración del contenido curricular y la capacidad de profesores y estudiantes de evaluarlo críticamente, es lo que finalmente determinará el valor positivo de las nuevas tecnologías para la experiencia de aprendi-

deberá cambiarse la manera en que profesores y estudiantes se relacionan con la información y los conocimientos. Los que conocen la interacción en el aula típica de África percibirán inmediatamente que las lecciones son muy unidireccionales. Una muestra frecuente de esta modalidad de instrucción es la presentación del contenido en los textos, con mucho énfasis en los conocimientos que deben aprenderse de memoria para reproducirlos en los exámenes (Kanú, 1996). En muchos casos, los maestros de primaria consideran que su responsabilidad primordial es impartir conocimientos y que el rol estudiantil es asimilarlos. Esta noción de la educación, con su cultura de exámenes, que filtra a los estudiantes aspirantes a empleos asalariados en el mercado laboral, ha sostenido las prácticas conductistas en muchos sistemas africanos. La noción del «conductismo» se relaciona estre-

chamente con un modelo centrado en el maestro, quien básicamente determina qué es lo que se aprende, y dice a sus estudiantes cómo aprender, poniendo énfasis en la práctica y reproducción de los conocimientos como prueba de lo aprendido. Asimismo, los padres de familia han llegado a juzgar el éxito educativo en términos de los conocimientos dispensados por el profesor y la capacidad de los estudiantes de repetirlos en los exámenes (Tabulawa, 1997). Los medios y las TIC se incorporan a dicha cultura de enseñanza y aprendi-

zaje y, a menos que sean utilizados en contextos de aprendizaje en los que los estudiantes se dediquen principalmente a la «construcción activa del significado» (Hopkins, 2002: 35), probablemente serán relegados al uso como herramientas para la transferencia de conocimientos sin pensamiento crítico.

Es importante señalar que la tecnología no es nueva en la educación, y que el aprendizaje constructivista no se logra simplemente introduciendo los medios y las TIC. Las nuevas tecnologías deben utilizarse como herramientas para crear entornos en los cuales los estudiantes aprenden haciendo, recibiendo retroalimentación, filtrando y construyendo nuevas formas de entender los conocimientos. Hay una diferencia entre aprender a usar los medios y las TIC y usarlas como herramientas para el aprendizaje. Es importante entender esta diferencia, pero los gobiernos africanos

La buena noticia es que los valores tradicionales sobre los conocimientos y los roles docentes no son inmunes a la influencia que la globalización y las nuevas tecnologías introducen. La globalización ya está cambiando la manera en que las sociedades se ven y se representan. Por lo tanto, las TIC y otras herramientas mediáticas, utilizadas en contextos educativos, plantean verdaderas oportunidades de transformar el trabajo y la producción de conocimientos dentro de los sistemas educativos africanos.

zaje. Esto plantea la importancia de capacitar a maestros en pedagogías reforzadas por los medios y las TIC con miras a transformar la cultura centrada en el maestro y no en el pensamiento crítico, que aún prevalece en muchas aulas africanas (Pontefract & Hardman 2005; Tabulawa, 1997).

5. Para comprender la cultura de la transmisión en las aulas africanas

La imagen del maestro en un aula africana subsahariana es básicamente un líder autoritario que imparte la instrucción, dispensando conocimientos, a menudo, dictando clases magistralmente a sus estudiantes que escuchan pasivamente (Akyeampong & otros, 2006). Aunque las nuevas herramientas comunicacionales ofrecen la perspectiva de cambiar esta cultura educativa, si este cambio ha de ser duradero, también

que hacen reformas educativas suelen confundirla. Parece que se invierte mucho en los aparatos de la tecnología, pero menos en las partes intangibles como la reconceptualización de los materiales curriculares y la formación docente para que apoyen a las TIC como instrumentos para aprender a aprender y para desarrollar el pensamiento crítico. En efecto, debe darse más énfasis a las capacidades de hacer que los estudiantes interactúen más entre sí y con sus profesores en el ambiente de aprendizaje que es el aula. Se puede incorporar una metodología pedagógica más interactiva en el diseño de los programas y equipos informáticos; éste es un valor agregado de la «alfabetización» mediática e informática. Sin embargo, no todas las TIC ofrecen esta oportunidad, a menos que los profesores y estudiantes estén preparados para abordar sus conocimientos e ideas de manera crítica y reflexiva.

La investigación sobre los roles y competencias de docentes africanos en su práctica en el aula señalan experiencias biográficas y de su formación académica como factores que moldean estas identidades didácticas (Lewin & Stuart, 2003; Wideen & otros, 1998). La conclusión es que es crucial exponer a los maestros a las nuevas tecnologías de información y comunicación durante su formación docente, para que puedan manejar las TIC en sus aulas. Por lo tanto es importante identificar las oportunidades curriculares en la formación de maestros para utilizar las pedagogías reforzadas por TIC, para promover interpretaciones más profundas de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, para mejorar su aplicación en el aula. El programa curricular en la formación de maestros de primaria y secundaria en Ghana incluye tan sólo una introducción muy superficial o limitada y la integración de las TIC con el resto del programa curricular es particularmente débil (Akyeampong, 2004; Ampiah & otros, 2002). Pero hay evidencia de que los profesores africanos sí tienen la capacidad de reconocer las oportunidades en sus aulas para el aprendizaje constructivo, aprovechando el potencial de las nuevas tecnologías en el aula con estos enfoques constructivos. Akyeampong y otros (2006) estudiaron las percepciones de 50 profesores ghaneses en materia del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación en talleres INSET. Encontraron que aunque instintivamente definieron el aprendizaje basándose en modelos apoyados en las teorías de la transmisión de los conocimientos, al insistirles más profundamente los mismos profesores pudieron visualizar contextos reales en sus aulas en los cuales los niños aprendían efectivamente mediante la interacción social y el intercambio de ideas. De esta forma, expu-

sieron que el aprendizaje constructivista fue reconocido por los profesores, aunque nunca habían recibido validación sólida durante su experiencia en la formación docente. Las pedagogías enriquecidas por los medios y las TIC ofrecen la posibilidad de validar estas experiencias usando herramientas mediáticas como videos y cd-roms para captar episodios reales en las aulas en las cuales los profesores construyen el andamiaje para el aprendizaje y los estudiantes dialogan críticamente y se interrogan mutuamente. Ya que las nuevas tecnologías informáticas (ordenadores, cd-roms, videos y cámaras digitales) permiten presentar imágenes múltiples, diferentes perspectivas y maneras de entender los conocimientos, podrían usarse para desarrollar prácticas pedagógicas idóneas para contrarrestar las pedagogías improductivas vigentes en muchas aulas ghanesas y africanas (Pryor y Ampiah, 2003).

El desafío está en que el modelo magistral se ha enraizado profundamente en la cultura profesional de muchos maestros africanos. Parece que los métodos progresistas, como la enseñanza «centrada en el niño», con práctica reflexiva, han tenido un éxito limitado desalojando esta cultura (Tabulawa 1997). La situación no se remedia con la forma de los libros de texto y los programas curriculares. En su mayoría tienen un estilo y lenguaje que fomenta poco la investigación, lo que entonces valida la estructura prescriptiva y autoritaria de enseñanza y aprendizaje en muchas aulas africanas. El acceso a materiales de consulta para maestros africanos, aparte de los suministrados por el Estado, es limitado. Así, las reformas educativas han destinado mucha inversión para aumentar la oferta de textos (Windham, 1988; Lockheed & Hanushek, 1988), y con muy buena razón; puede haber tan sólo un texto para cada ocho alumnos (Fobih & otros, 1999; NEIDA, 1992). Mejorar esta situación continúa siendo una tarea gigantesca para muchos sistemas educativos en África. Por ejemplo, un estudio sugiere que en el año 2000 África necesitaba US\$1390 millones en materiales educativos (en su mayor parte, impresos) pero solamente pudo importar unos US\$625.7 millones (NEIDA, 1992).

La buena noticia es que los valores tradicionales sobre los conocimientos y los roles docentes no son inmunes a la influencia que la globalización y las nuevas tecnologías introducen. La globalización ya está cambiando la manera en que las sociedades se ven y se representan. Por lo tanto, las TIC y otras herramientas mediáticas, utilizadas en contextos educativos, plantean verdaderas oportunidades de transformar el trabajo y la producción de conocimientos dentro de los sistemas educativos africanos, especialmente a medida

que más sociedades incorporen las tecnologías y puedan utilizarlas para entablar un diálogo crítico sobre el valor, significado y la aplicación de los conocimientos en diferentes contextos sociales, pero preservando su identidad cultural.

Sin embargo, se necesitan cambios curriculares significativos para la formación docente en Ghana para crear un sentido mucho más profundo del valor de los medios y las TIC para enriquecer las pedagogías en cada aula. Habrá que reformar la educación docente explorando cómo usar dichas pedagogías para abordar los aspectos curriculares que sean difíciles de manejar y requieran más creatividad.

6. Reconceptualizar el programa curricular para la formación docente en medios y TIC

Como resultado del impacto positivo de las reformas educativas del 1987 y 1995 en Ghana, la matrícula en escuelas y colegios ha superado a la oferta de maestros capacitados, aumentando el número de profesores sin formación específica para el magisterio (véase la tabla 2). Para abordar este problema de maestros sin formación pedagógica pero que están en las aulas, se ha pensado acudir a la enseñanza a distancia, como método eficaz. Otro atractivo de este enfoque es que permite que estos maestros continúen su trabajo mientras reciben capacitación mediante una combinación de materiales de enseñanza a distancia e interacción presencial con tutores.

En 2004, la División de Educación Docente del Ministerio de Educación en Ghana, con asistencia del Departamento para el Desarrollo Internacional del Reino Unido (DFID) lanzó un programa para utilizar las TIC en apoyo a la capacitación a distancia de profesores sin formación docente. Entre sus objetivos estuvo el uso de las herramientas mediáticas (radio y/o TV) para sensibilizar al público objetivo sobre el valor del programa. También se iba a explorar cómo podía aumentarse la disponibilidad de los materiales e información para la capacitación, publicándolos electrónicamente. Además, se iban a equipar los institutos pedagógicos informáticamente con capacidad de vídeo y

audio en centros de recursos, para poder grabar sus lecciones demostrativas y prácticas en aulas remotas. Adicionalmente, se iban a capacitar a profesores y tutores en destrezas para desarrollar materiales multimedia para sus clases (MOEYS/GES, 2004). Según el diseño del programa, estas estrategias asegurarían que la capacitación abordara los problemas prácticos de la enseñanza, estrechando la brecha entre teoría y práctica. Por ejemplo, los vídeos de la práctica en aulas remotas permitirían comprender detalles de su actuación, y las conversaciones en audio entre «expertos» sobre diferentes elementos del aprendizaje infantil enfocarían la atención sobre la importancia del razonamiento crítico en el aula. Esta experiencia muy válida desde la teoría no alcanzó todo el éxito deseado en la práctica. La estructura y el contenido de la capacitación siguieron en general la práctica establecida en los institutos pedagógicos tradicionales. El programa continúa y ha capacitado a 15.000 profesores hasta la fecha, principalmente en interacción presencial, con materiales impresos para enseñanza a distancia. Un problema con la innovación es que las ideas tras lo nuevo se cultivaron externamente, y se convenció a los ejecutores locales. Parece que tanto los «expertos» externos como los ejecutores locales subestimaron los cambios prácticos y conceptuales que exigirían las innovaciones y las implicaciones para un cambio sistémico más amplio en la política y práctica de la formación docente. Aunque no se puede negar el potencial de las TIC para transformar la educación docente de esta manera, suelen subestimarse los desafíos en la práctica. Los principales desafíos tienen que ver con los costos de instalación, la capacidad de los recursos humanos y la prestación eficaz de los servicios, lo que requiere una modernización significativa de la capacitación, respaldada por principios constructivistas del aprendizaje. Esto equivale efectivamente a cambiar el concepto de la formación del maestro, de la instrucción con énfasis en la transferencia de los conocimientos sin reflexión crítica, hacia un énfasis en un enfoque colaborativo y fundado en la investigación. También implica trasladar la responsabilidad, en la formación docen-

| | 2003/04 | 2004/05 | 2005/06 | 2006/07 | 2007/08 |
|-----------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Primaria Nacional | 73,9% | 72,4% | 70,8% | 62,1% | 59,4% |
| Primaria Marginada | 55,3% | 53,2% | 55,9% | 42,8% | 37,2% |
| Secundaria Básica Nacional | 84,2% | 83,5% | 85,5% | 77,2% | 76,4% |
| Secundaria Básica Marginada | 75,9% | 73,9% | 77,7% | 64,2% | 62,9% |

Tabla 2: Ghana: Porcentaje de Profesores con Formación Docente (Fuente: MOESS, 2008)

te, hacia los nuevos maestros. Esto podría lograrse utilizando una gama más amplia de materiales de consulta, incluyendo aplicaciones de las TIC para enriquecer la capacitación, para lograr mejores resultados en términos de conocimientos sobre cómo ser maestro, para que estén listos para ejercer la enseñanza.

En la bibliografía sobre la alfabetización mediática y las pedagogías para la formación docente, los investigadores han pedido mayor exploración del interfaz entre la teoría educativa y las realidades del magisterio, pidiendo modelos de formación docente que amplíen el entendimiento situacional de los profesores, para aumentar su eficacia profesional (Wideen & Grimmett, 1995). La introducción de las herramientas comunicacionales modernas como vídeos, equipos de audio y ordenadores conectados a Internet puede brindar el acceso a una gama muy amplia de experiencias para el aprendizaje profesional, que luego se convertirían en material para explorar los significados y aplicaciones de las teorías de la enseñanza y aprendizaje dentro de un determinado contexto práctico. Pero requiere forjar una relación profesional de más diálogo entre tutores pedagógicos y nuevos maestros, que no son principiantes tampoco, sino que tienen su bagaje profesional y social. La introducción de las TIC en la educación docente en Ghana no ha abordado una interrogante fundamental: ¿qué tipo de aprendizaje (por parte de los profesores) fomentan los medios y las TIC y cómo debe diseñarse el currículo y cómo deben prepararse los profesores de profesores para facilitar experiencias de calidad en aprendizaje profesional, usando las TIC y otras herramientas multimedia?

Una clave para el éxito en un programa de aprendizaje a distancia con refuerzos de las TIC para profesores sin formación pedagógica es la organización eficaz de la capacitación para tender un puente entre la teoría y la práctica. Esto depende de los costos infraestructurales así como de la eficacia en la prestación, administración y apoyo descentralizados (Mattson, 2006). En el caso de Ghana, el hecho de que los programas de educación docente a distancia continúen dependiendo principalmente de materiales impresos sugiere que se han subestimado en gran medida estos desafíos. Pasar a una situación en la que figuren prominentemente los medios de comunicación electrónicos en la capacitación evidentemente es mucho más que un problema de oferta. También se trata de cómo crear la demanda de la tecnología en términos de vincular los aspectos pertinentes del aprendizaje y desarrollo docentes con materiales generados usando las TIC y otras herramientas multimedia. Actualmente, el programa continuó de educación docente para profes-

sores sin preparación pedagógica en Ghana ha dependido principalmente de materiales impresos y de capacitación presencial; lo que, en ambos casos, tiende a favorecer la capacitación tipo transmisión unidireccional. Las oportunidades que las TIC podrían haber ofrecido para enriquecer la capacitación, básicamente no se plasmaron, simplemente porque las bases ontológicas de la educación docente en Ghana no se han modificado para reflejar a nivel profundo el entendimiento vivencial o práctico de los conocimientos profesionales en la enseñanza y cómo desarrollarlos en un maestro.

En 2002, un comité presidencial realizó un informe sobre las reformas educativas en Ghana con 12 recomendaciones –entre otras tantas– sobre el uso de las TIC en la educación y cinco estrategias para ejecutarlas (GOG, 2002). Se puso mucho énfasis en incrementar la disponibilidad de las TIC para educar y capacitar a profesores, tutores y funcionarios de la educación para aprovechar la tecnología en la enseñanza y aprendizaje. No hubo nada en este documento político tan importante sobre la re-configuración de áreas pertinentes del currículo escolar o de formación docente para fomentar la demanda de su utilización en la enseñanza y aprendizaje en el aula. Desafortunadamente esto es muy típico en muchas políticas y programas para introducir las TIC y otras herramientas mediáticas en los sistemas educativos africanos.

7. Conclusión

Lo que se ha expuesto en esta aportación, aprovechando a Ghana como ejemplo, es que buena parte del reciente esfuerzo por introducir a las TIC en la educación no se han respaldado con cambios fundamentales en el contenido del programa curricular de formación docente. De eso depende la eficacia de las nuevas tecnologías para transformar las experiencias de aprendizaje en las aulas ghanesas y de otros países africanos que se han embarcado en reformas similares. Para reformar, hay que pausar y reflexionar más detenidamente sobre qué es lo que tienen los valores y capacidades de un país, qué se espera que los medios y las TIC en la educación promuevan o cambien. Clarificando este punto, y diseñando un mapa idóneo de los grandes cambios sistémicos, las TIC en la educación africana podrán promover un desarrollo económico y social más general. Los cambios también deben reflejar los nuevos roles profesionales y experiencias de aprendizaje que se supone deben fomentar las TIC y otros medios en el aula. En las reformas de la educación ghanesa, este sentido ha faltado, y probablemente existen situaciones similares en muchos sistemas educa-

tivos en África que introducen TIC y otras tecnologías mediáticas y comunicacionales en la educación.

Referencias

- AKYEAMPONG, K. (2003). *Teacher Training in Ghana: Does it Count? A Country Report*. Departamento para el Desarrollo Internacional, London: DFID.
- AKYEAMPONG, K.; PRYOR J. & AMPIAH, J.G. (2006). A Vision of Successful Schooling: Ghanaian Teachers Understandings of Learning, Teaching and Assessment. *Comparative Education* 42 (2); 155-176.
- AKYEAMPONG, K. (2004). Learning to Teach in the Knowledge Society: A Case Study of Secondary Teacher Education in Ghana, en MARENO, J. (2004). *Learning to Teach in the Knowledge Society*. Washington (DC): Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL (Ed.) (2004). *Books, Buildings and Learning Outcomes - an impact evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington (DC): Departamento de Evaluación de las Operaciones.
- BANCO MUNDIAL (Ed.) (1989). *Basic Education for Self-Employment and Rural Development in Ghana*. Washington (DC): Departamento de Población y Recursos Humanos.
- FOBIH, D.; AKYEAMPONG, K. & KOOMSON, A. (1996). *Ghana Primary School Development Project (GPSDP): Final Evaluation of Project Performance*. Accra (Ghana): Ministerio de Educación.
- GOBIERNO DE GHANA (GOG) (2002). *Meeting the Challenges of Education in the 21st Century - Report of the President's Committee on Review of Education Reforms in Ghana*. Accra.
- HOPKINS, D. (2002). Educational Innovation: Generic Lessons Learned from a Regional Practice, en THIJS, F. & AKKER, V.D. (Eds.). *International Learning on Education Reform: Toward More Effective Ways of Cooperation*. Amsterdam: Vrije Universiteit Printers.
- KANU, Y. (1996). Educating Teachers for the Improvement of the Quality of Basic Education in Developing Countries. *International Journal of Educational Development* 16 (2); 173-184.
- LEWIN, K.M. & STUART, J.S. (2003). *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy*. Londres: DFID
- LOCKHEED, M. & HANUSHEK, K. (1988). Improving Educational Efficiency in Developing countries: What do We Know? *Compare* 18 (1).
- MATTSON, E. (2006). Field-based Models of Primary Teacher Training - Case Studies of Student Support Systems for sub-Saharan Africa. *Researching the Issues*, 63. London: DFID.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MOE) (2008). *Education Sector Performance Report*. Accra (Ghana).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MOE) (2004). *Implementation Plan for an ICT enhanced ODL Programme for Teacher Education. Phase 1: National Framework for Teacher Accreditation and Programme for Untrained Teachers*. Accra, Ghana.
- NEIDA (Ed.) (1992). *The Situation of Educational Materials in Africa*. Dakar: UNESCO, Red de Innovación Educativa para el Desarrollo en África.
- PONTEFRAC, C. & HARDMAN, F. (2005). The Discourse of Classroom on Interaction in Kenyan Primary Schools. *Comparative Education*, 41 (1); 87-106.
- PRYOR, J. & AMPIAH, J.G. (2003). Understandings of Education in an African Village: the Impact of Information and Communication Technologies. *Researching the Issues*; 52. Londres: DFID.
- STUART, J.; AKYEAMPONG, K. & CROFT, A. (2008). *Key Issues in Teacher Education - a Sourcebook for Teacher Educators in Developing Countries*. Oxford: McMillan Publishers.
- TABULAWA, R. (1997). Pedagogical Classroom Practice and the Social Context: the Case of Botswana. *International Journal of Educational Development*, 17 (2); 189-204.
- WIDEEM, M. (1995). Reconceptualising Teacher Education: Preparing Teachers for Revitalised Schools, en WIDEEM M. & GRIMMET P. (Eds.). *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualisation?* London & Washington: Falmer Press.
- WIDEEM, M.; MAYER-SMITH, J. & MOON, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2); 130-178.
- WINDHAM, D.M. (1988). *Improving the Efficiency of Educational Systems Indicators of Educational Effectiveness and Efficiency*. Albany: State University of New York.
- World Bank (2004). *Books, Buildings and Learning Outcomes - An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana*. Washington (DC): Operations Evaluation Department.
- WORLD BANK (1989). *Basic Education for Self-Employment and Rural Development in Ghana*. Washington (DC): Population and Human Resource Department.

● Ibrahim Saleh
El Cairo (Egipto)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-010

La alfabetización mediática en Medio Oriente y Norte de África: más allá del círculo vicioso del oxímoron

Media Literacy in MENA: Moving Beyond the Vicious Cycle of Oxymora

RESUMEN

En un momento en que la región del Medio Oriente y el Norte de África (MONA) está llena de potencial para el desarrollo de aptitudes, la inestabilidad social, la agitación política y las limitadas libertades civiles aún generan malestar entre la población. El desarrollo de la educación mediática en los países de la región, preocupada por muchos otros temas vitales, es bajo, en detrimento de su compromiso cívico... Las prácticas de alfabetización actual en los países de MONA tienen normas insuficientes para valorar críticamente a los medios, y los resultados de las investigaciones muestran una gran brecha entre el público en general y los periodistas, quienes desvirtúan aún más la alfabetización mediática. Este análisis trata primero de los países de MONA y su «mala situación mediática», usando la figura retórica del oxímoron para explicar las diferentes tensiones y contradicciones que caracterizan a la alfabetización mediática en la región. Intenta proveer el contexto político y su relación con los medios para explicar la situación actual. Utiliza también datos de investigaciones para explorar los retos y oportunidades para cambiar la débil imagen actual de la alfabetización mediática en MONA, y concluye con varias implicaciones cruciales para el diseño de políticas de alfabetización mediática en la región.

ABSTRACT

At a time when the region of Middle East and North Africa (MENA) is full of potential for capacity-building, social unrest, political agitation and poor civil liberties are still plaguing the population. The status of media education is low in MENA countries, preoccupied by many other vital issues, and yet the lack of it is detrimental to civic engagement... Current literacy practices in MENA countries have poor standards for critically assessing the media and research findings show a widening gap between the general public and the journalists, which further impairs media literacy. The analysis deals first with MENA countries and their «mal-media situation», using the metaphor of the cycle of oxymora to explain the various tensions and contradictions that characterize media literacy in the region. It then attempts to provide a political and media-related context to explain the current situation. It also uses research data to explore the challenges and opportunities to change the current dim picture in MENA, and concludes with several crucial implications for policy-making about media literacy in MENA.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Alfabetización mediática, libertades civiles, fraude colectivo, sociedad civil, políticas.
Media literacy, civil liberties, collective fraud, policy making about media literacy, civic society.

◆ Dr. Ibrahim Saleh es profesor del Departamento de Periodismo y Comunicación de Masas de la Universidad Americana de El Cairo (Egipto) (librasma@gmail.com; librasma@aucegypt.edu).

1. El escenario: la mala situación mediática en MONA

El panorama actual de la alfabetización mediática en diferentes partes del Medio Oriente y el Norte de África está marcado por una débil base económica, altos costes de producción y difusión, un opresivo patrocinio político, una gran fragmentación cultural, una centralizada concentración geográfica, una muy baja credibilidad en los medios y un bajo prestigio del periodismo. Además, las leyes y regulaciones sobre el contenido mediático y otros valores profesionales no están claramente establecidas. Por lo tanto, es razonable relacionar los problemas socio-políticos y económicos internos con el aislamiento del mundo exterior característico de la región. Esta situación se ha hecho aún más compleja debido a la combinación de un fuerte consumismo, el conservadurismo religioso y la presencia militar.

La mayoría de la gente no se impresiona, es insensible y está poco interesada —ahora menos que nunca— en el curso de las políticas de sus gobiernos, y es víctima de una especie de fatiga mediática, debido a la persistente impresión de que existe una doble moral en la información, a que el enlace cívico está sujeto a demasiados obstáculos y a que el compromiso retórico con la democracia y la libertad con frecuencia sirve a los intereses personales de unos cuantos. El principal desafío es cómo educar al público participante y cómo facultarlo para reclamar sus derechos civiles y hacer a sus gobiernos responsables de sus obligaciones públicas.

¿Cómo puede la alfabetización mediática brindar apoyo a la libertad y a la identidad?, ¿cómo puede convertirse la jerarquía vertical de las noticias en una red de comunicación horizontal?, ¿cómo puede ser cultivada una mejor comprensión de las complejidades de los medios de la región para un mayor compromiso cívico? Este análisis reflexiona sobre la situación de la alfabetización mediática como si funcionara como un círculo vicioso de «oximorones». El término «oximoron» es una figura retórica que produce un efecto incongruente, aparentemente contradictorio. Aquí se usa para describir una situación que refleja el estado contradictorio de la alfabetización mediática en MONA¹.

Su estatus es oximorónico porque, por una parte, los medios hablan «de dientes para afuera» sobre la democracia y sus obligaciones con la gente y, por la otra, están sujetos al control de regímenes autoritarios que crean una doble moral. Tal estado ha inducido a un persistente malestar en la relación entre los medios y el público, una situación de «mal-medio»² en donde las dos partes sienten que hay poco interés compartido.

La situación oximorónica tiene su origen en el desfase entre las reformas propuestas (sólo en papel) en los años recientes y la falta de implementación de estas políticas y metas en la vida real. En los últimos años, los gobiernos de la región apoyaron reformas artificiales que no estaban basadas en mecanismos profundos o en una visión concreta para una reestructuración sustentable. Existen varios problemas relacionados con la flagrante diferencia entre la retórica de la libertad y la realidad de políticas de doble moral. Esto perpetúa la falta de credibilidad en el gobierno y debilita la voluntad para un cambio social profundo.

Los profesionales y activistas han planteado cuatro críticas principales. La primera es el consentimiento marginal de libertad de expresión que tiene la prensa, entretanto se ignoran otras necesidades humanas básicas. La segunda es el acercamiento superficial a la libertad y la democracia, lo cual tiene como resultado la marginación de los intereses de las mayorías, mientras son preservados los intereses de las minorías gobernantes. La tercera es el sometimiento de los gobernantes a temas regionales mayores tales como la invasión a Irak, la «Islamofobia» y el «resentimiento y tiranía» motivados por el rencor a causa del conflicto árabe-israelí. Finalmente, se critica el análisis oficial simplista de las complejidades multifacéticas que dieron paso a una percepción de temor hacia el «Peligo Verde», o el asentamiento de un Estado Musulmán en Egipto y otros países de la región (Saleh, 2006).

En ese contexto, la educación y la alfabetización mediáticas están al final de la lista de prioridades, debido a que los medios son usados como plataforma para una realidad fabricada que busca racionalizar la mano de hierro del gobierno. Para consolidar su solidaridad política, los gobiernos árabes nunca han permitido a los medios evaluar críticamente las políticas domésticas nacionales ni aquellas de gobiernos amigos. Por otra parte, los medios casi nunca van a fondo en cuanto a temas locales o nacionales, ya que éstos son los asuntos que más amenazan la legitimidad y autoridad de los gobiernos. Por añadidura, la alfabetización mediática sólo puede ser posible si existe una alfabetización básica. El promedio de alfabetización básica en toda la región es de 66%, lo cual es relativamente bajo; sin embargo, el número absoluto de adultos analfabetos se redujo de 64 millones a cerca de 58 millones entre 1990 y 2004 (Hammoud, 2005). La disparidad de género es muy alta en esta región, y las mujeres representan dos terceras partes de la proporción de analfabetismo, a pesar de que la proporción de alfabetización es más alta entre la gente joven que entre los adultos (Hammoud, 2005).

Este cuadro sombrío de la realidad es el resultado lógico de los largos años de práctica estatal de «hacer la vista gorda» ante financiaciones y presupuestos relacionados con recursos humanos y educación. Esto tuvo un impacto en la alfabetización mediática, debido a que el Estado también prestó oídos sordos ante los reclamos de libertad para la circulación de los medios, buscando retener el control sobre su contenido. Esta situación produjo evaluaciones de la alfabetización mediática muy bajas, especialmente porque ninguna política en especial se orientó hacia este tema. La alfabetización mediática también sigue siendo dependiente de las condiciones de los medios, una situación que no es favorable para la educación en medios, formal o informal.

Aunque una caracterización detallada de la región va más allá del alcance de este análisis, y si bien los escenarios político, cultural y económico del tejido regional son muy heterogéneos en naturaleza y rumbo, los estados de Medio Oriente y el Norte de África comparten algo en común con respecto a las condiciones de sus medios: de acuerdo con William Rugh, es imposible adecuar los medios de la región con ninguna de las «cuatro teorías de la prensa»³.

En MONA, los ministros de información llevan a cabo las agendas de sus Estados protectores controlando los medios y moldeando su contenido, imponiendo leyes brutales apoyadas por encarcelamientos y violencia física. La reciente explosión de los medios ha complicado sus fáciles trabajos anteriores: se han ampliado sus tareas, pero se han ajustado a ellas. Estas tareas incluyen ahora cómo seguir los mensajes del creciente escenario de los nuevos medios, especialmente los de Internet, cómo bloquear el activismo emergente de una población joven (predominantemente pobre e iletrada) en expansión y cómo detener la creciente audiencia de grupos islámicos radicales en los medios, particularmente en televisión.

Esta perseverancia del control gubernamental a través de los medios ha conducido a una percepción de desinformación y sospecha entre el público. Ha perpetuado un sentimiento general de falsedad, llamado «fraude colectivo» por algunos, el cual es una sistemática y consciente supresión de las verdades inconvenientes, por un grupo de expertos que, u

«ocultan» la verdad, o consienten su ocultamiento⁴. Esta situación prevalente en muchas partes de la región ha dado como resultado una distorsión de los medios, falsedades, evasiones, y prejuicios colectivamente producidos y mantenidos por las deliberadas mentiras periodísticas. Contribuyen a la situación de «mal-medio» y a un sentimiento público de estar capturados dentro del círculo vicioso del oxímoron.

Dentro de este tejido social, la comunicación y la confianza se han reducido; de ahí que la fuerza y la violencia sean empleados para convencer a quienes tienen dudas sobre qué creer, especialmente cuando la dependencia pública de las noticias estatales está, paradójicamente, creando «crisis» periódicas de una manera aguda. Tales crisis pueden tomar la forma de un pánico moral o una alarma sobre la seguridad; o pueden formar parte de una percepción de crisis más diseminada, de largo plazo sobre la identidad árabe o musulmana.

¿Cómo puede la alfabetización mediática brindar apoyo a la libertad y a la identidad?, ¿cómo puede convertirse la jerarquía vertical de las noticias en una red de comunicación horizontal?, ¿cómo puede ser cultivada una mejor comprensión de las complejidades de los medios de la región para un mayor compromiso cívico? Este análisis reflexiona sobre la situación de la alfabetización mediática como si funcionara como un círculo vicioso de «oximorones».

Un ejemplo de tal manipulación del pánico se encuentra en «The Economist» (18 al 24 de septiembre de 2004). Esta publicación extranjera describe cómo el periódico líder de Egipto, propiedad del gobierno, el diario «al-Ahram» (1 de Septiembre de 2004), sepultó profundamente en sus páginas la brutal masacre de doce cocineros nepalíes por parte de guerrilleros iraquíes, quienes afirmaban estar haciendo el trabajo de Dios al ejecutar invasores budistas. Un día después, en primera plana, «al-Ahram» incluyó el ataque de alborotadores a una mezquita en Katmandú, capital de Nepal, sin ninguna explicación de causa-efecto. Este tratamiento asimétrico de la información es ilustrativo del funcionamiento oximorónico de las noticias, con su desigual tratamiento de gente y eventos, imposibilitando al público para llegar a una opinión informada. Los estados paternalistas siempre justifican su manipulación de

los medios con la necesidad de prevenir un retorno a la anarquía y la violencia de épocas anteriores.

Considerando la situación actual de «mal-medio» en los estados de MONA, la alfabetización mediática se vuelve un contrasentido. El ciclo oximorónico puede ser caracterizado generalmente por una combinación de simplismo de terminologías y conceptos, por un lado, y por el otro, una retórica de «dientes hacia fuera» sobre la libertad de expresión y difusión. El círculo vicioso abarca el sometimiento interno de los medios hacia el gobierno, por un lado, y su separación externa de otras regiones del mundo, por el otro lado, como muchas imágenes estereotípicas que tildan a las poblaciones y gobiernos de MONA de salvajismo y barbarie.

A continuación se presenta el caso de Egipto, el estado Árabe más poblado y uno de los países geopolíticos más importantes en la región. La Constitución Egipcia y los instrumentos de derechos humanos internacionales se convirtieron en parte de la ley egipcia bajo la ratificación del artículo 151 de la Constitución de 1981. El artículo 47 de la Constitución Egipcia también promete que «la libertad de opinión debe ser garantizada». Además, el artículo 19 del Convenio Internacional en Derechos Civiles y Políticos, al cual Egipto se adhirió en 1982, garantiza el derecho a la libertad de expresión, incluyendo la «libertad para buscar, recibir, y dar a conocer información e ideas de toda clase, sin importar fronteras, ya sea oralmente, por escrito o de manera impresa, en la forma de arte, o a través de cualquier otro medio». Una nueva ley de prensa fue introducida en 1996, estableciendo que «los periodistas son independientes y no están bajo la autoridad de nadie». Pero todo esto no cambió la situación de «mal-medio», debido a que otros problemas estructurales y funcionales no fueron también abordados.

En la práctica, los presidentes egipcios han manipulado siempre el sistema judicial, puesto que los nombramientos en este organismo son prerrogativas presidenciales. Los jueces eran considerados funcionarios del Ministerio de Justicia, el cual administraba y financiaba el sistema de la corte y estaba encabezado por el presidente, quien encabezaba a su vez el Consejo Supremo de Órganos Judiciales. Sin embargo, el dominio de la ley se expandió relativamente después de Nasser, y los jueces se convirtieron en una fuerza vigorosa de defensa de los derechos legales de los ciudadanos ante el Estado. Además del caso egipcio, todos los Estados de MONA tienen leyes y legislaciones similares que restringen la libertad de expresión y difusión. Pero el problema va mucho más allá del contenido de las leyes; abarca también códigos relaciona-

dos con casos de publicaciones y emisión de periódicos, que pueden ser encontrados en la Ley de Imprenta, el Código Penal, la Ley de Regulación del Periodismo, la Ley de Documentos de Estado, la Ley de Servidores Civiles, la prohibición de noticias sobre el ejército y las decisiones militares, las leyes de partidos y la Ley de Inteligencia⁵.

2. MONA y el riesgo de «aturdimiento psíquico»

En este contexto político, lo que es tal vez más perturbador es el desafortunado aumento de una suave forma de auto-censura destructiva entre los periodistas. Por ejemplo, información básica como las estadísticas demográficas es tratada como si fuera un secreto de Estado, y es casi imposible reportar el funcionamiento interno de los gobiernos. Esto se ve fortalecido por el hecho de que la mayoría de los periodistas y personal de los medios carece de entrenamiento profesional. El conocimiento no es valorado, y el poder es usado imprudentemente por los burócratas de mayor jerarquía.

De esta manera, es muy común encontrar que los periodistas y editores son frecuentemente captados por funcionarios e intereses de negocios, mientras que otros que denuncian la corrupción de los gobiernos o que critican severamente las prácticas de los regímenes, son con frecuencia sujetos de arrestos arbitrarios, amenazas o actos de violencia. El miedo a tales castigos lleva a una pobre transparencia gubernamental, permite la permanencia de una arraigada corrupción y sirve para evitar cualquier debate significativo sobre temas que pudieran llevar a una reforma política.

La información deficiente pone en peligro toda la alfabetización mediática: cadenas de noticias de 24 horas profieren ávidamente rumores no confirmados y se entregan al capricho de una cámara dispuesta para el «experto» traficante de habladurías, a quien le importa poco la verdad y solamente su inclinación individual. Los periodistas reales deben tener cuidado de preservar su reputación al no participar en tales programas.

Esta situación de «mal-medio» en la región ha estimulado un nuevo espíritu de rebelión cultural que incluye tanto a conservadores como a liberales en la profesión mediática. Se oponen al pobre desempeño de los medios y a una deliberada ignorancia de los intereses del público. Sienten que el duro clima de extremismo refuerza un creciente sentido de enajenación en la población en general, lo cual perjudica el progreso. Piensan que esto causa una fuga de cerebros real, ya que los periodistas profesionales abandonan el país. Esto sitúa a la región en un atraso, provocando lo que Robert Jay Lifton llamó «aturdimiento psíquico»⁶,

un sentimiento de exclusión y separación que golpea igualmente a los periodistas y a la población.

Semejantes maniobras del gobierno son sintomáticas de «temor y confusión» (Shaheen, 2006). El ambiente mediático regional sufre de una brutal práctica de la censura y de una constante auto-censura, por un lado, mientras por el otro, el público se ve a sí mismo como víctima de dos formas de colonialismo mediático: uno impuesto por sus propios gobiernos nacionales, y el segundo por los Estados Unidos y sus aliados. Las poblaciones oprimidas ven a sus opresores nacionales e internacionales trabajando mano a mano para amenazar su subsistencia y humillarlos. Como resultado de este oxímoron, las voces subterráneas de la disidencia son canalizadas dentro y a través de movimientos islámicos radicales. Estos movimientos no son tampoco favorables a la libertad de los medios, sin embargo tratan de usarlos para promover su causa.

Como afirma Michael Vlahos (2002: 26-28), «la insurgencia (islámica radical) es un auténtico movimiento islámico de renovación, central para el cambio». Consecuentemente, «una revolución islámica exitosa es hoy posiblemente la mejor forma para propagar el Islam 'radical'; por necesidad, tomará la desactivación en sus manos». En los medios, los musulmanes ofrecen un frente de comportamiento pacífico, pero en privado algunos pueden considerar el tener un gran número de víctimas como un éxito para su causa. Esta doble postura, a su vez, legitima la aplicación de la censura por parte del gobierno.

Un aumento sin precedentes de protestas masivas recorrió la región en 2006, lo cual fue percibido en algunos círculos progresistas y radicales como un despertar público después de largos años de estancamiento. También fue interpretado por el gobierno como una prueba de la infiltración del movimiento de la Hermandad Musulmana en diferentes actividades civiles y en sindicatos. Por ejemplo, Al-Zawaheri, el segundo hombre en la jerarquía de al Qaeda, se volvió radical durante su encarcelamiento en Egipto (Shahine, 2006).

Thomas Hegghammer señaló que Internet tendrá un papel cada vez más importante para los militantes a medida que intensifiquen su campaña en Arabia Saudita, la cual alberga varios lugares santos musulmanes. «Creo que [los vídeos de Internet] muy seguramente están dirigidos contra los americanos y occidentales en general»⁷.

Sin embargo, Internet está también sujeta a la censura una vez que algún sitio se vuelve popular o «notable». Una visita de las fuerzas de seguridad del Estado egipcio a la oficina de los sitios siempre derivará en una suavización del tono retórico.

Aunque es difícil evaluar las intenciones de los Estados patrocinadores, persiste el hecho de que los medios regionales tienden a violar las normas y éticas periodísticas reconocidas internacionalmente. De hecho, la tensión entre la conveniencia de mostrar imágenes grotescas, por un lado, y la protección de la libertad de expresión y el derecho a la información, por el otro, continuará sin resolverse, a menos que sean aplicadas apropiadamente políticas para una efectiva educación en medios para periodistas y público en general.

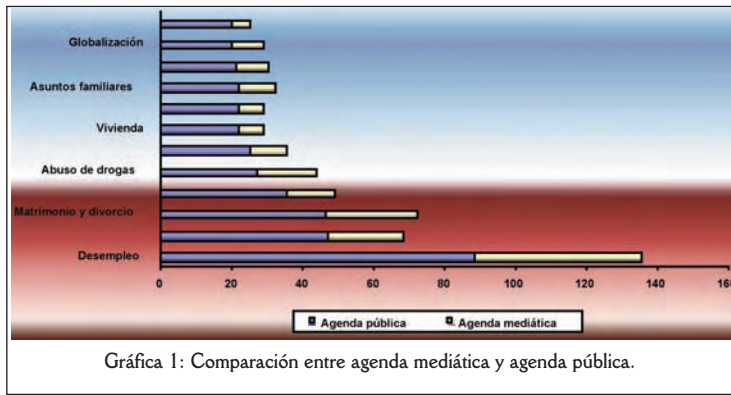
Las audiencias regionales han sido relegadas por los actuales mercados mediáticos, ya que se sienten despojadas de cualquier comunicación dentro de sus países, y no pueden sino expresar su desesperación ante la falta de cobertura de problemas nacionales o ante los reportajes distorsionados de actos y comunicados terroristas. El estado de la alfabetización mediática en MONA necesita ser mejorado para recuperar la confianza. Esto implica una evaluación de las diferencias en expectativas y posibilidades a través de la investigación, dentro de un modelo similar a otras regiones del mundo, como Argentina o Corea, las cuales han llevado a la implementación de reformas basadas en informes científicos.

3. Evaluando los retos y oportunidades de cambio

Para explorar las oportunidades de cambio del oscuro cuadro en Medio Oriente y el Norte de África,

| Profesionales mediáticos | Estudiantes mediáticos | Personas desempleadas |
|--|--|---|
| Periodistas, locutores de radio y televisión. | Segundo, tercero o cuarto año en facultades de comunicación masivas. | Educadas (teniendo preparatoria o grado universitario). |
| Especializados en reportajes sobre temas sociales. | Hombres y mujeres. | Actualmente desempleados. |
| Educados (teniendo un grado universitario). | SEC. A/B y C1 | Edad: 18-25 y 26 -35 años de edad. |
| Hombres y mujeres. | | Hombres y mujeres. |
| 26 años o mayores | | SEC. A/B y C1. |

Demografía de las muestras.

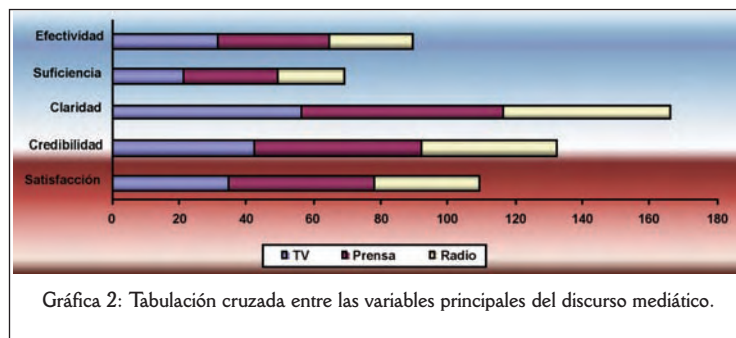


Gráfica 1: Comparación entre agenda mediática y agenda pública.

y para evaluar las dificultades actuales para superar los retos, son necesarios resultados de investigación adecuados e independientes. Éstos pueden ser delineados usando datos recopilados por el proyecto del Consejo Británico en Cairo, «Medios y Sociedad», dirigido por AC Nielsen en 2005. Esta investigación proporciona una descripción general de las perspectivas, valores y actitudes de profesionales y su comparación con las perspectivas, valores y actitudes del público. El proyecto fue llevado a cabo en seis países dentro de la región de MONA (Egipto, Arabia Saudita, Líbano, Siria, Jordania y Palestina), y considera un análisis comparativo, con un total de 1.210 entrevistas personales (200 entrevistas por país).

Como indica la gráfica 1, de acuerdo a la agenda pública, el desempleo aparece como primero (88%) en la lista de temas sociales actualmente encarados, seguido por la pobreza (47%) y los problemas de matrimonio y divorcio (46%). Esto se halla en contraste con la agenda mediática, la cual revela una diferente lista de problemas. Calidad de educación (47%) parece ser el principal tema social al que los medios se dirigen, mientras que el desempleo (9%) viene al final de su lista de prioridades.

El análisis de la gráfica 2 muestra algunos contrastes con la tabulación cruzada. El más alto nivel de



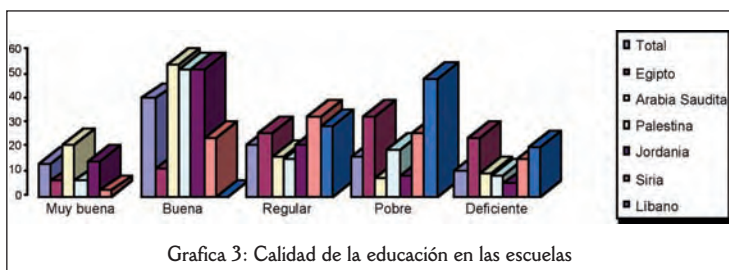
Gráfica 2: Tabulación cruzada entre las variables principales del discurso mediático.

expectativas –en diferentes medios masivos– tiene que ver con su claridad: 60% en medios impresos, 56% en TV y 50% en radio. De acuerdo con el análisis estadístico, las audiencias árabes perciben la prensa (33%) como más efectiva que la TV y la radio. Están más satisfechos con su cobertura (25%), y consideran que es más comprensible en sus tópicos y temas (60%), más creíble (50%) y más satisfactoria (44%).

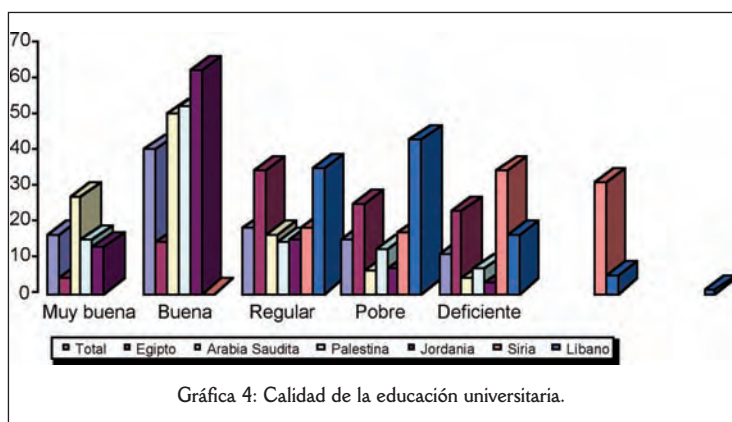
Este resultado está en contradicción con los altos índices de analfabetismo en toda la región, dejando sólo a las elites identificarse con los enfoques multilaterales de los medios impresos. Esto puede ser explicado parcialmente por el perfil de los informantes, predominantemente urbanos y relativa-

mente alfabetizados.

La gráfica 3 muestra una gran discrepancia entre los países estudiados debido a diferentes razones socio-políticas, y algunas veces a la falta de conciencia y puntos de comparación con respecto a la situación de la educación a nivel mundial. Cuando se toman en cuenta los valores totales, el 40% de la muestra cree que la educación es «buena». Sin embargo, si consideramos casos individuales, los resultados son bastante diferentes y aun contradictorios. Por ejemplo, en Egipto, un 33% de la muestra cree que la educación es pobre, mientras únicamente el 6% piensa que es muy buena. Esto pudiera ser resultado directo de una sociedad relativamente abierta y libre. En contraste, Arabia Saudita (54%), Palestina y Jordania (52%) creen que la educación es buena, mientras el 21% en Arabia Saudita y el 14% en Jordania afirman que la educación en sus escuelas es muy buena. Otro punto



Gráfica 3: Calidad de la educación en las escuelas



Gráfica 4: Calidad de la educación universitaria.

de análisis es el rumbo de la educación (bueno o malo); al encontrar que en Egipto alcanza el 55% (33%+24%) y en Siria el 41% (26%+15%), mientras en Arabia Saudita con un 16% (7%+ 9%) y Jordania con un 13% (8%+5%). Tales percepciones discrepantes pueden derivarse de una manipulación combinada de medios y educación en los tres países considerados. Estos hallazgos no pueden ser explicados en relación con la realidad de la calidad de la educación escolar sino más bien como una suma de variables culturales, incluyendo el derecho a criticar a un sistema que está controlado por los gobiernos en todos estos países.

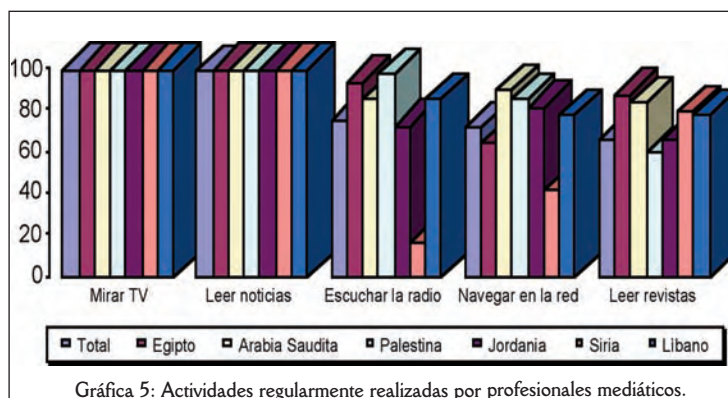
Como indica la gráfica 4, el 40% del total de la muestra piensa que la educación universitaria es buena, mientras el 11% piensa que es deficiente. En Egipto, la tendencia apunta hacia una educación deficiente (25%), pobre (25%) y bueno (23%). En el Líbano, la situación es al revés: 35% está de acuerdo en que la educación universitaria es muy buena y 43% de que es buena. Tres países señalan lo positivo de la educación universitaria: Arabia Saudí (50%), Palestina (52%) y Jordania

(62%). Sorprendentemente, de estos países, ninguno tiene ni historia ni infraestructura de una educación universitaria. La discrepancia aquí puede ser explicada por la dificultad para expresar el propio punto de vista que los participantes pudieron haber sentido, conduciendo a la negación o distorsión de la realidad, sin mencionar el hecho de que la muestra tiende a reflejar los puntos de vista de una población urbana relativamente alfabetizada.

Con respecto a la gráfica 5, existe similitud entre los profesionales mediáticos en cuanto a la TV y la lec-

tura de periódicos; sin embargo, hay que recordar que las opiniones de la muestra no pueden ser generalizadas a la población entera de MONA. Además, existe la probabilidad de que algunas de las respuestas sean «de prestigio»: los auto-reportes tienden a exagerar el consumo de medios, pues tal cosa es vista como una señal de modernidad y profesionalismo. Estos resultados generales, que dan prioridad a escuchar la radio como segunda opción (73%) pueden ser engañosos, pues parte de la población de la muestra está compuesta de profesionales que necesitan seguir la pista a todas las nuevas emisiones. Otras fuentes muestran que, en realidad, únicamente el 3% del público en general aún escucha la radio (Saleh, 2008).

Uno de los principales descubrimientos es el hecho de que Siria tiene el menor porcentaje de radioescuchas (16%), y el mismo escenario se repite con la navegación en la Red (42%) y lectura de revistas (30%). Tal situación podría ser explicada a la luz de la extendida pobreza y el estricto control gubernamental. Pero estos descubrimientos no son justificables en Palestina, con sus continuos conflictos con Israel, y su debilidad



Gráfica 5: Actividades regularmente realizadas por profesionales mediáticos.

(si no es la ausencia) de infraestructura.

De acuerdo con el examen comparativo de los profesionales y los estudiantes de medios, existen tres principales desafíos para la región. Primero, hay una necesidad de equilibrar el escenario mediático, permitiendo a los mismos medios hacer un papel significativo en el ofrecimiento de información de calidad al público. Esto tiene que ser ejercido a través de leyes o prácticas menos restrictivas, con menor interferencia gubernamental, y más protección para los periodistas que cubren temas controvertidos. El segundo desafío

es fortalecer los esfuerzos activistas en pro de las libertades sociales, por medio de cambios en la ley que protejan de abusos policiales. El tercero es la necesidad de resolver conflictos de interés, lo cual requiere el establecimiento de instituciones sanas e independientes y una autoridad democrática, a través de leyes y reglamentos responsables y sensibles.

4. Implicaciones sobre el compromiso cívico y la educación en medios

Una de las dificultades cruciales para la alfabetización mediática en MONA es el hecho de que la región todavía está sufriendo de ilimitados retos. Algunos están relacionados con el escenario mediático en sí mismo, otros con temas sociales básicos como el desempleo, la educación, la salud...

Sin embargo, está adquiriendo mayor robustez y actuando como un genio que sale de la botella, deseoso de explorar y desarrollar un cambio social en torno a la identidad árabe y su potencial apertura al resto del mundo. No obstante, la liberación del genio de la botella mediática puede ser difícil, ya que los gobiernos de MONA pueden darse cuenta de lo poco que saben de la realidad de la situación, y como consecuencia juzgar equivocadamente la magnitud de lo que es necesario hacer para resolver la situación oximorónica que heredaron o ayudaron a crear. No puede preverse que la situación actual llegue a su fin en un futuro cercano, a menos que se ponga en marcha una reforma real.

En el nivel de la audiencia, el público se percibe a través de un prisma de humillación y resentimiento individual y colectivo. Este malestar tiende a marginar el «imperio de la ley» como una condición política, puesto que no ha trabajado en su beneficio. Para curar a la región de este dilema, el público y las elites igualmente necesitan admitir que el «problema está en nosotros». Puede que nunca se de una introspección de un profundo arraigo en la región, a menos que el público se reconozca a sí mismo como una sociedad civil madura y como un agente de cambio.

Indudablemente, el desarrollo de la alfabetización mediática en la región tiene un papel crítico en esta transformación, pero no está del todo claro si tiene los recursos para transformarse a sí misma, y mucho menos a la ciudadanía de sus respectivos países. El punto preocupante aquí proviene de la interminable brecha entre la agenda pública y la mediática, y el distanciamiento entre los pueblos y los gobiernos. Un punto adicional de alarma es la naturaleza del cambio, que podría darse a través de la turbulencia de una revolución sangrienta y confusa; sangrienta porque está mucho en

juego para los actores regionales, ya sea el gobierno, los islamistas radicales o los activistas progresistas, y confuso porque nadie está muy seguro de quiénes son los actores reales y los intereses que representan.

En un área en la que mucha gente desconfía de un cambio y que se resiste a la innovación, aun cuando esto implique derechos básicos como la participación política, la situación oximorónica es exagerada. Esto no quiere decir que los agentes del cambio no existan: hay muchos movimientos civiles progresistas, como Kefaya (¡Ya basta!) en Egipto, que están peleando en contra de la corrupción del gobierno. Pero en el extremo, las voces radicales se están volviendo cada vez más ruidosas. Como consecuencia, el «tercer sector» — el público marginal descontento— es un mundo ensimismado, ampliamente separado de otros sectores de la sociedad y reacio a involucrarse con ellos.

Otro concepto a ese respecto es la ausencia, o por lo menos la ineficacia, de las leyes que permiten la práctica del derecho de libre expresión y opinión. Esto autoriza a los gobiernos a cerrar muchos periódicos y poner a muchos periodistas en prisión, acusados de insultos y difamación en su mayor parte. Muchos obstáculos administrativos siguen vigentes: se presentan en el camino de los periodistas que tratan de tener acceso a la información oficial; asimismo impiden la práctica de un periodismo honrado e independiente, y también conducen a algunos periodistas hacia la trampa de la «falsedad de información», lo cual los somete a sanciones económicas o el encarcelamiento.

La decisión de 2007 de la Corte del Delito de El Cairo de encarcelar al editor en jefe de «Al Dostour» (Constitución), Ibrahim Essa, y al periodista Sahar Zaki, junto con un ciudadano de Warak acusado de insultar al presidente Hosni Mubarak, sobresale como un caso ilustrativo del «ciclo oximorónico». Además de los muchos litigios archivados en contra del periódico «Al Fajr» (El amanecer), dirigido por Abdel Hamouda, otro ejemplo es el caso del editor ejecutivo en jefe de «Sout Al Omma» (Voz de la Nación), Wael Al-Ibrashi. Fue sometido a la corte criminal en la crisis de los jueces, cuando éstos se sintieron utilizados y agraviados por el generalizado fraude electoral, durante las primeras elecciones presidenciales. Debido a irregularidades legales, tales como juicios injustos a líderes de la oposición, aumentaron también los ataques sobre miembros de la judicatura⁸.

5. Claves para el compromiso cívico, la identidad y la alfabetización mediática

Durante casi una década, el Medio Oriente y el Norte de África han estado implementando nuevas

políticas mediáticas y expandiendo su agenda cultural para alcanzar los retos de des-regulación y competencia global más extensa. Un objetivo ha sido centrarse en las posibilidades ofrecidas por la digitalización de los medios para transformar todos los aspectos culturales como educación, trabajo, etc. Pero no es solamente una cuestión de cambio en la política mediática y cultural, o en los aspectos tecnológicos y económicos; es también preciso establecer vínculos con el más amplio tema de la integración regional y la gradual fragmentación de culturas e identidades nacionales a la luz de la globalización. Ciertamente, MONA está en transición de una sociedad de masas nacional tradicional a una incrustación global marginal de los medios masivos en la «sociedad interactiva». En este nuevo contexto, existe un declive o transformación de las organizaciones e instituciones tradicionales, y el surgimiento de una estructura más compleja de sub-redes para el individuo, con base en criterios diferentes a la identidad nacional. Para superar el actual círculo vicioso oximorónico en MONA y conseguir el tránsito del terror a la tolerancia, hay cinco elementos clave a tomar en cuenta y tratar:

- El primer elemento clave es reconocer que los esfuerzos para reformar las leyes tienen una mayor probabilidad de éxito cuando están respaldados por amplios sectores de la sociedad, aun en sistemas políticos disfuncionales que acumulan poder para una pequeña elite. Los cambios legales pueden ser insuficientes si no van acompañados de esfuerzos para cambiar las percepciones de la sociedad.

- El segundo coincide con la necesidad de reconsiderar el contrato social actual entre los gobiernos y las audiencias: es indispensable. Predomina un entorno de estereotipos y actitudes abrumadoramente negativos, debido a la difícil implementación de derechos humanos básicos para la gente de la región. Además, gran parte de la sociedad tiene prejuicios en contra de mujeres que ostentan ciertas posiciones de liderazgo, tanto en el gobierno como en la sociedad, que impiden a esta valiosa parte de la población la plena participación cívica.

- El tercero es la necesidad de cambiar la direc-

ción del flujo del poder de la comunicación entre los gobiernos y el público. Los viejos conceptos de gobernar y controlar desde arriba aún prevalecen, en lugar de promover el consenso y un debate democrático en que los miembros de la sociedad sean considerados como iguales, aportando ideas de abajo hacia arriba.

- El cuarto está relacionado con la implementación de leyes y reformas como una condición para ampliar los derechos, si bien las audiencias son escépticas con respecto a la capacidad de los gobiernos para poner en marcha nuevas leyes y reformas. Como muchos miembros de elite perciben, los movimientos cosméticos, sin vigor o voluntad reales, no favorecen la participación.

- El quinto involucra el compromiso del público en el proceso: es el aumento de la conciencia pública

Durante casi una década, el Medio Oriente y el Norte de África han estado implementando nuevas políticas mediáticas y expandiendo su agenda cultural para alcanzar los retos de des-regulación y competencia global más extensa. Un objetivo ha sido centrarse en las posibilidades ofrecidas por la digitalización de los medios para transformar todos los aspectos culturales como educación, trabajo, etc. Pero no es solamente una cuestión de cambio en la política mediática y cultural, o en los aspectos tecnológicos y económicos; es también preciso establecer vínculos con el más amplio tema de la integración regional y la gradual fragmentación de culturas e identidades nacionales a la luz de la globalización.

acerca de sus derechos, especialmente entre aquellos con bajos niveles de educación y los que viven en áreas rurales, en general menos conscientes de los mismos. La libertad en MONA aún tiene connotaciones negativas de libertinaje y degradación de los valores morales.

En resumen, debe haber una demanda regional de una carta constitucional para hacer que los canales de transmisión públicos sean verdaderamente públicos, y no un dominio más del estado. Debe también haber una llamada a reeditar la responsabilidad corporativa de contribuir al bienestar de la sociedad, y los Estados benefactores deben convertirla en su propia visión para promover el futuro de la región.

Sin duda, la reforma política hacia los valores liberales clásicos es un paso para comprometerse con una adecuada alfabetización mediática y para fomentar un buen gobierno. La alfabetización mediática, tanto entre los periodistas como el público en general, sería también una manera de preservar la identidad de la región en un ambiente sin amenazas. Esto pretende ser un método para combatir los estereotipos contra los árabes entre los árabes, y una manera de traer la modernidad y la apertura, entretanto se preserva una identidad árabe progresista. En mayor medida de lo que a la gente de MONA le gustaría reconocer, gran parte de este trabajo es para que lo hagan ellos mismos; se debe establecer un nuevo arreglo de instituciones para aferrarse a esta realidad, y un nuevo método de educación para comprometer a la gente en la construcción de identidad y auto-interés nacional.

La alfabetización mediática podría ser así una estrategia a largo plazo para ayudar a la gente a reevaluar su situación de «mal-medio». Esto podría ser usado por líderes y tomadores de decisiones para implementar cambios sin disturbios, con una comprensión progresiva de la paz y los derechos humanos como una forma de reivindicar el orgullo y la identidad árabes.

MONA podría construir el compromiso cívico si circunscribe el impacto actual de todos los procesos mediáticos de compresión de tiempo y espacio, y sus efectos en nuestros nuevos conceptos de riesgo, tradición, familia y democracia. La alfabetización mediática en la región de MONA puede, potencialmente, aflojar las ataduras entre el individuo y las tradiciones e instituciones que solían dar solidez y predecibilidad al desarrollo individual. Sin embargo, el movimiento de la dependencia tradicional a una forma más amplia de libertad individual puede ser percibido como más demandante e inseguro que las formas antiguas de tradición. Una forma más reflexiva de modernidad y de identidad individual es una parte vital del nuevo sistema de redes horizontal y del proceso de construcción de compromisos.

Los medios en MONA, tanto los tradicionales como los interactivos modernos, pueden jugar un importante papel en este desarrollo hacia una cultura mediática cada vez más integrada tecnológicamente, que opere a un grado más amplio, allende las fronteras geográficas anteriores y, a pesar de eso, alentando el orgullo y la identidad nacional. Los árabes y musulmanes necesitan desarrollar sus propias respuestas culturales a la globalización, ya sea a través de la introducción de una religión «re-energizada», o a través de la superación de los impedimentos actuales para un real diálogo transcultural, comprometiendo a sus vecinos

de regiones de fuera de MONA. En este contexto, el universalismo puede ser alcanzado, abriéndose al mundo, enriqueciendo en lugar de diluir o aun borrar las identidades locales. Por lo tanto, la restauración cultural sobreedificada en una estructura sólidamente arraigada podría unificar en lugar de dividir a la humanidad (Levin, 2005: 204).

Los medios, en sentido general, y vistos en una gran perspectiva histórica, pueden contribuir a la formación de una identidad cultural, pues hay evidencia de que existe elasticidad de identidades locales, regionales y étnicas a nivel mundial. Estas identidades son dinámicas, se adaptan a los cambios modernos en patrones de trabajo, estructura familiar, vida urbana y distribución de ingresos. En semejante contexto, de manera unificada y simultánea, los medios actúan como una fuente de símbolos e ideas, así como importantes escenarios de debate, un rol que complementa su absorción del tiempo y de los recursos de la gente.

Notas

¹ «Oxímoron» es una figura retórica, en la cual se combinan términos incongruentes o contradictorios; por ejemplo: «un silencio estridente», o «un lastimoso optimismo» (Houghton, 2006).

² «Mal-medio» en el original en inglés (nota del traductor).

³ William Rugh (2004) describe cuatro situaciones. Movilización: Siria, Libia, Sudán e Irak antes del 2003. «Lealismo»: Reino de Arabia Saudita, Qatar, Emiratos Árabes Unidos, Bahrein, Oman y Palestina. Transición: Egipto, Jordania, Túnez, Argelia e Irak después del 2003. Diversidad: Menos autoritario, en donde la influencia del gobierno sobre los medios es limitada con una fuerte defensa de la libertad de expresión, como en los casos de Kuwait, Yemen, Líbano y Marruecos.

⁴ «Fraude colectivo» refleja la deshonestidad intelectual entre científicos e intelectuales (Gottfredson, 1994).

⁵ Cherif Bassiouni, profesor de Leyes y presidente del Instituto Internacional de Leyes de Derechos Humanos en la Universidad DePaul; presidente del Instituto Internacional de Altos Estudios en Ciencias Criminalísticas en Siracusa, Italia; presidente honorario de la Asociación Internacional de Leyes Penales en París, Francia (Bassiouni, 2007).

⁶ «Aturdimiento psíquico», de acuerdo con el psiquiatra Robert Jay Lifton, citado por Shor (2002) como una manipulación de los medios para que la gente se desintonice de estas realidades y posibilidades que amenazan su propio sentido de conexión con el mundo.

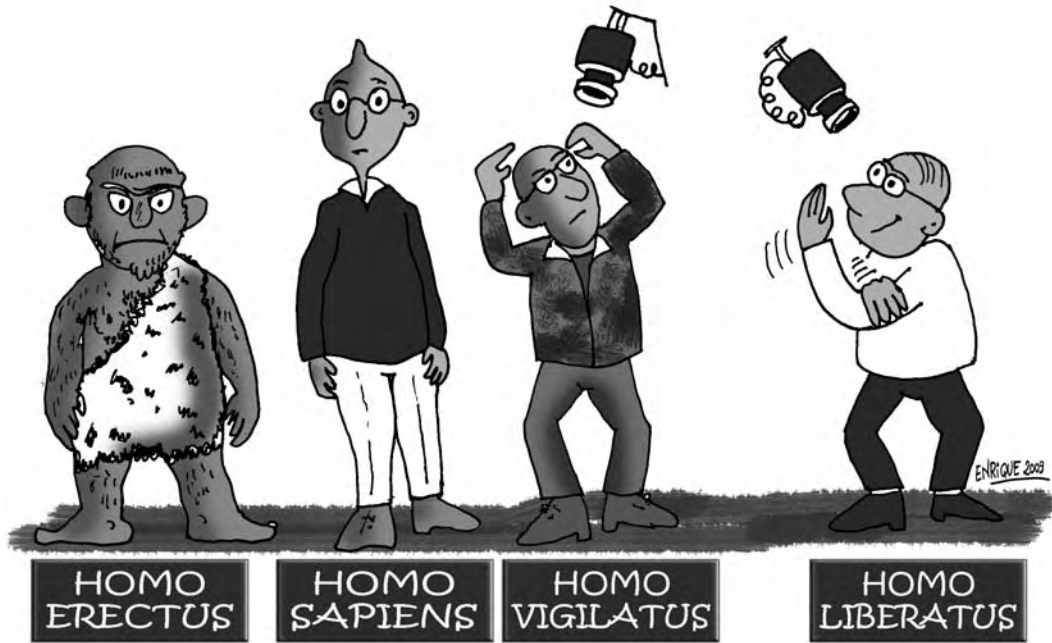
⁷ «Internet se está convirtiendo en un medio cada vez más vital para los militantes islámicos, una herramienta clave de propaganda y de intercambio de ideas entre sus militantes». Thomas H. (2006) en un artículo en «terrorismo.net» (16-06-04) citado por Jeffrey Donovan de Radio Europa Libre/Radio Libertad.

⁸ La crisis de los jueces fue el resultado de sus intentos para distanciarse de varias irregularidades, llevando su caso a las calles. Los jueces de Egipto lucharon por su independencia, su honor e imagen pública (Amin, 2006).

Referencias

ALTERMAN, J. (1998). *New Media, New Politics? From Satellite Television to the Internet in the Arab World*. Washington DC:

- Washington Institute for Near East Policy.
- AMIN, N. (2006). Soapbox: Judges in Crisis. *Al-Ahram*, 793. (<http://weekly.ahram.org.eg/2006/793/op7.htm>).
- ARAM, I. (2003). *Multilateralism: The basis of a New World Order*. Armenian News Network/Groong. (www.groong.org/ro/ro-2003-0325.html) (25-03-03).
- BALFOUR, I. (2007). *Late Derrida*. Durham, NC: Duke University Press.
- BASSIOUNI, C. (2007). *A Compilation of Legislative Laws and Regulations of Select Arab Legal Systems. Justice and Human Rights Technical Assistance Projects in Afghanistan and Iraq Activities 2003-06*. International Human Rights Law Institute at DePaul University (IHLRI). <http://216.239.59.104/search?q=cache:qsKFzFQ-ViUJ:www.isisc.org/public/BrocDesigned.pdf+A+Compilation+of+Legislative+Laws+and+Regulations+of+Selected+Arab+Legal+Systems.&hl=en&ct=clnk&cd=6>.
- CASSANDRA, M. (1995). The Impending Crisis in Egypt. *Middle East Journal*, 49 (1): 9-27.
- COSIJNS, L.F. (2001). Interreligious and Intercultural Dialogue Guidelines. *Fountain*, 33; 10-14.
- CROTEAU, D. & HOYNESS, W. (2003). *Media Society: Industries, Images, and Audiences*. London: Sage Publications.
- DEMERS, D. (2003). *Terrorism, Globalization and Mass Communication*. Washington: Marquette Books.
- DONOVAN, J. (2004). *Middle East: Islamic Militants Take Jihad To The Internet*. Radio Free Europe, Radio Liberty (www.rferl.org/content/article/1053350.html) (16-06-04).
- GIDDENS, A. (2003). *The Progressive Manifesto: New Ideas for the Centre-Left*. Oxford: Blackwell Publishing.
- GOTTFREDSON, L. (1994). Egalitarian Fiction and Collective Fraud. *Society*, 31, 3; 53 (7).
- HAMMOUD, H. (2005). *Illiteracy in the Arab World, Literacy for Life*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life.
- IRVING, J. (1972). *Victims of Groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.
- IRVING, J. (1982). *Groupthink: Psychological Studies of Policy Decisions and Fiascos*. Boston: Houghton Mifflin.
- JANDT, F. (2004). *An Introduction to International Communication: Identities in a Global Community*. London: Sage Publications.
- KIENLE, E. (1998). More than a Response to Islamism: The Political de-liberalization of Egypt in the 1990s. *Middle East Journal*, 52 (2): 219-235.
- LEVINE, M. (2005). *Why They don't Hate US: Lifting the Veil on the Axis of Evil*. Oxford (UK): Oneworld Publications Limited.
- MILES, J. (2002). Theology and the Clash of Civilizations. *Cross Currents*, 51 (4) (www.crosscurrents.org/Mileswinter.2002.htm) (Winter, 02).
- MCQUAIL, D. (2006). *Mass Communication Theory*. London: Sage.
- OXYMORON (2006). *The American Heritage. Dictionary of the English Language, Fourth Edition*, Houghton Mifflin Company. (<http://dictionary.reference.com/browse/oxymoron>).
- RUGH, A. (2004). *The Arab Mass Media: Newspapers, Radio, and Television in Arab Politics*. London: Greenwood Publishing Group.
- SAFI, L.M. (2001). Overcoming the Cultural Divide. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 18 (4). (www.amssmnet/past_editorial).
- SALEH, I. (2008). Sitting in the Shadows of Subsidization in Egypt: Revisiting the Notion of Street Politics. *Journal of Democracy and Security*, 4. Philadelphia: Routledge; 1-24.
- SALEH, I. (2006). *Prior to Eruption of the Grapes of Wrath in the Middle East: The Necessity of Communicating Instead of Clashing*. Cairo (Egypt): Taiba Publications Press.
- SALEH, I. (2003). *Unveiling the Truth About Middle Eastern Media: Privatization in Egypt: Hope or Dope?* Cairo (Egypt): Cairo Media Center.
- SHAHINE, G. (2006). Is the Fire Going Out? *Al-Ahram Weekly Online*, 798; 8-14. June (<http://weekly.ahram.org.eg/2006/798/eg4.htm>).
- SHOR, F. (2002). *Psychic and Political Numbing in Preparations for War*. *CounterPunch* (2002-08-12) (www.counterpunch.org/shor-0812.html).
- UNITED STATES INSTITUTE OF PEACE (Ed.) (2005). «Arab Media: Tools of the Governments; Tools for the People?». August. Virtual Diplomacy Series (VDS). 18. (www.usip.org/virtualdiplomacy/publications/reports/18.html).
- VLAHOS, M. (2002). *Terror's Mask: Insurgency Within Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- WEIMANN, G. (2004). *Terrorism on the Internet. Special Report*. U.S. Institute of Peace (17-03-04).



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Roxana Morduchowicz
Buenos Aires (Argentina)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-011

Cuando la educación en medios es política de Estado

When Media Education is State Policy

RESUMEN

Uno de los desafíos específicos que tiene la educación para los medios en América Latina es disminuir las brechas y promover un acceso más equitativo y justo a los bienes culturales y tecnológicos entre los jóvenes que provienen de familias más pobres. Aun cuando los obstáculos no son pocos y los desafíos no son menores, el primer paso para lograrlos es insertar la educación para los medios como una política pública, una política de Estado. Docentes que han utilizado los medios de comunicación y que han enseñado a analizarlos, interpretarlos y utilizarlos creativamente, ha habido –afortunadamente– siempre. La idea –cuando la educación para los medios forma parte de una política pública– es superar los voluntarismos individuales y convertir estos esfuerzos particulares en un compromiso de Estado. Éste es el único camino que puede conducir a superar los enormes obstáculos y a concretar los grandes desafíos que propone una educación para los medios en el siglo XXI.

ABSTRACT

One of the specific challenges faced by media education in Latin America is to narrow the divide and promote more equitable, fairer access to cultural and technological commodities among youth from the poorest families. Although the obstacles are more than a few and the challenges are by no means negligible, the first step toward facing them is to insert Media Education as a public policy, as State policy. Fortunately, we have always had teachers who have used the media and taught others to analyze, interpret and use them creatively. The idea, when Media Education becomes part of public policy, is to move beyond individual initiative and turn these private efforts into a State commitment. This is the only way to overcome the huge obstacles and materialize the major challenges posed by media education in the 21st century.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Compromiso, democracia, participación, política pública, generación multimedia, identidad juvenil, cultura popular, inclusión social.

Commitment, democracy, participation, public policy, multimedia generation, youth identity, folk culture, social inclusion.

◆ Dra. Roxana Morduchowicz es directora del Programa «Escuela y Medios» del Ministerio de Educación de Argentina (escuelaymedios@me.gov.ar).

1. Un compromiso con la democracia

En 1982, durante la Guerra de las Malvinas entre Argentina y el Reino Unido, los medios de comunicación en Buenos Aires, que se encontraban bajo estricto control del gobierno militar, promovían un fuerte sentimiento de victoria y triunfalismo. «Argentinos, a vencer» fue el lema central en todas las campañas televisivas durante la guerra. Reemplazaba al anterior «Los argentinos somos derechos y humanos» que había ocupado las pantallas desde 1976 por iniciativa de la misma dictadura a fin de neutralizar la difusión de las miles de desapariciones que comenzaban a conocerse en el exterior.

Durante la Guerra de las Malvinas, la campaña mediática giró sobre tres ejes principales: el sentimiento de triunfalismo, el rechazo a todo lo inglés y el sentimiento nacionalista. El tiempo que se extendió el conflicto, la TV sólo transmitía las bajas británicas, a la vez que proponía olvidar a Shakespeare en las escuelas y a los Beatles en las tiendas de discos. Después de sesenta días de intensas batallas, los mismos medios de comunicación anunciaban la derrota argentina en la guerra. A miles de kilómetros de la ciudad de Buenos Aires, en Inglaterra, los medios también se ocupaban de la Guerra de las Malvinas. En cuestión de días era necesario convencer a muchas personas de que valía la pena dar sus vidas (o que otros entregaran las suyas) por el futuro de unas islas cuya existencia habían ignorado hasta hacía sólo unas semanas atrás. Fue necesaria una ingente labor ideológica para lograr el desplazamiento de la opinión pública y el convencimiento de la rectitud de la causa del gobierno (Masterman, 1993).

La experiencia de la Guerra de las Malvinas, ya sea en un país democrático como en uno dictatorial, confirma la necesidad de desarrollar una comprensión crítica de los medios de comunicación que, sin duda alguna, debe comenzar desde la escuela primaria.

Los medios construyen, amplían y reducen el espacio público. Influyen sobre la agenda de aquello que se debate en la sociedad. Agregan algunos temas y evitan o ignoran otros. Sin embargo, aun cuando pueden incorporar un tema nuevo en la agenda social, esto no significa que el espacio público se amplíe. La circulación de la información puede también contribuir a despolitizar lo social y des-socializar lo político (Landi, 1994).

La información por la información misma —efectivamente— no alcanza. Valoramos una información inserta en una cultura política (en la cual la información tiene sentido) como un «índice» para la participación y la ampliación del espacio público, sin restricciones ni

privatizaciones. Hablamos de una educación para los medios que prepare a las personas para que eviten cualquier reducción del espacio público.

La posibilidad de participación está del lado de quien puede hacer uso de los mensajes de los medios, porque los sabe analizar, interpretar y evaluar. Y porque sabe elaborar estrategias de acción y de decisión a partir de ello. Una educación para los medios debe contribuir a la formación de la conciencia de lo público en los alumnos, para que aprendan a evitar cualquier reducción a su participación social y para que aprendan a hacer uso de todos los canales posibles para participar en la toma de decisiones sobre temas que los afectan en su vida diaria. Una enseñanza sobre los medios de comunicación durante la Guerra de las Malvinas (ciertamente impensable en el contexto dictatorial argentino de aquella época) hubiera revelado los entresijos de una manipulación mediática que después de 60 días lloró toda la sociedad.

La educación para los medios —especialmente en democracias recientes como las de América Latina, pero también en las de larga tradición democrática— es una educación para la ciudadanía. Precisamente por ello, no hubiera sobrevivido en un régimen autoritario. Por lo mismo, esta formación tampoco puede estar ausente en una sociedad democrática. Entender la manera en que los medios representan la realidad y nos hablan de lo que sucede, coloca a las personas en mejores condiciones para participar, actuar y tomar decisiones.

Una educación para los medios trata del mundo y sus representaciones, de la manera en que los medios construyen significados y legitiman discursos. Una educación para los medios propone analizar el modo en que nosotros, audiencias, los resignificamos. Una educación para los medios es una pregunta constante sobre la manera en que damos sentido al mundo y el modo en que los medios le dan sentido para nosotros (Ferguson, 1994). Porque sólo preguntándonos sobre la forma en que los medios de comunicación producen significados, podremos comprender la manera en que influyen sobre nuestras percepciones de la realidad y el modo en que podemos transformarla.

Es en el compromiso con la democracia y en la ampliación del espacio público, que la educación para los medios encuentra su justificación, sea en situación de guerra, en un régimen autoritario y en la vida democrática de cualquier sociedad.

2. La Generación Multimedia

Otro motivo fundamenta además, la necesidad de implementar una educación para los medios en todo el

mundo: el nuevo universo cultural y tecnológico que viven los niños y adolescentes y la necesidad de que la escuela responda y actúe en función de este dinámico entorno comunicacional.

Los jóvenes que tienen menos de 18 años son la primera generación que ha conocido desde su infancia un universo mediático extremadamente diversificado: la radio (AM y FM), canales de TV (abiertos y por cable), videojuegos, DVD, MP3, celulares, IPOD, Internet...

La distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tiene para los adolescentes de hoy ningún sentido. Son los adultos quienes sienten las rupturas tecnológicas, los nuevos aprendizajes que deben aprender y los nuevos usos sociales de los medios de comunicación que deben ejercer.

Los jóvenes, en cambio, han aprendido al mismo tiempo, a utilizar el control remoto de la TV, el equipo de CD y la computadora personal. Las conversaciones con sus amigos giran tan pronto sobre la música de FM, sobre una serie de TV o sobre un nuevo programa en Internet (Morduchowicz, 2008).

Efectivamente, en América Latina como en otras partes del mundo, existen aún importantes brechas mediáticas entre los jóvenes de sectores populares y sectores medios. Los adolescentes de las familias más pobres tienen un acceso mucho más reducido a los bienes culturales y tecnológicos que sus pares de mayores recursos. De cualquier modo, y para todos, los consumos culturales forman parte esencial de la identidad juvenil. Los medios de comunicación y las tecnologías de la información se han convertido para los jóvenes de hoy en el —a veces único— escenario que habla de ellos y a ellos.

Antes, los jóvenes se emancipaban a través del trabajo, el estudio y el matrimonio. Ahora, para muchos, las vías preferentes son la conectividad y el consumo. Estos nuevos medios de independencia de la familia se articulan con los anteriores y anticipan, desde la adolescencia (a partir de los 12 años y más), un horizonte ajeno a los padres (García Canclini, 2006).

Los niños y jóvenes de hoy, que miran televisión, escuchan música con sus walkman, oyen radio por Internet, se entretienen con un videojuego, navegan por el ciberespacio, y chatean por horas con sus amigos, se

mueven en un universo de dinamismo, de fragmentación, un mundo mosaico, de continua estimulación, en simultáneo y de inmediatez (Ferrés, 2000).

Los adolescentes pertenecen a una generación también llamada «generación multimedia», que no sólo es tal por la variedad de medios de que dispone, sino por utilizarlos en simultáneo (Morduchowicz, 2008). Mientras ven la televisión, los adolescentes escuchan música, navegan por Internet, hablan por teléfono y hacen la tarea. Los jóvenes no se concentran en un único medio de comunicación. Una encuesta realizada entre adolescentes argentinos de 11 a 17 años por el Ministerio de Educación en 2006, reflejó que sólo un 20% de los adolescentes utiliza un medio de comunicación a la vez. Los tiempos con los medios son compartidos y nunca excluyentes. Una caracterís-

Una educación para los medios trata del mundo y sus representaciones, de la manera en que los medios construyen significados y legitiman discursos. Una educación para los medios propone analizar el modo en que nosotros, audiencias, los resignificamos. Una educación para los medios es una pregunta constante sobre la manera en que damos sentido al mundo y el modo en que los medios le dan sentido para nosotros.

tica que también define a esta generación. Con Gutenberg, en el siglo XV, hablábamos del paso que daba la sociedad, de la cultura oral a la escrita. En el siglo XX hablábamos del enorme paso que dio la cultura de la palabra a la de la imagen. Hoy, en el siglo XXI, hablamos del paso de la lectura lineal a la percepción simultánea.

Los adolescentes de hoy viven una experiencia cultural distinta de los mayores, con nuevas maneras de percibir, de sentir, de escuchar y de ver. Se trata de dimensiones que una educación para los medios no puede dejar de tener en cuenta.

3. El lugar de la escuela

Frente a esta nueva realidad cultural, de nada sirve alarmarse o reaccionar defensivamente. Lo que la sociedad y especialmente la escuela debería hacer es analizar la manera en que se acerca (o no) a la cultura juvenil.

Si aceptamos que los jóvenes forman su capital cultural también fuera de las aulas, y aun en espacios propios relativamente autónomos, la escuela ya no puede concebirse como único lugar legítimo para transmitir un capital simbólico pre establecido (García Canclini, 2006).

La escuela, sin embargo, no siempre parece advertirlo. Y lo que resulta es un desencuentro entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Los jóvenes se mueven en un universo regido por unos parámetros distintos de aquellos que legitima la cultura escolar.

Desde sus orígenes, la escuela –que nació con la imprenta– estuvo más ligada a la cultura de la letra impresa. Vivió en un mundo en el que prevalece la lógica del libro, la linealidad y el orden secuencial.

La escuela –desde entonces y aun hoy– sigue transcurriendo por el camino de la escritura, la palabra y el libro de texto. Y, con frecuencia, desconoce las culturas que comenzaron a surgir y a convivir con ella fuera del aula: el cine, la televisión y las nuevas tecnologías. Esta concepción tradicional de la escuela, fue aumentando la brecha entre la cultura desde la que aprenden los alumnos y aquella desde la que enseñan los maestros. La institución escolar permanece, en términos generales, al margen de los procesos de configuración socio cultural de las identidades juveniles y sigue pensando al «joven» como el ideal de joven que aparece en los libros de texto, que debe cubrir ciertas etapas, y expresar ciertos comportamientos (Martín Barbero, 2002).

La escuela vela y escamotea su conflicto con la cultura audiovisual reduciéndolo a sus efectos morales, es decir traduciéndolo al discurso de las lamentaciones sobre unos medios –especialmente la televisión y los videojuegos– que roban el tiempo libre de los jóvenes, manipulan su ingenuidad e idealismo, inoculan superficialidad y conformismo, haciéndolos reacios a cualquier tarea seria. Obsesionados con el poder maléfico de los medios, los educadores acaban olvidándose de la complejidad del mundo adolescente o juvenil (Martín Barbero, 2003).

Si las identidades de los jóvenes se definen no sólo por el libro que leen, sino por los programas de TV que miran, el texto multimedia por el que navegan, la música que escuchan, la película que eligen y la historieta que prefieren, la escuela necesita acercarse a estos consumos, reconocer que los adolescentes utilizan diferentes lenguajes y que recurren a distintas escrituras.

La cultura popular es uno de los pocos escenarios que, en la percepción de los jóvenes, les pertenece y sienten que se habla de ellos y a ellos. La cultura po-

pular les permite entender quiénes son, cómo funciona la sociedad en que viven y cómo se los define socialmente.

Hoy, el desafío para la escuela es reconocer que existe una nueva difusión y circulación del saber. Dos cambios han sido claves en este proceso: el descentramiento y la destemporalización (Martín Barbero, 2003):

- «Descentramiento» significa que el saber sale del límite exclusivo de los libros y de la escuela para comenzar a circular también por otras esferas, como los medios de comunicación.

- «Destemporalización» significa que los saberes también escapan a los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber. El tiempo de aprender se hallaba hasta ahora acotado a una edad. Hoy, si bien el tiempo escolar no desaparece, su existencia está siendo afectada. El saber escolar debe convivir con saberes sin lugar propio, en un aprendizaje que se ha desligado de las fronteras que marca la edad, para tornarse continuo. Es un aprendizaje que trasciende el aula, que se vive a toda hora y que se extiende a lo largo de toda la vida.

El gran desafío para el sistema educativo hoy es capacitar a los niños y jóvenes para que puedan acceder y utilizar la multiplicidad de escrituras y de discursos en los que se producen las decisiones que los afectan en los planos laboral, familiar, político y económico.

Vivir en una sociedad multicultural no alude sólo a la convivencia de diferentes etnias y tradiciones, sino a la coexistencia de diferentes lenguajes: los de la cultura oral, la escrita, la audiovisual y la hipertextual (Martín Barbero, 2002). La escuela debe convertirse en centro de confluencia de estas culturas, para su conocimiento, análisis, exploración y uso creativo.

4. ¿Por qué incorporar la educación para los medios?

Existen no pocos motivos por los que integrar esta enseñanza en la escuela. Los que siguen son posiblemente, los más importantes:

- Hay un gran caudal de información que los niños reciben fuera de la escuela, muchas de las cuales provienen de los medios. La escuela debe ser el centro de confluencia de todas estas informaciones, que para los alumnos resultan con frecuencia contradictorias y otras veces, confusas.

- Los medios de comunicación y las tecnologías permiten acceder a contextos y realidades que de otro modo ignoraríamos. Los medios y más recientemente Internet proponen nuevos conceptos de tiempo y espacio, que la escuela debe enseñar a entender.

- Los medios de comunicación y las tecnologías construyen una imagen del mundo a partir de la cual cada uno de nosotros construye la propia. Es importante que la escuela enseñe a los alumnos a analizar críticamente la manera en que los medios representan la realidad, para que los estudiantes estén en mejores condiciones de construir sus propias imágenes, representaciones y opiniones.

- Para muchos niños y jóvenes, la cultura popular es el lugar desde el cual dan sentido y construyen su identidad. Aprenden a hablar de sí mismos en relación con los demás. Si la escuela quiere acercarse a los jóvenes, acortar la brecha entre la cultura escolar y la juvenil, debe integrar la cultura popular que tanto peso tiene en la construcción de su identidad.

- En las sociedades latinoamericanas, el acceso a los medios de comunicación y las tecnologías es muy desigual y la brecha digital es muy fuerte. La escuela es quien puede (y debe) asegurar una mejor distribución de la información y conocimiento, sobre todo, entre aquéllos que menos acceso a ella tienen.

- La información por la información misma no alcanza. Sólo la escuela puede transformar la información en conocimiento. Enseñar a leer, interpretar, analizar, evaluar los mensajes que transmiten los medios de comunicación es una tarea que, para muchos estudiantes, sólo puede desarrollar el sistema educativo.

- Vivimos en una sociedad multicultural, porque convivimos con diversos lenguajes y culturas. Los jóvenes deben aprender a leer un texto gráfico (libro, diarios, revistas) pero también a hacer uso de los múltiples lenguajes que circulan socialmente: el lenguaje visual, audiovisual e hipertextual.

- Una educación para los medios, finalmente, fortalece la formación social y cívica de los alumnos. Enseñar a leer (en la acepción más amplia del término lectura) los medios de comunicación y las tecnologías en la escuela, de manera reflexiva y crítica, supone contribuir a la formación de alumnos informados, sensibles a los problemas sociales, críticos respecto de la información y los mensajes que reciben, autónomos en las decisiones que tomen y participativos.

5. Una política de Estado, con múltiples actores

Con estos principios y estos fundamentos, el Ministerio de Educación de Argentina decidió insertar esta área como una política pública y así creó el Programa «Escuela y Medios». Este Programa se había creado inicialmente en el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (que tiene competencias propias en educación) en 1984. La decisión fue, precisamente la recuperación democrática en 1983 y la necesidad

de enseñar a niños que habían vivido toda su vida bajo una rígida dictadura militar lo que significaba la libertad de expresión, la libertad de prensa y el derecho a la información.

En el año 2000, el Programa «Escuela y Medios» que había logrado una sólida inserción en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, se lanzaba a nivel nacional. Ya habían transcurrido casi veinte años de la recuperación democrática y podíamos definir objetivos específicos, sin olvidar, por supuesto, que el fortalecimiento de la democracia seguiría siendo por siempre el marco de todas las iniciativas que desarrolláramos. Los siguientes fueron los objetivos que se propuso el Programa «Escuela y Medios» desde el Ministerio de Educación de Argentina:

- Promover la educación para los medios en escala nacional, es decir, en todo el país, en las escuelas primarias y secundarias.

- Fortalecer el capital cultural de los alumnos, especialmente de quienes vienen de las familias más desfavorecidas económicamente.

- Mejorar la representación que tienen los niños y jóvenes en los medios de comunicación.

- Brindar una visibilidad diferente a los estudiantes, favoreciendo la expresión de su propia voz.

- Sensibilizar a los padres sobre el tema y ofrecerles herramientas para que orienten a los niños en su relación con los medios de comunicación.

A fin de cumplir con estos objetivos, el programa tiene una conducción nacional y coordinadores en cada una de las 24 provincias del país. En la estructura de «Escuela y Medios» hay, además, otros dos actores fundamentales.

El primero son las asociaciones de medios, las cámaras que reúnen a los canales de televisión; los diarios; los cines y las revistas de todo el país. Estamos convencidos de que es muy difícil promover una educación para los medios, sin los medios. Es imposible transformar la representación de los adolescentes en los medios, sin los medios. Es difícil brindar una nueva visibilidad a los jóvenes, sin los medios. Precisamente por ello, el Ministerio de Educación argentino trabaja conjunta y sistemáticamente con todas las asociaciones de medios para lanzar las diferentes iniciativas y acciones que destina tanto a las escuelas, como a la comunidad en general.

El segundo e importante actor de este programa son las empresas privadas. Algunas de las empresas que acompañan las diferentes iniciativas pertenecen al mundo de los medios y las comunicaciones (Telecom, Microsoft). Otras son ajenas a él (Coca Cola, ADIDAS, etc.). Todas ellas, sin embargo, comparten una

misma característica: suelen ser anunciantes en los medios y por lo tanto están interesadas no sólo en mejorar la calidad de los contenidos, sino en promover espectadores y lectores críticos en las nuevas generaciones.

Dos motivos fundamentan la incorporación de empresas en este programa. En primer lugar, la mayoría de las propuestas y acciones que se impulsan requieren de un presupuesto especial y con frecuencia elevado. La participación de las empresas posibilita la producción de programas de TV, cortos para el cine, emisiones de radio, cuadernillos para padres o revistas para los estudiantes. Y todo ello, sin costo para el Estado y sin cargo para la comunidad. El presupuesto no es, sin embargo, el único motivo para esta decisión.

Incorporar a las empresas privadas a este Programa obedece además a la necesidad de incluir y comprometer a las empresas en una Educación para los medios. La mayoría de estas empresas –como dijimos– suelen ser anunciantes en la televisión, la radio, las revistas, el cine y los diarios. Crean campañas publicitarias para promocionar productos, muchas veces destinados a niños y adolescentes. Por ello, implicar a las empresas en un proyecto conjunto con el Ministerio de Educación nacional y mantener un diálogo permanente acerca de la representación de los más jóvenes en los medios, es un motivo en sí mismo importante para incorporarlas como actor en el desarrollo de estos proyectos. Las empresas, por su parte, suelen estar dispuestas a auspiciar estas propuestas que además, van por lo general acompañadas de una importante visibilidad en los medios.

Una última observación respecto a la manera en que el Ministerio de Educación contacta y compromete a las asociaciones de medios y a las empresas privadas. El contacto lo realiza el Programa «Escuela y Medios». En primer lugar se busca integrar a las asociaciones de medios que son el «partenaire» natural para estas acciones. Estamos convencidos de que una educación para los medios necesita comprometer a los propios medios en debates sistemáticos sobre estos temas.

Lograda esta integración, la dirección de «Escuela y Medios» contacta con las empresas, con cada una de ellas por separado, para ofrecerles participar en alguna de las diferentes iniciativas que se impulsan. En 2008, más de 15 empresas de primer nivel –nacionales y multinacionales– auspician los proyectos en medios. Finalmente, es importante destacar que ninguna empresa o asociación de medios interviene en los objetivos, contenidos o diseño de las iniciativas que son de exclusiva elaboración y competencia del Ministerio de Educación.

6. Las iniciativas: de la sensibilización a la acción

Las propuestas que impulsa el Programa «Escuela y Medios» pueden dividirse según los objetivos que persiguen:

- Acciones de formación docente: cursos, talleres presenciales y edición de materiales de capacitación (gráficos y on-line).

- Iniciativas especiales para las escuelas: se trata de certámenes, concursos y festivales que promueven el análisis y utilización de los medios de comunicación.

- Acciones destinadas especialmente a los alumnos: propuestas que están dirigidas a los estudiantes y que promueven además su participación.

- Proyectos de sensibilización de la comunidad: acciones para las familias que los orienten en la relación de los niños con los medios.

- Festival «Escuela, cámara... acción». Todos los años, desde 2000, se invita a estudiantes secundarios de 13 a 15 años, a escribir un cuento sobre un tema. Un jurado de reconocidos guionistas y realizadores de cine selecciona tres cuentos para producirlos como cortometrajes. Un prestigioso director de cine argentino dirige el corto y los adolescentes participan de la producción. Los tres cortos se exhiben durante tres semanas en todas las salas de cine de Argentina, antes de proyectarse la película programada. De esta manera, miles de espectadores de cine pueden ver cortos cuyas historias fueron escritas y pensadas por estudiantes de escuelas públicas. Una manera de ofrecerle a los jóvenes narrar sus propias historias, con su propia voz y según sus propias opiniones. El Festival cuenta con el auspicio de la Asociación de Cines de la Argentina y de la Federación de Productores de Cine. Empresas privadas financian la producción de los cortos.

- Certamen «Periodistas por un día». Todos los años, desde 1997, en la ciudad de Buenos Aires y desde 2000 a nivel nacional, estudiantes de los últimos años de secundaria (16 y 17 años) escriben una investigación periodística sobre un tema que les interese. Directores de diarios de todo el país seleccionan qué investigación publicarán. Un domingo de noviembre todos los periódicos de la Argentina destinan entre una y dos páginas a la investigación elaborada por los estudiantes. Con la misma redacción, las mismas fuentes y sin modificar nada. De esta manera, millones de lectores de diarios en todo el país pueden leer investigaciones escritas y pensadas por estudiantes de escuelas públicas. Otra manera de darle una visibilidad diferente a los jóvenes y sobre todo, de desafiar las representaciones que normalmente circulan en los periódicos. No es lo mismo cuando los adultos escriben sobre el

embarazo adolescente, que cuando lo hacen los propios jóvenes. «Periodistas por un día» cuenta con el auspicio de la Asociación de Prensa.

- Primera Revista para alumnos de secundaria. Desde 2008, «Escuela y Medios» edita «RE», utilizando un prefijo que utilizan mucho los adolescentes aquí para reforzar una idea: re lindo; re bueno, etc. Además es la primera sílaba de «REvista RESumen», que es su esencia: un resumen de medios. Es la primera revista de distribución gratuita para estudiantes de secundaria de los últimos años. La revista tiene la particularidad de que reúne mensualmente notas, artículos y entrevistas que han sido publicados en diarios y revistas argentinos en el mes anterior. Con el auspicio de las Asociaciones de Revistas y de Diarios, se reproducen literalmente las notas y se indica siempre la fuente, autoría y página web del medio de origen. De esta manera, no sólo se trata de promover la lectura, sino de que los adolescentes de todo el país, descubran diarios y revistas que no conocían previamente. La revista –de frecuencia mensual, 24 páginas y en colores– cuenta con el apoyo de diversas empresas privadas que posibilitan la distribución gratuita de los ejemplares entre más de 40.000 estudiantes.

- «La tele en familia». Se trata de un cuadernillo destinado a los padres, para que puedan orientar a los niños cuando ven televisión. El cuadernillo reúne las veinte preguntas y preocupaciones que los adultos suelen formularse respecto de la relación entre los niños y la televisión. Además de las respuestas, se incluyen consejos y recomendaciones. El cuadernillo –que se publicó una vez en 2006 y otra «La tele en familia 2» en 2007– se distribuyó gratuitamente un domingo con el diario de mayor circulación de Buenos Aires. El cuadernillo estuvo acompañado de una campaña de bien público en TV, bajo el lema «Vos podés elegir qué miran tus hijos. Vos podés elegir mirar la tele con ellos». El cuadernillo cuenta con el auspicio del diario, que permite su distribución gratuita con el periódico. Diversas empresas privadas participan de la financiación.

- «Internet en familia». Se trata de un cuadernillo destinado a los padres, para que puedan orientar a los niños cuando navegan por Internet. El cuadernillo reúne consejos y recomendaciones para un uso protegido y seguro de Internet. El cuadernillo que se publicó una vez en 2008 se distribuyó gratuitamente un domingo con los diarios de la ciudad de Buenos Aires. El cuadernillo estuvo acompañado de una campaña de bien público en TV, bajo el lema «Cuando los chicos navegan por Internet, la mejor brújula sos vos». El cuadernillo cuenta con la ayuda del diario, que permi-

te su distribución gratuita con el periódico. Diversas empresas privadas participan de la financiación.

- «Semana de cine para estudiantes de Secundaria». Esta iniciativa busca acortar las importantes brechas culturales que existen entre adolescentes de sectores populares, la mayoría de quienes, por razones económicas, no tienen acceso al cine. La exclusión de la cultura es, sin duda, otra manifestación de la exclusión cultural que sufren los adolescentes con menores recursos. Por tal motivo, con el auspicio de la Cámara que reúne a los cines de la Argentina, hemos lanzado la «Semana de cine para alumnos de Secundaria», que permite a las escuelas secundarias públicas cuyos estudiantes provienen de familias pobres, ir durante una semana gratis al cine. Las salas de cine están abiertas gratuitamente para los adolescentes. Un programa de películas especialmente elaborado por el Programa «Escuela y Medios», con la participación de cineastas, posibilita que más de 30.000 jóvenes descubran la gran pantalla a través de películas que no suelen ver (argentinos, latinoamericanos, europeos y norteamericanos). Esta iniciativa cuenta con la colaboración de los cines. Una empresa privada toma a su cargo la edición de más de 10.000 programas con el contenido de las películas que se verán y las actividades a desarrollar en las escuelas.

7. La investigación: la identidad cultural de los adolescentes

Un aspecto importante en un programa de educación para los medios desde el Estado, es la investigación. En este sentido y para dar un ejemplo, el programa desarrolló la primera encuesta nacional de consumos culturales de adolescentes. La idea fue obtener un panorama general de los consumos, usos, prácticas, valoraciones y significados que tienen los medios de comunicación y las tecnologías para los jóvenes. La investigación, ha sido un «insumo» fundamental para el desarrollo de nuevas acciones y para la definición de nuevas prioridades en la política pública. La investigación fue elaborada por el programa «Escuela y Medios». Para el diseño del cuestionario se tomaron como antecedentes una encuesta similar realizada en el Reino Unido y en Francia a cargo de Sonia Livingstone y Dominique Pasquier respectivamente. El Programa «Escuela y Medios» estuvo en contacto permanente con ambas investigadoras para el diseño del cuestionario y para la elaboración de las conclusiones. Una síntesis de esta investigación puede verse en la página web del Programa: www.me.gov.ar/escuelaymedios.

La investigación ha sido un «insumo» fundamental en el diseño de políticas públicas en este campo. Así

por ejemplo, uno de los resultados más impactantes que arrojó el estudio fue que 4 de cada diez adolescentes no habían ido ni una vez al cine en el año anterior (2005/06). La mayoría de ellos, por razones económicas. Una de las acciones que lanzó el Programa «Escuela y Medios» al año siguiente fue «La semana de cine para estudiantes de secundaria», que ya describimos en el apartado anterior. Se trató de este modo, de paliar un déficit cultural que sufren amplias capas de la población argentina y que quedó evidenciado claramente en la investigación.

De igual modo, los bajos índices de lectura entre los adolescentes argentinos registrados por este estudio, dieron origen a la edición de la revista gratuita para centros de secundaria. En suma, la investigación resultó clave para el diseño de nuevas iniciativas desde el Ministerio de Educación.

8. Los obstáculos, los desafíos

Tal como señalamos, la escuela nació con Gutenberg y, por lo tanto, estuvo desde su origen, más vinculada a la cultura de la letra impresa que a la imagen. La imagen y la cultura visual fueron por lo general subestimadas.

No sorprende, entonces, que uno de los principales obstáculos para la inserción sistemática de una educación para los medios sea, quizás, quebrar las representaciones negativas que suelen tener muchos profesores respecto de las pantallas. El desafío sigue siendo acortar la brecha que aun existe entre la cultura de los jóvenes y la cultura escolar, incorporando otros lenguajes, otras escrituras, otros textos.

Pero éste, ciertamente, no es el único problema. Desde una política pública es importante pensar en la inserción de la educación para los medios en la formación docente inicial, de modo que cuando el maestro comience a enseñar en un aula, llegue con una formación previa en este tema. La formación inicial de los maestros y profesores sigue siendo una asignatura pendiente para la educación para los medios en prácticamente todo el mundo.

En América Latina, además, debemos mencionar otra grave dificultad: las sociedades latinoamericanas están muy fragmentadas, desiguales e inequitativas. El acceso a los bienes culturales es muy desigual. Mientras una minoría tiene acceso a todas las fuentes, medios y tecnologías, la gran mayoría accede sólo a la TV abierta, a la radio y eventualmente a un diario. No tienen DVD, no van al cine, no conocen un teatro y carecen de conexión a Internet en sus hogares. Las

brechas en América Latina no son sólo digitales, sino culturales, e implican también a los medios tradicionales.

Estas brechas no son un tema menor, porque inciden negativamente en la construcción del capital cultural de los jóvenes. La exclusión del cine fortalece la exclusión social, en la medida que los adolescentes ven restringido su capital cultural y con él, las oportunidades educacionales, laborales y de inserción en la sociedad (Morduchowicz, 2004).

Uno de los desafíos específicos que tiene la educación para los medios en América Latina es disminuir estas brechas y promover un acceso más equitativo y justo a los bienes culturales y tecnológicos entre los jóvenes que provienen de familias más pobres.

Aun cuando los obstáculos no son pocos y los desafíos no son menores, el primer paso para lograrlos es insertar la educación para los medios como una política pública, una política de Estado. Docentes que han utilizado los medios de comunicación y que han enseñado a analizarlos, interpretarlos y utilizarlos creativamente, los ha habido –afortunadamente– siempre. La idea, cuando la educación en medios forma parte de una política pública, es superar los voluntarismos individuales y convertir estos esfuerzos particulares en un compromiso de Estado. Éste es el único camino que puede conducir a superar los enormes obstáculos y a concretar los grandes desafíos que propone una educación para los medios en el siglo XXI.

Referencias

- FERGUSON, R. (1994). Debates about Media Education and Media Studies in the UK. *Critical Arts Journal*, 8. South Africa: University of Natal.
- FERRÉS, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2006). *La modernidad en duda*. Inédito.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- LANDI, O. (1984). *Cultura y política en la transición a la democracia*. Caracas: Sociedad.
- LIVINGSTONE, S. (2003). *Young people and new media*. Londres: Sage.
- MARTÍN BARBERO, J. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la democracia*. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN BARBERO, J. (2002). *Oficio de cartógrafo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MASTERMAN, L. (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: De la Torre.
- MORDUCHOWICZ, R. (2004). *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- MORDUCHOWICZ, R. (2008). *La generación multimedia*. Buenos Aires: Paidós.

● Victòria Camps
Barcelona (España)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-012

La educación en medios, más allá de la escuela

Media Education beyond School

RESUMEN

La educación en y para los medios de comunicación es una necesidad indudable que, muy lentamente y de forma poco satisfactoria, se está introduciendo en la educación reglada. Dicha labor, por otra parte, debería verse complementada por un esfuerzo de los medios audiovisuales de hacerse responsables también de la tarea educativa, no educando directamente, pero sí procurando que sus emisiones fueran coherentes con los valores que la educación procura transmitir. Los Consejos Audiovisuales pueden ejercer una función en el impulso de la educación en medios, propiciando que el sistema educativo asuma la responsabilidad de formar a los menores para el buen uso de la televisión, de Internet y del resto de «pantallas» que constituyen su entorno habitual. Al mismo tiempo dichos Consejos están en condiciones de ayudar a los profesionales de los medios a aplicar e interpretar la legislación relativa a los contenidos audiovisuales de una forma libre y responsable, facilitando de este modo la autorregulación. El artículo aporta las experiencias realizadas por el Consejo Audiovisual de Cataluña para promover la alfabetización mediática.

ABSTRACT

Education in and for the media is doubtlessly necessary and is very slowly slipping into regular education, but not very satisfactorily. This work must be fleshed out by the media's effort to take some responsibility for the educational work as well, not by educating directly, but by trying to match their broadcasts with the values that education is trying to convey. Audiovisual Councils can play a role in driving media education, helping the educational system to meet its responsibility to educate children to use properly the television, the Internet and other regular screens habitually surrounding them. At the same time, these Councils can help media professionals enforce and interpret legislation about audiovisual contents freely and responsibly, thereby facilitating self-regulation. The article contributes the experience garnered by the Audiovisual Council of Catalonia in promoting media literacy.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación en medios, autorregulación, Consejos Audiovisuales, ética, legislación audiovisual.
Media education, self-regulation, Audiovisual Councils, ethics, audiovisual legislation.

◆ Dra. Victòria Camps es catedrática de Ética de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) (victoriacamps@gmail.com).

Cada vez se extiende más la convicción de que educar en y para los medios audiovisuales es una necesidad ineludible. Es preciso que la educación en general se adapte al nuevo entorno de múltiples «pantallas» y utilice técnicas e instrumentos hasta hace poco inhabituales. Sin abandonar la letra escrita y seguramente tampoco la pizarra tradicional, es necesario que las distintas fuentes de conocimiento aprendan a complementarse, y que las virtualidades que tiene la imagen se exploten en beneficio del uso de la razón. Pero, sobre todo, lo que es urgente es abordar la formación de la personalidad desde una realidad que ofrece unas ventajas y, a la vez, unos inconvenientes que hay que estudiar con detenimiento. Los grandes valores que deberían guiar la conducta humana y propiciar la convivencia siempre han estado en peligro. Pero las amenazas que se ciernen sobre ellos son distintas en cada época. Hoy, la televisión, los videojuegos, los móviles, Internet, constituyen un complejo de medios de comunicación y de diversión, que expone a la infancia a unas influencias más directas y más universales que los medios más tradicionales, y que ponen al alcance de los menores unas posibilidades de entretenimiento, y también de información, más incontrolables. No se puede abordar la educación con un mínimo realismo ignorando que dicho entorno existe y es importante tenerlo en cuenta.

Los medios de comunicación, a su vez, se resisten a ser regulados y a que alguien desde fuera ponga límites a la libertad de expresión que ellos gestionan. Lo que no es obstáculo para que, desde los mismos medios, se solicite una educación que enseñe a comprenderlos e incluso a criticarlos. Es la mejor forma de preservar tanto la autonomía de los profesionales como la de las audiencias. Es una forma también de intentar que sea la madurez moral de unos y otros la que, finalmente, exija y consiga unos medios de comunicación más dignos y coherentes con los principios y valores éticos básicos en nuestras democracias.

Se dice que para educar a un niño hace falta la tribu entera. La educación, dicho de otra forma, no puede ser una empresa solitaria ni sectorial. La escuela tiene, sin duda, un papel preponderante, en la medida en que recoge y aplica unas directrices que la sociedad le ha encomendado. Pero la escuela acaba siendo impotente para cumplir su cometido si le falta la complicidad del mundo externo a la escuela, esto es, en primer lugar, la familia, y, después, el conjunto de medios audiovisuales y electrónicos que cualquier niño aprende a manejar y a gestionar con una rapidez que en seguida desborda la capacidad y la voluntad de los mayores de adiestrarles.

Es difícil conseguir esa complicidad de todos los actores sociales con la tarea educativa. Entre otras cosas, porque hay una educación reglada que tiene establecidos unos currícula que determinan cuáles son los conocimientos mínimos que obligatoriamente hay que transmitir. Todo lo que queda fuera de dicha regulación que afecta exclusivamente a la escuela, empezando por la familia, depende de la buena voluntad de los distintos agentes así como de su capacidad para aceptar con responsabilidad el papel que les corresponde desempeñar en cada caso. Por supuesto que la familia es la primera responsable de lo que sus hijos hacen y ven en televisión. Pero también hay que reconocer que la familia necesita ayuda, especialmente en aquellas franjas horarias en que padre y madre, sometidos a horarios laborales irreconciliables con la educación de los hijos, no pueden atender directamente las obligaciones educativas.

Por lo que hace a los medios audiovisuales en general, y a la televisión más propiamente, me parece lógico que sus profesionales se resistan a asumir la responsabilidad educativa como tarea propia, especialmente si por tal se entiende la elaboración de programas educativos. Sólo la televisión pública tiene la obligación de atender ese aspecto. Las televisiones privadas, por su parte, han de asumir una responsabilidad más difusa, a saber, la derivada de la convicción de que, por lo menos, son un medio de socialización indiscutible, de socialización y de influencia en la visión del mundo que va adquiriendo la infancia, razón por la cual deben cuidar muy especialmente la programación que emiten en la franja de horario protegido.

Precisamente porque esa responsabilidad es difusa, difícil de concretar en unas pautas de comportamiento y de buen hacer que no den lugar a equívocos, la administración educativa debería hacer suya la tarea de inculcar en los profesores la necesidad de educar a los alumnos en y para los medios audiovisuales. La realidad es que la administración raramente está por la labor. La alfabetización mediática es un elemento nuevo y ya sabemos la dificultad de introducir innovaciones en las inercias administrativas. Un elemento que, además, implica formación del profesorado y, por lo tanto, un presupuesto específico para ello. También es cierto que no todos los profesores ven del mismo modo la urgencia de atender a la educación audiovisual o digital, más allá de los aspectos puramente técnicos que realizan los especialistas en la materia. Vivimos en una sociedad donde hay expertos para cada problema, lo cual nos condiciona a la hora de abordar los problemas que tenemos y constituye un obstáculo casi insuperable cuando nos hallamos frente a un problema

que requiere un abordaje «transversal». El mismo concepto genera escepticismo dado el fracaso experimentado por las escuelas ante la iniciativa de introducir en el proyecto docente conocimientos transversales.

Ahí es donde los Consejos Audiovisuales pueden desempeñar una labor interesante, oportuna y perfectamente complementaria con sus funciones más específicas. Dichos organismos ocupan un espacio idóneo para ejercer de mediadores entre los propios medios audiovisuales y la sociedad en general. Al mismo tiempo están en condiciones de acoger y apoyar las iniciativas provenientes del ámbito educativo.

Las autoridades reguladoras, si entienden bien su cometido, perciben en seguida que controlar a los medios audiovisuales es una tarea muy compleja. Por una parte, hay que conseguir que se cumplan una serie de reglas relativas a los tiempos de la publicidad, la señalización de programas, el respeto al horario protegido, etc. Por otra, es preciso tener un conocimiento más ajustado de lo que en realidad está ocurriendo: cuáles son las preferencias infantiles, cómo influye en sus mentes y en su desarrollo la adicción a las pantallas, cuándo la violencia traspasa los límites permisibles, qué es pornografía, qué valores morales y no morales transmiten los programas infantiles, qué identidades propician, y tantas otras preguntas que los expertos en educación y comunicación se están planteando desde hace tiempo. A los Consejos Audiovisuales les corresponde defender los derechos de los telespectadores –menores y adultos– frente a los posibles abusos de todo tipo por parte de los medios audiovisuales. Dado que éstos se erigen en mediadores de un bien básico que es la libertad de expresión y el derecho a la información, cualquier interferencia en su trabajo aparece inmediatamente como un acto de censura.

La labor de los Consejos tiene que ser muchas veces indirecta, de mediación entre derechos de distinto orden: el derecho a la libertad de expresión, por supuesto, pero también el derecho a la educación. Un derecho imposible de garantizar si los medios audiovisuales se dedican sistemáticamente a desbaratar todo aquello que la familia o la escuela se propone transmitir a través de la educación.

1. Los Consejos Audiovisuales. La anomalía española

La situación de los Consejos Audiovisuales en España es algo singular, para utilizar una expresión benévola. Lo explicaré a través de mi experiencia personal, que me permitió seguir muy de cerca la iniciativa frustrada de crear el primer Consejo Audiovisual español. En el año 1993 fui elegida senadora a las Cortes españolas y se me encargó la presidencia de una «Comisión sobre los contenidos televisivos». La Comisión tenía por objeto estudiar los excesos de unas programaciones que empezaban a estar en el límite de lo permisible. La Directiva Europea «Televisión sin fronteras» acababa de adaptarse a la legislación española y, por primera vez, parecía que existía base jurídica suficiente para ejercer un cierto control sobre los contenidos de la televisión, especialmente en lo relativo a la protección de la infancia.

A los Consejos Audiovisuales les corresponde defender los derechos de los telespectadores –menores y adultos– frente a los posibles abusos de todo tipo por parte de los medios audiovisuales. Dado que éstos se erigen en mediadores de un bien básico que es la libertad de expresión y el derecho a la información, cualquier interferencia en su trabajo aparece inmediatamente como un acto de censura. La labor de los Consejos tiene que ser muchas veces indirecta, de mediación.

La citada comisión descubrió con sorpresa que existían en el mundo unos llamados «consejos audiovisuales», la misión de los cuales era precisamente la de supervisar la aplicación de la ley y la defensa de los derechos de los telespectadores frente a posibles abusos de una industria cuyo principal interés eran los ingresos derivados de la captación de publicidad. No fue difícil consensuar entre los grupos políticos un informe que, además de hacer un diagnóstico sobre los peligros de los contenidos televisivos en aquel momento, recomendaba muy especialmente la creación de un Consejo Audiovisual español.

El consenso recabado en el Senado sin demasiado esfuerzo pues todos los grupos políticos lo apoyaron, sin embargo, sirvió de poco. A la hora de la verdad y de proponer una ley que creara el citado Consejo, los

partidos políticos –todos– cambiaron de opinión. Las empresas audiovisuales privadas presionaron mucho – y lo siguen haciendo– para impedir que el Consejo tuviera vía libre. Ninguno de los gobiernos habidos desde entonces –hablo de 1996, año en que se presentó y aprobó el informe del Senado– ha tenido la voluntad o el valor suficiente para hacer la propuesta de crear un Consejo Audiovisual en España.

El trabajo realizado en el Senado, sin embargo, no cayó en saco roto. Al cabo de un par de años fue el Parlamento catalán el que aprobaba una propuesta del gobierno autonómico para crear un Consejo Audiovisual que, si bien empezó siendo poco más que un consejo asesor con escasas competencias, a partir del año 2000 se constituyó como un Consejo plenamente homologable con los consejos europeos e internacionales más independientes y con mayor capacidad de acción. El Conseil Supérieur de l'Audiovisuel francés sirvió de ejemplo para edificar la primera estructura, que ha ido ampliándose desde entonces. Actualmente el Consejo Audiovisual catalán tiene plenas competencias no sólo para exigir el cumplimiento de la legisla-

Andalucía que tiene el suyo desde 2006. No obstante frente a estos avances, la anomalía persiste. No tiene mucho sentido que un medio como la televisión, un medio cuyas fronteras son cada vez más imprecisas, sea controlado sólo en algunos de los territorios del Estado español. Los Consejos audiovisuales catalán, andaluz y navarro, pueden vigilar respectivamente a las radios y televisiones autonómicas, pero no a las nacionales que, por otra parte, llegan a los hogares de todos los catalanes, navarros y andaluces. Un despropósito y un agravio comparativo para algunos medios autonómicos, y, lo que es más grave, una desatención a los derechos de los telespectadores del conjunto del territorio español.

2. Los Consejos Audiovisuales y la educación en medios

El Consejo Audiovisual de Cataluña ha mantenido desde su fundación la preocupación por la educación en medios. El libro, destinado a los docentes, «Cómo ver la televisión», fue una de sus primeras publicaciones y cuenta ya con una segunda edición, en catalán y en castellano, de amplia difusión en los centros escolares. En el año 2002 se elaboró y publicó el «Libro Blanco. La educación en el entorno audiovisual», con la intención de tener un diagnóstico de la situación en Cataluña a partir del cual proponer una serie de medidas para mejorarla y corregir las disfunciones existentes. El texto ha tenido una amplia difusión en todo el territorio español y ha sido una publicación de referencia para poner de manifiesto los déficits

La dificultad de verificar empíricamente la influencia real de la programación televisiva en el comportamiento de la gente da alas a los responsables de las televisiones para banalizar sus emisiones y negar su influencia educativa. La consecuencia de todo ello es que hay que acabar confiando en el buen hacer de los responsables de los medios y en su voluntad de no perjudicar en exceso a los menores.

ción relativa a los medios audiovisuales, sino para decidir los concursos y otorgar las frecuencias de las radios y televisiones autonómicas. No sólo en Cataluña se creó el Consejo, que goza de excelente salud y tiene un amplio reconocimiento por parte incluso de medios audiovisuales reacios a aceptarlo de entrada, sino que, en el año 2005, se aprobó en Cataluña una Ley del Audiovisual, absolutamente necesaria para poner al día toda la regulación que se había ido produciendo desde el primer Estatuto de Radiotelevisión Española, en 1983. El ejemplo catalán por lo que hace a la creación de Consejos Audiovisuales fue seguido de inmediato por la comunidad autónoma de Navarra, que creó su propio Consejo, así como por la Junta de

del sistema educativo relativos a la educación en medios así como para señalar algunas líneas de trabajo para remediarlos.

No es frecuente que una autoridad administrativa independiente, como son los Consejos Audiovisuales, busque conexiones con el mundo de la educación. En Europa, sólo la OFCOM ha hecho suya la tarea de liderar la alfabetización mediática respondiendo a un mandato específico del gobierno británico. Desde un punto de vista meramente intuitivo parece obvio que un organismo dedicado a vigilar a los medios audiovisuales y, en especial, a la televisión, poniendo un énfasis preciso en la protección de la infancia, asuma que la educación forma parte de sus preocupaciones. Al

fin y al cabo, la regulación de los contenidos televisivos no puede ir mucho más lejos de lo que la Directiva Europea establece: prohibir todo aquello que pueda perjudicar la salud física, psíquica o moral de la infancia. ¿Dicha formulación nos da criterio suficiente para prohibir algún tipo de programación como no sea la pornografía pura y dura? El enunciado del mandato legal: «todo aquello que pueda perjudicar» establece una suerte de conexión de causalidad entre la programación y las conductas de la audiencia infantil, una causalidad imposible de verificar, dado que los comportamientos humanos no se explican aislando una sola de las variables que pueden influir en ellos.

La dificultad de verificar empíricamente la influencia real de la programación televisiva en el comportamiento de la gente da alas a los responsables de las televisiones para banalizar sus emisiones y negar su influencia educativa. La consecuencia de todo ello es que hay que acabar confiando en el buen hacer de los responsables de los medios y en su voluntad de no perjudicar en exceso a los menores. Y hay que fiarse, más especialmente, de que éstos recibirán, por otro lado, información suficiente para contrarrestar los posibles efectos nocivos que pudiera producirles una programación descuidada o poco atenta a las necesidades de la infancia.

No se trata de tirar la toalla de la regulación, sino de hacer patente la dificultad que entraña desarrollar la legislación estableciendo criterios muy precisos para distinguir la programación adecuada de la que no lo es. Dichos criterios, finalmente, serían rechazados por invadir la libertad de expresión, como he dicho ya más arriba. La censura a la libertad de expresión es una losa que se cierne sobre los Consejos Audiovisuales en todo el mundo, y hay que ser prudentes para que no acabe aplastando una labor, por otra parte, absolutamente necesaria. Los Consejos están en muy buena situación para proponer interpretaciones de las normas jurídicas y recomendaciones derivadas de ellas, así como para acabar persuadiendo a los profesionales de los medios de comunicación de su parte de responsabilidad ética en la interpretación y la aplicación de la legislación. La actitud que los responsables de los medios deberían hacer suya es la de quien, ante la programación emitida en horario protegido, se pregunta: «¿me gustaría que mis hijos vieran todo esto?».

Una pregunta, no hace falta decirlo, que suele estar lejos de las preocupaciones de unas empresas cuyo objetivo finalmente no es otro que el de intentar atraer a los niños y adolescentes muchas veces a costa de lo que sea. No obstante, tomarse en serio la función que la televisión debería realizar con vistas a «no perjudi-

car» a la infancia no significa otra cosa que reflexionar sobre su coherencia con los objetivos de la educación.

Controlar los medios audiovisuales no es sólo imponer sanciones cuando la ley deja de cumplirse. Esa labor policial puede hacerse pero sólo en casos muy excepcionales. Por eso, más que una función específica de puro control, lo que hacen los Consejos Audiovisuales es contribuir a la corrección, estimular la labor conjunta entre las empresas de televisión y las organizaciones ciudadanas o agentes sociales para que la programación mejore y se ponga efectivamente al servicio de la audiencia. Algunas televisiones cuentan con la existencia de un consejo educativo que asesora en tal sentido. Sería bueno que todas lo tuvieran.

Y sería bueno asimismo que los más directamente responsables de la educación, familia, escuela y educadores varios, asumieran como propia la obligación de transmitir pautas para comprender el lenguaje audiovisual –y digital– y aprender a descodificarlo adecuadamente. No se trata de una competencia estrictamente técnica que los menores dominan antes de que lo hagan sus padres o maestros. Se trata de una competencia social, moral o ciudadana. El «reduccionismo tecnológico» es uno de los peligros que atenaza a los nuevos medios de comunicación. Aprender a utilizar los medios no puede significar sólo manejarlos técnicamente, sino más bien llegar a tener la capacidad de discernir lo que tiene calidad de lo que es pura basura, la buena información de la mala, aprender a no dejarse cautivar por la incitación publicitaria y a corregir la tendencia a una asimilación puramente pasiva de los contenidos mediáticos. Para poder transmitir esa capacidad, los profesores o los padres han de saber primero a qué viven expuestos sus hijos y sus alumnos y darles instrumentos para reaccionar y defenderse de posibles influencias nocivas.

La tarea es compleja, se necesitan medios materiales, una cierta formación y tiempo para ejecutar las ideas que a uno se le ocurren. Generalmente, las administraciones acceden a aportar medios técnicos, pero hacen oídos sordos a la necesidad de adaptar a los agentes educativos a las situaciones nuevas a que deben enfrentarse. Tampoco les incentivan para ello. Generalmente, son unos pocos profesores entusiastas los que acaban persuadiendo al conjunto, invirtiendo en el empeño buenas dosis de generosidad y buena fe. Tal es la razón por la que la ayuda de los Consejos Audiovisuales puede ser preciosa. Si éstos son capaces de entender que contribuir a la educación en medios forma parte también de su cometido, llevarán a cabo una función mediadora entre las autoridades educativas, los agentes educativos y el mundo audiovisual.

3. La experiencia del Consejo Audiovisual de Cataluña

La convicción de que la interlocución con los ámbitos educativos es absolutamente fundamental para los Consejos Audiovisuales, ha acompañado desde el principio al Consejo Audiovisual de Cataluña. Además de la publicación de material escolar, se han llevado a cabo desde dicho Consejo una serie de medidas destinadas a impulsar la investigación y a orientar la didáctica hacia la alfabetización mediática. En tal sentido, el Consejo catalán tiene firmados una serie de convenios con las distintas universidades catalanas con el fin de orientar a los investigadores en la línea indicada. Además de encargar estudios específicos a equipos de investigación ya consolidados, se abre una convocatoria anual de ayudas dirigida mayormente a los investigadores más jóvenes, con la especial mención de la educación en medios como una de las líneas de investigación prioritizadas.

En una época en que los valores éticos parecen quedar marginados por los valores que promueve la economía de consumo, hay que indagar hasta qué punto los medios audiovisuales son un impedimento, y no una ayuda, en la construcción de ciudadanía. El tipo de individuo que configuran las sociedades más desarrolladas es el individuo consumista, no el ciudadano. Pero las democracias necesitan ciudadanos.

Por otra parte, el Consejo Audiovisual de Cataluña convoca cada año un concurso de premios para que los estudiantes de primaria y secundaria, así como los profesores de dichos niveles, puedan presentar sus trabajos y experiencias en alfabetización audiovisual. El objetivo es incentivar así el trabajo en el aula y estimular la imaginación de los docentes para encontrar maneras y métodos nuevos de educar para ver la televisión, para utilizar sabiamente Internet y los otros muchos otros medios que hoy constituyen el entorno natural de la infancia.

Un proyecto de envergadura y pionero en la cuestión es el documento elaborado por una serie de profesores de distintas universidades españolas, bajo la dirección de Joan Ferrés, sobre las «Competencias en comunicación audiovisual». El documento y la parafernalia de escritos a que dio lugar la discusión del mismo fue publicado por el Consejo Audiovisual de

Cataluña en un número de «Quaderns del CAC». El propósito es que dicho documento sea el punto de partida para un estudio empírico de largo alcance, con una muestra que incluya a distintas edades, y que ponga de manifiesto el nivel de competencia en la utilización de los medios que tiene la población española. Para bien o para mal, «competencia» es un concepto nuclear del discurso educativo actual. En el ámbito de la comunicación, la «competencia» debe incluir no sólo los aspectos más técnicos, sino también, y quizá fundamentalmente, los aspectos sociales, éticos y estéticos. Se trata, en definitiva, de ir viendo hasta qué punto la ciudadanía es capaz de procesar las imágenes y la información que recibe de una forma «razonable» y no contraria a eso que podemos seguir llamando el «bien común». Es decir, con la capacidad suficiente para discernir lo correcto de lo incorrecto y lo que tiene una cierta calidad de lo que carece de ella. Lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y

lo injusto no son conceptos puramente subjetivos, aunque la subjetividad también participa de ellos. Superar el temor de caer en la subjetividad pura y darse cuenta de que es posible valorar también la cultura como tal y los productos que la cultura ofrece es un paso fundamental para emprender de una forma más rigurosa y eficaz la alfabetización mediática.

Un exdirigente de la «Federal Communications Commission» sentenció, hace unos años, que «la televisión siempre es instructiva. La pregunta que hay que hacerse es: ¿qué enseña?». No sabremos dar respuesta a tal pregunta si no tenemos claro qué nivel de «competencia» en comunicación tiene la ciudadanía y qué se puede hacer desde el sistema educativo para conseguir que la tal competencia progrese y mejore. En una época en que los valores éticos parecen quedar marginados por los valores que promueve la economía de consumo, hay que indagar hasta qué punto los medios audiovisuales son un impedimento, y no una ayuda, en la construcción de ciudadanía. El tipo de individuo que configuran las sociedades más desarrolladas es el individuo consumista, no el ciudadano. Pero las democracias necesitan ciudadanos. Y una de las características del ciudadano es precisamente la de no mostrarse puramente receptivo o meramente pasivo ante los mensajes y las informaciones que le llegan, sino poseer la capacidad necesaria

para procesarlos críticamente. A tal respecto, es una paradoja constatar que, en la sociedad llamada «del conocimiento», uno de los valores más vulnerables es el conocimiento mismo. Recibir información abundante, información superficial y fragmentaria, sobre todos los temas imaginables, no es adquirir conocimiento. Para llegar a conocer algo la mera receptividad es muy insuficiente. La educación reglada no puede obviar este dato si quiere obtener resultados mínimamente satisfactorios. Obtener información sobre lo que ocurre es el primer paso para orientarse en la realidad y hacerse cargo de ella, pero el segundo paso es aprender a seleccionar dicha información y a valorarla. Al valorar la realidad mediatizada el receptor de los mensajes aporta un plus para el que ha tenido que irse entrenando ya que ese plus valorativo no le viene dado por la realidad misma.

Lo que no significa en absoluto adoptar una actitud negativa y de rechazo frente al nuevo entorno mediático. Éste, como cualquier innovación, debe ser celebrado por las ventajas que supone, sin que ello impida, sin embargo, una cierta prevención ante las posibles disfunciones a las que habrá que enfrentarse una sociedad que quiere progresar también humanamente y no sólo tecnológicamente. Las tecnologías de la información tienen grandes potencialidades que pueden ser aprovechadas para bien o para mal. Puesto que se trata de innovaciones tecnológicas, es bastante fácil fijarse únicamente en el progreso técnico sin tener en cuenta que la técnica, en este caso, no es más que el vehículo para transmitir unos determinados contenidos.

A la educación, como he repetido ya, no puede interesarle sólo la competencia técnica, sino la competencia comunicacional en el más amplio sentido del término. Sin duda, la cultura audiovisual y digital faci-

litan una información y una comunicación más rápida, más cómoda y fácil. La pregunta es: ¿representará también un avance para el conocimiento, para la democracia, para la solidaridad y la autonomía de la persona? Sin duda, las nuevas formas de comunicación pueden llegar a reforzar todos estos valores y aspectos de la ciudadanía. Pueden hacerlo si existe una voluntad explícita de que lo hagan. De no existir tal voluntad, las nuevas tecnologías por sí solas son ciegas, no saben en qué sentido van.

Una alfabetización mediática ha de tener en cuenta, además de los valores tecnológicos y económicos, los valores sociales, democráticos y cívicos. Por sí sola la tecnología no hace mejores a las personas ni perfecciona las democracias, ni siquiera contribuye a acrecentar el saber. La tecnología es una ocasión y un medio para que todo eso ocurra. Por eso es tan importante aprender a utilizarla y que haya organismos que se dediquen activamente a fomentar dicho aprendizaje.

Nota

Dado que este artículo presenta las actividades del Consejo Audiovisual de Cataluña relativas a la alfabetización mediática, la bibliografía se limita a las publicaciones del Consejo sobre dicha materia. Todas ellas pueden encontrarse en la web: www.cac.cat.

Referencias

- CASAS, F. (2007). *Preferències dels adolescents relatives a la televisió*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya. CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (Ed.) (2003). *Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.
- CONSELL DE L'AUDIOVISUAL DE CATALUNYA (Ed.) (2006). *L'educació en comunicació audiovisual. Quaderns del CAC, 25*.
- FERRÉS, J. (Ed.) (2006). *Com veure la televisió*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya. (Traducción al castellano del Ministerio de Educación, Madrid, 2008).

Enrique Martínez-Salanova. 2009 para Comunicar



**«El ojo es el más
conservador
de los sentidos
y tiende a rechazar
aquello que
le sorprende»**

Enric Satué

Diseñador e historiador
Premio Nacional de Diseño en 1988

● Eve Salomon
Londres (Reino Unido)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-013

El papel de la autoridad reguladora en la alfabetización mediática

The Role of Broadcasting Regulation in Media Literacy

RESUMEN

La autora presenta una perspectiva global sobre las razones por las que la televisión está regulada, los mecanismos utilizados para la regulación, y qué es lo que abarca esa regulación, particularmente en sus propósitos culturales. La autora concluye con sugerencias acerca de cómo se podría tender en las naciones hacia un futuro digital convergente, incluyendo un papel más preponderante de los consejos reguladores en la promoción de la alfabetización mediática. OFCOM, el regulador del Reino Unido es un ejemplo de cómo una autoridad reguladora puede tener un papel destacado en la alfabetización mediática y la información, agregando éstas a sus actuales objetivos de adjudicación y regulación del espectro, en preparación de la convergencia digital. La regulación y auto-regulación, para ser efectivas, tendrán que apoyarse sobre una integral educación en medios.

ABSTRACT

The author presents a global perspective on the reasons why television is regulated, the mechanisms used for regulation, and what regulation covers, particularly its cultural purposes. The author concludes with suggestions about how this might change as nations move towards a converged, digital future, including an increased role for the regulator in the promotion of media literacy. The UK's regulator, OFCOM, is used as an example of how a regulatory authority can take a leading role in media and information literacy, adding to its existing missions of allocating and regulating spectrum, in preparation for the digital switchover. Regulation and self-regulation, to be truly effective, will need to rely on extensive media literacy.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Televisión, regulación, regulador independiente, convergencia, alfabetización mediática.
Television, regulation, independent regulator, convergence, media literacy.

◆ Eve Salomon es directora del Salomon Whittle Ltd. y
Commissioner of the Press Complaints Commission en
Londres (Reino Unido) (eve.salomon@btopenworld.com).

1. Derechos de los medios y libertades

En todo el mundo, la televisión está sujeta a algún tipo de regulación. El alcance de la regulación y cómo se hace ésta varía, aunque los temas generales son prácticamente universales. Pero mientras las naciones se mueven hacia un futuro digital convergente, permanecen preguntas cruciales: ¿por qué la televisión debe ser regulada? Y si es regulada, entonces, ¿quién debe hacerlo y cómo debe hacerlo?, ¿se debe regular únicamente la protección?, ¿debe la regulación jugar también un papel en la educación? Y realmente, ¿puede la regulación ser verdaderamente efectiva sin educación?

Estas preguntas son esenciales, y la razón por la que interesan es porque la televisión es importante, independientemente de cómo se transmita: por aire, cable, satélite o Internet. En todo el mundo desarrollado, casi todos los hogares tienen por lo menos un aparato de televisión. De hecho, un sondeo en 184 países en todo el mundo reveló que más del 65% de los hogares tenían un aparato de televisión, y que en la mayoría de las familias, en los países desarrollados, hay un promedio de dos televisores por casa¹. La gente ve la televisión durante muchas horas cada día; después de dormir y trabajar, se emplea más tiempo en ver televisión que en cualquier otra tarea en la vida de las personas en el mundo desarrollado, tanto del Este como del Oeste.

Mientras nadie regula los hábitos de la gente para dormir —por lo menos no todavía— existen muchas leyes que las protegen en el trabajo: leyes laborales, legislaciones en salud y seguridad, etcétera. Dado que la gente emplea mucho tiempo en ver televisión, tal vez reconforta pensar que ésta también está sujeta a un cierto grado de supervisión protectora. Después de todo, la televisión es importante, así como interesante. Como el humorista británico Alan Coren dijo, «la televisión es más interesante que la gente. Si no fuera así, tendríamos gente parada en las esquinas de nuestros cuartos».

La televisión ha sido, y continúa siendo, el medio masivo más poderoso de la época moderna. Es más poderoso que la radio porque le agrega imágenes al sonido. Se convirtió en más poderosa que los diarios porque es en gran medida gratis. Y sigue siendo más poderosa que Internet por el simple hecho de que está transmitiendo y alcanza una audiencia masiva: no es un medio de uno a uno, sino de uno a muchos y por consiguiente tiene la capacidad de influenciar y cambiar a millones de personas a la vez. Los políticos rápidamente entendieron el potencial de la televisión y la han usado como su principal medio para hablarle al

electorado. Y así lo han hecho los anunciantes, quienes entienden que, como un medio de comunicación con un amplio grupo de consumidores, la televisión no tiene parangón.

Dado el poder de la televisión, es entendible que los gobiernos hayan deseado ejercer un grado de control sobre ella. En regímenes autoritarios, eso tiene un significado de censura a la información y de restricción al debate. En gobiernos democráticos, esto significa asegurar que la televisión se use para que el público promueva expresiones democráticas y el patrimonio cultural, y que los televidentes se protejan de daños potenciales. En el propósito de este artículo, la regulación como herramienta de censura y represión no se considera. Más bien, se analizará lo que se conoce como el «modelo europeo», en el que la regulación se usa para proteger los derechos básicos, incluyendo la libertad de expresión.

La libertad de expresión e información constituye uno de los derechos humanos esenciales y es importante en sociedades democráticas para que exista una amplia variedad de medios de comunicación independientes y autónomos. El artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que «cada persona tiene el derecho a la libertad de expresión y opinión; este derecho incluye libertad para sostener opiniones sin interferencias y buscar, recibir e impartir información e ideas a través de cualquier medio e independientemente de fronteras». Pero éste no es un derecho sin restricción y viene con responsabilidades.

En Europa, el respeto a la libertad de expresión está sujeto a ciertas condiciones y limitaciones las cuales están establecidas en la ley. Generalmente —y como está indicado en el artículo 10 de la Convención Europea sobre Derechos Humanos, por ejemplo—, las exclusiones cubren: la prevención del desorden y el crimen, la protección de la salud y la moral, la protección de la intimidad y derechos de los demás (incluyendo el derecho a la privacidad), la prevención de la divulgación de la información recibida confidencialmente, y mantener la autoridad e imparcialidad de lo judicial². Por lo tanto, uno de los temas clave para los legisladores es determinar en dónde radica el equilibrio entre derechos potencialmente en conflicto: los derechos comerciales del difusor, los derechos de la sociedad representada por el Estado, y los derechos individuales.

Los Estados totalitarios generalmente rechazan los contenidos transmitidos que pudieran ser una crítica a sus gobiernos. Desafortunadamente, aún existen muchos Estados como éstos, incluso en Europa, como la República de Bielorrusia, por ejemplo. Aunque éstos

podieran representar una posición extrema, la mayoría de los países no tolerarían transmisiones que promovieran revueltas. Se debe buscar un equilibrio que, por un lado, permita la libertad de expresión de opinión, pero que por otro no vaya tan lejos que incite al crimen o a la insurgencia política. Dondequiera que el se establezcan los límites, es vital que las reglas sean codificadas para permitir a los anunciantes, televidentes, y legisladores conocer hasta dónde llegan las fronteras de lo aceptable y lo deseable. Y para que esas reglas sean verdaderamente efectivas y reflejo de la sociedad que las elabora, los televidentes –esto es, los ciudadanos– deben también entenderlas y aceptarlas.

2. ¿Por qué se regula la televisión?

Históricamente, la justificación legal para la regulación de la televisión ha estado apoyada en el hecho de que la televisión usa un recurso público escaso: el dial. El espectro que es usado por los difusores es adjudicado a cada país por una agencia de las Naciones Unidas, la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU), y cada país individualmente divide ese espectro en canales separados que asigna a los difusores. Sólo hay un cierto espectro disponible para cada país y, consecuentemente, es un recurso escaso y potencialmente muy valioso.

Por ejemplo, en el Reino Unido, todo el espectro de televisión ha sido ya adjudicado y el regulador OFCOM está introduciendo una tarificación del dial; esto significará que cada difusor tendrá que pagar por el dial que utiliza, el precio comercial del mercado. Es poco frecuente que un país no tenga un método para controlar el uso del espectro de televisión. Incluso países en guerra como Irak y Afganistán licencian su espectro de transmisión y hasta tienen reguladores en el lugar para otorgar las licencias.

Como dijo Lord Reith, fundador de la BBC, la televisión está ahí para informar, educar, y entretener y, discutiblemente, puede hacer esto más efectivamente que cualquier otro medio único. Así que, el uso de los recursos públicos valiosos y escasos para informar, educar y entretener a la sociedad justifica su regulación.

3. ¿Quién debe regular?

Si va a haber regulación, entonces se necesita alguien con la autoridad legal para hacerlo: el regulador. Hay tres opciones: regulación llevada a cabo por un regulador independiente, regulación llevada a cabo a través de un ministerio gubernamental y su departamento, y regulación por las Cortes.

3.1. Reguladores independientes

Está generalmente reconocido como la mejor práctica internacional que un elemento importante para preservar la difusión como parte de un proceso democrático, sea el establecimiento de un regulador de difu-

La libertad de expresión e información constituye uno de los derechos humanos esenciales y es importante en sociedades democráticas para que exista una amplia variedad de medios de comunicación independientes y autónomos. El artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que «cada persona tiene el derecho a la libertad de expresión y opinión; este derecho incluye libertad para sostener opiniones sin interferencias y buscar, recibir e impartir información e ideas a través de cualquier medio e independientemente de fronteras». Pero éste no es un derecho sin restricción y viene con responsabilidades.

sión independiente. Para que sea independiente, la autoridad reguladora debe ser capaz de funcionar libre de cualquier interferencia o presión de fuerzas políticas o económicas. Una autoridad reguladora independiente debe tener sus deberes y responsabilidades definidas en la ley, y sus decisiones deben estar sujetas a apelación en una Corte.

Internacionalmente, hay un incremento en el número de organismos reguladores «convergentes» ejerciendo más de una función reguladora. Por ejemplo, en el Reino Unido, OFCOM regula la difusión, telecomunicaciones y el control del dial, además de tener ciertas funciones de competencia. En Malasia, el regulador es también responsable de la Oficina de Correos.

La Autoridad Reguladora de Gibraltar agrega apuestas a la lista. Pero cualesquiera que sean las funciones reguladoras que se contemplan, si el regulador

es independiente de presión política e interferencias, el resultado –para los ciudadanos– será una televisión que también sea más independiente. Esto es particularmente importante en democracias, donde la disponibilidad de un medio independiente es vital para un electorado participativo, informado.

Para que un regulador independiente cumpla con el proceso de nominación, debe ser transparente y ajustarse a un estatuto. En muchas sociedades, puede ser un reto mayor para los políticos gobernantes estar de acuerdo en un proceso que generará una autoridad reguladora constituida por individuos independientes; no existe un método «correcto». Cada país debe considerar la mejor forma de nombrar hombres y mujeres

De hecho, la regulación se ejerce mejor cuando todos los implicados están trabajando en el mismo sentido: los televidentes le dicen al regulador lo que quieren ver, el regulador codifica esas expectativas en regulación, y los difusores, siguiendo las reglas, le dan al público lo que desea ver. Cuando este ciclo fluye efectivamente, una ciudadanía mediáticamente alfabetizada es capaz de asegurar que la calidad y normas de la televisión –vigiladas por el regulador– permanezcan altas.

que sean representantes de un amplio espectro de la sociedad, que estén cualificados para tomar decisiones complejas como tarea de un regulador audiovisual, y que tengan la fortaleza de carácter para resistir presiones políticas y financieras.

Una de las más aborrecibles formas en que una autoridad reguladora puede estar sujeta a influencias y presiones políticas es a través de la amenaza de despido de su presidente o de sus miembros. Por consiguiente, la ley debe establecer claramente los factores por los cuales se puede llegar a un despido, por ejemplo, incapacidad física o mental, o una clara violación a las leyes de conveniencia.

La financiación puede usarse también como un medio de aplicación de presión política; si la autoridad no actúa en conformidad con los deseos del gobierno, la financiación podría ser retirada. Los términos de ésta deben ser establecidos en la ley, y, dondequiera que sea posible, mantenerse separados de toda interferencia política posible.

3.2. Reguladores gubernamentales

En donde no hay un regulador independiente, las decisiones sobre licencias o autorización de transmisiones por televisión, son usualmente tomadas directamente por un departamento gubernamental. Esto por supuesto puede llevar a una intervención política directa en la determinación de quién puede o no transmitir. Mientras que esto puede parecer superficialmente atractivo para los gobiernos, se hace menos atractivo si el gobierno en el futuro se encuentra a sí mismo sin poder y en la oposición, con medios de transmisión antagonistas y trabajando en contra de sus intereses.

Por ejemplo, en la República Checa, los miembros del Consejo de Transmisión de Radio y Televisión son designados por el Parlamento.

En el momento de su designación en 2000, el gobierno estaba formado por dos partidos principales, el ODS y el CSSD. Una elección en 2002 alteró el equilibrio de fuerzas a una nueva coalición formada por el CSSD con el respaldo de otros dos partidos. El ODS está ahora en la oposición. Esto no sólo ha causado tensión entre el gobierno y el regulador, sino también entre el gobierno y el más popular de los canales de televisión, el cual es de ideas pro-ODS y en contra de los socios de la nueva coalición. Este canal de televisión fue, por supuesto, autorizado por el Consejo de Difusión.

3.3. Regulación por las Cortes

El tercer instrumento de regulación es el ejercicio directo de la ley por las Cortes. En un buen número de países, aún cuando una autoridad reguladora establece las normas que deben ser aplicadas a todos los contenidos de los programas (usualmente a través de la publicación de un código designado)³ cualquier violación de estas normas es considerada por las Cortes, no por la autoridad reguladora. Esto significa que cualquier sanción –tales como multas o la revocación de una licencia– son determinadas por medio de un proceso judicial, más que por uno administrativo.

Lo que debe estar equilibrado es la velocidad, facilidad y relativo bajo costo de las sanciones administrativas con la seguridad de un proceso judicial apropiado y justo. Por ejemplo, en Suecia, la Autoridad Audiovisual Sueca (SBA) es el regulador responsable de ase-

gurar que todos los emisores autorizados cumplan con los términos de sus licencias, así como con el Acta de Radio y Televisión. Si una condición de la licencia es violada (por ejemplo, un requerimiento para observar imparcialidad política), la SBA puede ordenar al difusor que anuncie la decisión de la SBA en una emisión. Sin embargo, si una regla establecida en el Acta de Radio y Televisión (publicidad, patrocinio o prominencia indebida) es violada, la SBA debe apelar a las Cortes. Depende entonces de las Cortes determinar la imposición o no de una multa y si es así, su cuantía.

4. ¿Cómo regular?

4.1. Autorización de licencias

El mecanismo usado para poner obligaciones a los productores es generalmente a través de licencias. Es raro en los Estados facilitar o vender espectro de transmisión a perpetuidad; generalmente a los difusores se les permite usar las licencias por períodos limitados determinados bajo licencia. Algunas veces las licencias se venden por el gobierno; a menudo son gratuitas. Dependiendo del nivel de demanda, las licencias se asignan basándose en «el primero que llega», o se realizan concursos. Pero es a través del proceso de licencias que las condiciones reguladoras básicas se aplican e imponen.

4.2. Instrumentos legales

Además, la ley general se aplicará a los transmisores de televisión. Algunas veces se establecen cláusulas en la legislación referentes específicamente al contenido de la televisión; alternativamente, se colocan en códigos separados o en una legislación secundaria. Por ejemplo, el Acta de Difusión Canadiense provee la creación de regulaciones a través de una legislación secundaria. Las Regulaciones de Transmisión de Televisión Canadiense establecen un cierto número de provisiones relacionadas con el contenido que los difusores deben seguir. Para respaldar estas regulaciones, un organismo auto-regulatorio, el Consejo de Normas de Difusión Canadiense, ha desarrollado sus propios códigos los cuales, sus miembros (todos los difusores canadienses), deben cumplir. En Bosnia-Herzegovina, la Agencia Reguladora de Comunicaciones debe escribir, publicar y aplicar su propio código de contenido como está indicado en la Ley de Comunicaciones. Esta agencia adoptó su nuevo código en enero de 2008.

5. ¿Qué es regulado?

5.1. Propósitos culturales

Una de las razones clave específicas del porqué la televisión se regula es la de asegurar que lo que la

gente vea en la pantalla refleje su sociedad y realce sus valores y ética. Esta consideración, regulación de contenido, difiere de censura. Mientras que la censura involucra la aplicación de reglas por una autoridad legítima (usualmente el Estado) previo a la publicación o transmisión, la regulación conlleva la aplicación posterior de reglas por una autoridad legítima a lo que ya ha sido publicado. La regulación no puede directamente prevenir la publicación de contenidos; sólo puede aplicar sanciones por violaciones a las reglas después del hecho. En la práctica, la existencia de regulación inevitablemente lleva a la auto-censura de los difusores, ya que ellos buscan evitar ser sancionados al romper las reglas. Sin embargo, la elección final de publicar o no es del propio medio y no del regulador; el regulador no ejercita el control editorial. Más que cualquier otro aspecto, la regulación efectiva del contenido está inseparablemente ligada a la alfabetización mediática. Si el propósito de la regulación del contenido es asegurar que el contenido de los programas refleje normas y expectativas generalmente aceptadas, entonces los televidentes –así como productores y reguladores– tienen que entender qué es lo que pueden esperar recibir a través de sus aparatos de televisión. De hecho, la regulación se ejerce mejor cuando todos los implicados están trabajando en el mismo sentido: los televidentes le dicen al regulador lo que quieren ver, el regulador codifica esas expectativas en regulación, y los productores, siguiendo las reglas, le dan al público lo que desea ver. Cuando este ciclo fluye efectivamente, una ciudadanía mediáticamente alfabetizada es capaz de asegurar que la calidad y normas de la televisión –vigiladas por el regulador– permanezcan altas.

5.1.1. Protección a los niños

En casi en todo el mundo, los países establecen reglas para asegurar que los niños no se perjudiquen –ya sea, física, psicológica o moralmente– y aplican regulaciones restrictivas en cuanto a la violencia, imágenes sexuales y palabras malsonantes. Muchos países insisten en que precedan advertencias a los programas que no son apropiados para los niños, o que símbolos en la pantalla se usen para «calificar» los programas. En muchos países opera también un sistema de «línea divisoria» para la televisión, de forma que programas que tienen más temas o contenidos para adultos no puedan emitirse cuando es más probable que los niños estén viendo, habitualmente antes de las 21:00 o 22:00 horas.

5.1.2. Protección contra la violencia y la intimidad

Al igual que la protección a los niños, la sociedad está también preocupada por la protección de adultos.

En algunos países, contenidos relacionados con la estética y la moral están sometidos a regulación para asegurar que nadie, aun los adultos, sean ofendidos por lo que ven. Por ejemplo, en la mayoría de los países musulmanes, nada que ofenda la moral y código ético del Islam puede transmitirse. Esto se extenderá desde no permitir el estímulo a las citas –lo cual no está permitido en el Islam– hasta mostrar cualquier desnudo en absoluto.

La mayoría de los países europeos también aplican reglas que previenen mostrar el material más ofensivo, particularmente si se considera degradante para la dignidad humana. Lo que se considera ofensivo variará considerablemente de país a país, y es muy específico de cada cultura. Por ejemplo, la desnudez sexual hace fruncir el ceño en los EEUU, en donde la violencia gráfica es moderadamente tolerable. En contraste, en el Reino Unido la violencia es limitada, mientras que un moderado comportamiento sexual gráfico se acepta, por lo menos en horario nocturno. Actitudes de homosexualidad también varían considerablemente, aún dentro de Europa⁴.

Aunque las temáticas de estética varían de una sociedad a otra –y deben ser desarrolladas de forma aceptable para cada cultura– todo aquello relacionado con la violencia es tal vez más universal. En el mejor de los casos, existen generalmente reglas que previenen para que la televisión se use como un instrumento que genere violencia o desorden. En concreto, ningún gobierno tolerará que la televisión pueda usarse para provocar revueltas sociales.

Las reglas contra la violencia pueden incluir el no permitir detalles de un suicidio, o cómo cometer crímenes, o mostrar un comportamiento peligroso que pudiera ser fácilmente imitado por niños.

Considerando el poder de los medios de comunicación, tal vez es especialmente importante aplicar y hacer cumplir reglas para asegurar que los programas no transmitan contenidos –incluyendo las opiniones de entrevistados o invitados a los programas– que discriminen a la gente, por ejemplo en cuanto a raza, nacionalidad, religión o sexo.

En esta línea, muchos consejos reguladores aplican reglas que previenen el estereotipo de minorías étnicas, género y discapacidad.

Las transmisiones religiosas son otra área sensible en donde reglas especiales pueden aplicarse para asegurar que se tenga el debido respeto a todas las creencias religiosas, y no se provoquen intolerancias. De nuevo, esto variará en cada país: en los musulmanes es ilegal alentar la conversión del Islam, mientras que la conversión al Islam se estimula.

5.1.3. Protección contra la falta de respeto

Dado el poder de las transmisiones, los medios generalmente están obligados a ser respetuosos tanto en los temas, como con los participantes en sus programas. En muchas partes del mundo, los productores tienen que permitir el derecho de réplica a cualquier persona u organización cuando un programa ha sido inexacto y como resultado, injusto.

5.1.4. Noticias imparciales

Uno de los requisitos clave para una apropiada aplicación de la democracia es la disponibilidad de noticias veraces. Aunque esto es una norma clave de buen periodismo, es tal vez particularmente importante en los medios de comunicación, considerando su poder persuasivo. Algunos países, por ejemplo muchos dentro de Europa, también requieren que las noticias sean imparciales. Este no es el caso en otros, por ejemplo en los EEUU, en donde el sesgo editorial del dueño de los canales se puede percibir en los mensajes y contenidos de las noticias.

5.1.5. Cobertura de elecciones

Es también vital en el funcionamiento de cualquier democracia asegurar que la cobertura de elecciones se realice de una manera justa y precisa. Muchos países aplican reglas estrictas en la cantidad de anuncios políticos que pueden transmitirse, especialmente durante el período de una elección. La mayoría de los países europeos también aplican reglas que requieren que cada partido político reciba una cobertura justa y equilibrada tanto en noticias como en otros programas.

5.1.6. Protección al consumidor

Otro aspecto de regulación de la televisión es la protección al consumidor. Un método obvio de protección al consumidor es que todos los anuncios de televisión sean correctos y no engañosos. La mayoría de los países tienen métodos para regular los anuncios: algunas veces por el regulador principal de televisión, aunque a menudo se realiza a través de los organismos autorreguladores que tienen la responsabilidad para todos los anuncios, sin importar el medio.

Además, muchos países aplican reglas específicas prohibiendo los anuncios por televisión de ciertos productos (tales como armas o cigarrillos) o restringiendo los horarios en los cuales pueden ser anunciados (por ejemplo, alcohol o anticonceptivos).

Muchos países buscan establecer reglas que limiten la cantidad de anuncios disponibles en los servicios de transmisión. Dentro del área económica de Europa, hay estrictas reglas sobre la cantidad de anuncios por

televisión que se permite, con un promedio de 12 minutos por hora autorizada. También hay reglas que fijan el intervalo de pausas en los anuncios dentro de los programas, y reglas en la planificación de los mismos anuncios. A pesar de que estas reglas tienen un efecto en el mercado publicitario (algunas veces sirviendo para aumentar el costo de los anuncios de televisión por limitar su disponibilidad), el propósito principal es asegurar que el esparcimiento de los televidentes no se estropee por demasiados anuncios o por excesivas pausas durante la programación. De forma similar, la televisión europea está sujeta a estrictas reglas manteniendo una separación entre publicidad y programación, entendiéndose que en la emisión de los programas no pueden proyectarse productos comerciales no se permiten. Estas reglas aseguran que la integridad editorial no se socave por intereses comerciales, de nuevo al menos en parte, para enriquecer la calidad de la televisión para los televidentes.

5.1.7. Obligaciones positivas: transmisiones de servicio público

Además de restringir lo que puede transmitirse, la regulación de la televisión puede también encomendar obligaciones positivas a los emisores, por ejemplo obligándolos a transmitir lo que es conocido como programas de servicio público, típicamente noticias, educativos, religiosos y programas para niños.

Una decisión medular para los gobiernos es si un medio de servicio público se puede mantener independiente del mismo gobierno, pero que esté obligado a emitir cierta programación de interés público a cambio de un apoyo del Estado. Este apoyo se da habitualmente en forma de financiación, como en Kosovo donde la financiación de los anunciantes se obtiene por un cargo en cada factura de electricidad, o por completo, como en el Reino Unido donde la BBC se financia íntegramente por una tasa obligatoria que abonan todos los hogares que tienen televisión. De manera creciente en todo el mundo donde los medios del Estado aún existen, se han tomado medidas con el fin de transferirlos para que sean emisores de servicio público independiente, responsables ante un comité directivo, asignado por el gobierno. Dondequiera que

un emisor de servicio público se haya establecido, los aspectos fundamentales son: determinar el método de autoridad y responsabilidad, decidir cómo va a ser financiado, y cuáles van a ser las obligaciones clave de programación.

Una de las razones del porqué las transmisiones de servicio público son apoyadas por la mayoría de los gobiernos en el mundo, tiene que ver con los imperativos culturales. Muchos gobiernos están crecientemente preocupados respecto a los efectos de la globalización de la cultura local, a menudo citan la propagación de la televisión americana como una causa de la pérdida de identidad local o nacional. La provisión de transmisiones de servicio público contrarresta esta tendencia, ya que es un medio de asegurar que haya por lo menos un servicio cuya función sea reflejar a la sociedad en sí misma.

El consejo regulador desempeña un papel clave no solamente en el desarrollo de respuestas equilibradas y apropiadas a las políticas reguladoras, sino también en el fomento de una comprensión práctica de esas políticas en las audiencias. Porque independientemente del crecimiento en el número de canales o los sistemas de difusión, ha de prevalecer el deseo de garantizar que el más importante medio para la comprensión del mundo de hoy sea, ante todo, justo, honesto, decente y verosímil.

5.2. Otras razones para la regulación de la televisión

La regulación puede tener también objetivos económicos, promover el comercio, y competencia justa, pero estos son menos propensos a solaparse con los intereses de la alfabetización mediática. Sin embargo, los organismos reguladores usualmente tienen responsabilidades para aplicar regulaciones a la propiedad para asegurar una adecuada pluralidad en los medios. A veces, esto puede ser muy restrictivo y honesto, como en Armenia donde a ninguna compañía se le permite poseer más de una licencia de televisión en ninguna localidad. O puede ser más complejo, como en Francia, en donde una compleja estructura se aplica limitando el número de licencias entre televisiones, radios y diarios que cualquier organismo puede tener.

Tales reglas de propiedad van más allá del interés de competencia económica; estas reglas se aplican para asegurar que haya una variedad de fuentes de información disponible para el público. Por esa razón, los ciudadanos deben ser capaces de entender que tener una selección de nuevos proveedores, una variedad de fuentes de información es verdaderamente importante. Pero aun donde los ciudadanos no tienen ese conocimiento, la regulación –en la forma de límites de propiedad– actúa como un apoderado. Obviamente el regulador no puede forzar a los televidentes a comparar y contrastar estaciones de televisión, pero puede por lo menos garantizar que hay una elección disponible.

6. Futuro digital: ¿La alfabetización mediática como parte del proceso de auto-regulación?

Si esto es entonces histórico, cómo y por qué la televisión ha sido regulada, ¿qué hay del futuro? Las razones de la regulación de las transmisiones viene de la premisa básica de que, como la televisión usa un espectro –el cual es un escaso recurso público– es razonable que el Estado aplique restricciones y obligaciones en su uso. Pero este argumento de escasez racionalizada pierde mucha de su fuerza cuando se considera el futuro digital, el cual ofrece una abundancia de canales.

En todo el mundo, lo que se conoce como televisión terrestre analógica está llegando a su fin. Esto se debe a que el dial que se asigna actualmente de forma global a la televisión, se va a poner a disposición para otros usos, lo más probable para telecomunicaciones móviles, aunque las discusiones acerca del uso de este «dividendo digital» aún no han terminado (comunidades y asociaciones están buscando reclamar algo de él). En cambio, los servicios de televisión se moverán a otra parte del dial que permitirá que las señales de televisión sean concentradas y enviadas más eficientemente. Muchas importantes decisiones políticas públicas tendrán que tomarse anticipadamente a la puesta en marcha de la televisión digital: ¿se utilizará la nueva tecnología para la transmisión de un gran número de servicios de televisión –como la televisión digital aplicada en Europa– o será usada para hacer posible la televisión de alta definición con mejor calidad de imagen, como lo ha decidido EEUU? Y todo esto está sucediendo rápidamente, con los EEUU moviéndose a digital para 2010, y gran parte de Europa planeando hacer el cambio para 2012. Pero cualesquiera que sean las decisiones que se tomen acerca de cómo será usado el dial de televisión digital, el hecho es que los argumentos de escasez ya no son tan relevantes como

una justificación básica para regular la televisión. Ya sea que se use o no para ese propósito, el espectro digital puede acomodar muchos más servicios de televisión que el actual dial analógico. Aunado a esto está el hecho de que los sistemas de distribución por cable y satélite están también en proceso de ser digitalizados; por esta razón, y efectivamente suprimiendo cualquier argumento relativo a escasez, hay espacio para todos. Adicionalmente, como la penetración de anchos de banda aumenta y las bandas anchas crecen, la accesibilidad a la entrega de televisión a través de Internet se convierte mucho más en una realidad.

Así, en el nuevo mundo digital, ¿hasta qué punto se mantendrán los argumentos para regular la televisión? Si la principal barrera para entrar –espacio insuficiente– ha sido eliminada, ¿hay aún una justificación para asignar licencias a la televisión, restringiendo el contenido o imponiendo obligaciones sobre lo que se debe transmitir? Muchos piensan que sí la hay, aunque el alcance y prioridades de la regulación probablemente cambien. Examinando las razones actuales para regular la televisión, se puede advertir que muchas de ellas pierden muchos de sus fundamentos cuando se aplican al futuro digital convergente de multi-canales. Por ejemplo, con un mercado amplio y pocas barreras para entrar, hay poca razón para regular por los propósitos económicos tradicionales citados anteriormente, más allá de la aplicación de la ley general de competencia.

Sin embargo, el enfoque cambia para asegurar que el acceso a nuevas plataformas y guías de programas electrónicos se ofrezcan en términos justos y no discriminatorios. Donde existe un medio de servicio público, el regulador tiene que considerar si la estructura reguladora y la financiación son adecuados: ¿puede el PSB costear el movimiento hacia lo digital, usar Internet y ofrecer nuevos canales?, ¿es necesario imponer provisiones en nuevas plataformas, y asegurar que el PSB obtenga prioridad en la lista de guías de cualquier programa electrónico, como sucede en el Reino Unido?

Pero si el punto de atención de la regulación económica cambia, ¿qué pasa con las razones culturales para la regulación, garantizando que se apliquen las normas aceptadas de protección? No hay razón para creer que el público, así como los gobiernos, dejará de esperar que los niños sean protegidos, o que deje de haber protección adecuada contra la violencia y la intimidad, ni protección para fines democráticos o protección al consumidor. De la misma manera, habrá una mayor necesidad de educar e informar al público y a los niños acerca de sus derechos y responsabilidades

en línea y fuera de línea. En el futuro, habrá un cambio que ya está empezando. Más que confiar en que las autoridades reguladoras carguen con toda la responsabilidad, el centro de la regulación empezará a derivar hacia una auto-regulación tanto de los proveedores como de los usuarios. Los proveedores de contenidos, ya sean difusores o proveedores y distribuidores de Internet, tendrán que ofrecer a las audiencias más información acerca del contenido, por ejemplo, usando evaluaciones, y herramientas, tales como filtros para facilitar a los usuarios decidir por ellos mismos lo que ver o no.

Sin embargo, las audiencias sólo serán capaces de tomar decisiones acerca de lo que quieren ver si son informadas y entrenadas. Por lo tanto, el papel de la alfabetización y educación mediáticas crecerá; esto es, los medios por los cuales el público aprenda a dirigir este nuevo mundo digital multifuncional enfocado a los medios masivos. No hay duda que el regulador continuará teniendo un importante papel que jugar incluso mientras los países cambian hacia una mayor auto-regulación y responsabilidad individual: tanto poniendo los medios en el lugar para supervisar nuevos métodos regulatorios, como dirigiendo el impulso hacia la alfabetización mediática. Los reguladores en numerosos países se están interesando en la alfabetización mediática, incluyendo Australia, Canadá, Israel, Nueva Zelanda, Chile, Rumania y Turquía. En el Reino Unido, el regulador de comunicaciones OFCOM tiene el encargo específico de promover la alfabetización mediática⁵. Su trabajo tiene como objetivo:

- Dar a la gente la oportunidad y motivación para desarrollar competencia y confianza para participar en la tecnología de comunicaciones y en la sociedad digital.
- Informar y dar poder a la gente para dirigir su propia actividad mediática (tanto consumo como creación).

OFCOM logra esto al fijarse la meta de ser el centro líder de la investigación en alfabetización mediática, actuando como un punto de conexión en la red entre una amplia variedad de interesados, e identificando y apoyando proyectos como aquéllos que estimulan a gente de edad avanzada a ganar confianza en el uso de la tecnología digital e Internet, como previsión al cambio digital. Otro aspecto significativo de la implicación de OFCOM en la alfabetización mediática ha sido su apoyo a principios comunes para proveer y etiquetar información para que se utilizada por todos los proveedores de contenido audiovisual (tanto transmisiones como en línea) en relación a material potencialmente ofensivo y/o dañino. Hay una cuestión ineludible sobre hasta qué punto un organismo regula-

dor estatutario debe liderar el movimiento dentro de la alfabetización mediática: ¿seguramente esto es algo que debe involucrar a la industria, educadores, científicos sociales y los ciudadanos mismos? No obstante, la autoridad reguladora está en una posición ideal para actuar como un árbitro neutral como asesor del gobierno en iniciativas de alfabetización mediática. Además, la legitimación del papel del regulador mismo depende en gran medida de la comprensión de los ciudadanos del propósito y maneras de regulación de la entidad.

La alfabetización mediática incluye asegurar que los televidentes entiendan que hay una «línea divisoria» —si es que la hay— y lo que ésta significa; o comprender que ellos tienen el derecho de ser capaces de creer lo que ven en las noticias de su televisión, y reclamar si ven algo que no cumpla con las normas generalmente aceptadas. El consejo regulador desempeña un papel clave no solamente en el desarrollo de respuestas equilibradas y apropiadas a las políticas reguladoras, sino también en el fomento de una comprensión práctica de esas políticas en las audiencias. Porque independientemente del crecimiento en el número de canales o los sistemas de difusión, ha de prevalecer el deseo de garantizar que el más importante medio para la comprensión del mundo de hoy sea, ante todo, justo, honesto, decente y verosímil.

Notas

¹ Ver www.nationmaster.com/graph/med_hou_wit_tel-media-households-with-television#definicion. Base de datos de los Indicadores del Desarrollo Mundial, con datos disponibles desde 1987 hasta 2005. Es probable que ahora la cifra sea más alta.

² Los Estados Unidos de América han tomado una ruta diferente. El artículo 13 de la Convención Americana de Derechos Humanos enumera como limitaciones: respeto a los derechos o reputaciones de otros, y la protección a la seguridad nacional, orden público, o salud pública o moral. En suma, la censura de películas está específicamente permitida, y la incitación al odio en el campo de raza, color, religión, idioma u origen nacional puede ser castigada por la ley. Sin embargo, no hay restricciones sobre la libre expresión contenidas en la Constitución de EEUU o en sus enmiendas. La libertad de expresión está establecida en la Primera Enmienda de la Constitución como un derecho inalienable, las únicas limitaciones a ese derecho son aquéllas que han sido acordadas por la Suprema Corte.

³ Ver por ejemplo, el código de difusión de OFCOM (www.ofcom.org.uk/tv/ifi/codes/bcode).

⁴ Por ejemplo, un beso homosexual transmitido antes de las 21:00 horas en la popular telenovela de hospital de la BBC «Casualty», y que no fue considerado como ofensivo por las autoridades reguladoras del Reino Unido; sin embargo, un grupo de reguladores de la televisión rumana, cuando fue mostrado el vídeo por el autor, declararon que era el hecho más repulsivo que habían visto.

⁵ La sección 11 del Acta de Comunicaciones de 2003 establece el «deber de promover la alfabetización mediática».

1) Entre las obligaciones de OFCOM se encuentran:

- a) Estimular o alentar a otros para generar un mejor entendimiento de la naturaleza y características del contenido publicado a través de los medios electrónicos.
- b) Estimular a otros para fomentar una mejor conciencia pública y entendimiento del proceso por el que los contenidos se seleccionan, o se ponen a disposición para la publicación por cualquier medio.
- c) Estimular a otros para desarrollar una mejor conciencia pública de los sistemas disponibles por los cuales se accede a contenidos difundidos por los medios electrónicos y a su regulación.
- d) Alentar a otros para desarrollar una mejor conciencia pública de los sistemas disponibles por los que las personas a quienes van diri-

gidos esos contenidos sean capaces de controlar lo que reciben y sus usos.

e) Fomentar el desarrollo y el uso de las tecnologías y los sistemas para regular el acceso a los contenidos y para facilitar el control sobre la recepción de contenidos.

2) En esta sección, las referencias a la publicación de cualquier tema a través de los medios electrónicos son referencias a su existencia: a) emisión para que sea accesible su recepción por miembros del público o de una sección del público; b) distribuido por medios de una red de comunicaciones electrónicas a miembros del público o de una sección del público.



● E. Nezhir Orhon
Eskisehir (Turquía)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-014

Educación en medios en Turquía: hacia una red de actores múltiples

Media Education in Turkey: Toward a Multi-Stakeholder Framework

RESUMEN

A partir de los noventa, los canales privados de radio y televisión pusieron las bases de la nueva estructura mediática turca. No hubo en este momento interés alguno por la alfabetización mediática ni por la educación popular sobre los medios de comunicación social, ni siquiera en la juventud. Hasta 2006 no comienzan en Turquía los primeros pasos para una alfabetización y educación mediáticas con un acuerdo entre el Ministerio de Educación y el Consejo Supremo de Radio y Televisión (RTÜK). La agenda de la alfabetización mediática ha de incluir importantes temas, como democracia, ciudadanía, derechos humanos, libertad de expresión, identidad, necesidades especiales, cuestiones de discriminación de género... Mediante un enfoque crítico, se reflexiona sobre lo que hasta ahora se ha hecho en Turquía en términos de alfabetización y educación en medios, y lo que se quiere lograr en el futuro.

ABSTRACT

Starting with the 1990s, private radios and televisions were the primary steps in Turkish media's new structure. At that time, there was no interest in media literacy or media education for people, especially for children. In the past, the emphasis of media literacy education was to protect children and young people from possible harmful effects of media, followed by the critical thinking and development of media messages production skills. This contribution emphasizes the political, social, and economic implications of media messages and stresses the importance of using media effectively. Media literacy and education in Turkey has started with an agreement between the Ministry of National Education and The Radio and Television Supreme Council (RTÜK) in 2006/07 school period. This study uses a critical approach to reflect on what has been done so far in Turkey in terms of media literacy and media education, and what needs to be accomplished in the future.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Alfabetización mediática, pensamiento crítico, política mediática, medios de comunicación social, juventud, ciudadanía, democracia.

Media literacy, critical thinking, media education, media, children, citizenship, democracy.

◆ Dr. E. Nezhir Orhon es profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Anadolu en Eskisehir (Turquía) (enorhon@anadolu.edu.tr).

1. Introducción

Pretendemos demostrar en este trabajo cómo la alfabetización y educación en medios están siendo promovidas por las autoridades reguladoras de los medios de comunicación y otras organizaciones, en el macrocontexto de las estructuras mediáticas vigentes en Turquía. Por lo tanto, analizaremos primeramente los movimientos de los medios de comunicación en Turquía a partir de la década de los ochenta, con el fin de conocer la base de la estructura mediática actual, para luego pasar a las articulaciones entre esta estructura y la alfabetización mediática. Finalmente, sugerimos propuestas para los responsables políticos en la región, a fin de desarrollar el diálogo y la paz mediante la educación en medios.

En Turquía, los años ochenta tuvieron implicaciones significativas para la vida cotidiana de la gente. En especial, el golpe militar del 12 de septiembre de 1980 creó un nuevo escenario en la historia turca contemporánea. Además, la finalización de las revueltas políticas y el ambiente del terror en Turquía requirieron una inactividad política civil durante casi tres años hasta las elecciones del 6 de noviembre de 1983. A partir de aquí, se inicia el llamado período de Özal, o bien, lo que algunos estudiosos/as etiquetan como los «años del özalismo» (Turgut Özal es el primer ministro). Con las políticas de los gobiernos de Özal, se produjeron grandes cambios en la estructura del Estado turco que han permitido aflorar nuevos temas y diálogos en la vida cultural y social del país. En el sector económico, Turquía experimentó y sufrió cambios estructurales significativos durante este período, a partir de las decisiones económicas de enero de 1980, que permitieron la transición hacia la privatización y la economía mercantil (Sarsu, 2003). En cuanto a la política, el movimiento hacia la liberalización en Turquía tuvo sus principales resultados también durante los ochenta. El primer ministro Özal, líder del Partido Patrio (Anavatan Partisi, ANAP), desde 1983 hasta 1988, ejerció políticas de liberalización y aplicó la privatización. Durante este período de Özal, posterior al golpe militar, hubo grandes cambios en los indicadores económicos, creció la riqueza nacional, y Turquía rápidamente se convirtió en una sociedad de consumo, mirando a Europa con fuerza, aspirando y solicitando ingresar en la Unión Europea.

Especialmente, en los años ochenta es cuando el sector privado comenzó a invertir cada vez más en diferentes áreas, como la banca, la energía y los medios de comunicación social. Muchas grandes empresas invirtieron sus recursos en sectores, particularmente en comunicaciones y telecomunicaciones, lo que también

tuvo resultados significativos en nueva infraestructura para las comunicaciones, digitalización, transferencia de nuevas tecnologías, vinculación con el resto del mundo mediante tecnologías avanzadas, etc. Así, en este contexto, surgen los medios de comunicación privados en Turquía a principios de los años noventa. Hasta entonces, la inversión en las telecomunicaciones fue limitada, pero durante los años de Özal llegó a ser uno de los sectores más importantes para los inversores y esto fortaleció aún más a los medios y las comunicaciones.

En Turquía, a partir de la década de los ochenta, conjuntamente con la transición a la economía de mercado liberal y la globalización, las telecomunicaciones y los medios de comunicación se convirtieron en uno de los sectores más interesantes para quienes querían invertir, movidos no sólo por intereses económicos, sino también políticos, relacionados con sus vinculaciones con los partidos políticos. Un ejemplo significativo fue el hijo de Turgut Özal. Cuando su padre fue primer ministro, Ahmet Özal, fundó el primer canal privado de televisión, por ende también la primera televisión «pirata» según las leyes vigentes en aquel momento. Su objetivo fue servir al interés del partido de su padre. Al mismo tiempo, otros grupos de inversores relacionados con los partidos políticos comenzaron a crear nuevos canales de televisión. Estas primeras televisiones utilizaron a los países europeos como estaciones de transmisión. Simplemente enviaron sus señales desde Europa hasta Turquía evitando el monopolio estatal turco que no permitía transmitir en el país.

Posteriormente, se crearon algunos canales con la ayuda de los partidos políticos. La relación de los partidos con estas televisiones fue evidente, pero casi imposible de comprobar en documentos oficiales. Durante ese mismo período, algunos ayuntamientos y periódicos establecieron sus propias emisoras de televisión. Sin embargo, en su mayoría, no pudieron durar mucho tiempo por motivos políticos y financieros.

2. Los medios de comunicación social en Turquía

Como resultado de los cambios en la economía turca, los años ochenta pueden considerarse como la base para los primeros movimientos en la privatización de los medios, además de la prensa privada ya existente. Septiembre de 1990 es el punto de partida para las televisiones privadas. Una estación comercial de televisión, STAR 1, «beneficiándose de una laguna en la ley sobre monopolios, comenzó a difundir sus programas en turco vía, satélite desde Alemania. Dentro del país, se prohibía su difusión oficialmente para preser-

var el monopolio de la Radiotelevisión Turca (TRT), pero en cambio se retransmitía por vía terrestre en los ayuntamientos, como muestra de oposición política al gobierno. Hasta que se le concediera la autorización de transmisión terrestre, el avance de STAR 1 fue paulatino. Una vez constituido como canal de televisión privado, para competir con TRT, numerosas televisiones y radios comenzaron a llegar hasta los oyentes y telespectadores turcos. Como resultado, el panorama de las telecomunicaciones sufrió una serie de cambios rápidos y radicales. Para inicios de 1993, hubo casi 500 emisoras de radio locales y 100 canales de televisión local, que operaban sin ninguna licencia. El gobierno tuvo pocas opciones, ya que estas emisoras habían ganado rápidamente audiencia y el corazón de la nación, y no hubo más que legalizar a las «piratas de facto» (Çaplı, 1998).

El fulminante crecimiento de televisiones, radios y periódicos puso en cuestión los aspectos de contenido y calidad. Hoy día, la pobreza de contenido de los medios sigue siendo tema de debate en Turquía, ya que el periodismo amarillo y la trivialización de la información fue una tendencia general en estos medios privados surgidos en un entorno tan competitivo. Así, con respecto a la televisión, se emitieron muy pocos programas de calidad en términos de contenido. Los periódicos siguieron una evolución muy similar. Muchas temáticas giraron alrededor de las mujeres, y algunos periódicos dedicaron secciones enteras a desnudos.

Varias razones explicaron esta degradación de los medios de comunicación. El golpe militar de 1980 precipitó una gran despolitización que puso fin a casi todas las actividades y organizaciones políticas, y restringió la libertad de expresión. Se desestimuló el debate público sobre la política, alentando otros temas de cultura popular, como la moda y especialmente la religión. Otro tema importante era el deporte, ya que el fútbol cumplió un rol clave, manteniendo ocupadas a las masas. Todo tuvo la misión de servir como antídoto a los movimientos izquierdistas, con su potencial «peligro». De manera que el periodismo amarillo pretendió despolitizar y esta tendencia aún prevalece en los medios turcos.

La despolitización y su doble efecto –primero el periodismo sensacionalista y luego a su vez una creciente despolitización– consiguieron difundir la ideología del consumismo creada por Özal durante los ochenta (Oktay, 1993). Aparecieron nuevos formatos televisivos estrafalarios en plataformas de debate: información trivializada, programas tipo «Gran Hermano» al estilo turco, programas del corazón (paparazzi y cotilleo, con temas deportivos) y programas de estrellas populares fueron las nuevas herramientas de los medios turcos. Paralelamente, las últimas páginas de los periódicos se dedicaron al morbo masculino, con fotos de famosos, mujeres desnudas y escándalos. En la mayoría de los periódicos, la tercera página se dedicó a crónicas de escándalos familiares, violaciones sexuales e infidelidades.

Además del creciente número de televisiones, radios, periódicos e Internet en el paisaje mediático vi-

La despolitización y su doble efecto –primero el periodismo sensacionalista y luego a su vez una creciente despolitización– consiguieron difundir la ideología del consumismo creada por Özal durante los ochenta. Aparecieron nuevos formatos televisivos estrafalarios en plataformas de debate: información trivializada, programas tipo «Gran Hermano» al estilo turco, programas del corazón (paparazzi y cotilleo, con temas deportivos) y programas de estrellas populares fueron las nuevas herramientas de los medios turcos.

gente, las autoridades reguladoras en Turquía son relativamente recientes. A principios de los noventa, el principal problema era que no había ni ley para regular las emisoras recién surgidas de radio y televisión, ni ningún órgano regulador para asignar las frecuencias a las operadoras privadas y hacerles cumplir con sus responsabilidades. A raíz de esta evolución, el 8 de agosto de 1993 se zanjó el monopolio estatal en materia de radio y televisión, que se había limitado a las emisoras públicas hasta entonces. El Consejo Supremo de Radio y Televisión (RTÜK) se reguló por la Ley de Radio y Televisión (Ley 3984) el 20 de abril de 1994 para normativizar la difusión privada y asegurar el cumplimiento del marco jurídico. «RTÜK tendrá la autoridad de imponer penas a las emisoras por las infracciones

legales, desde el apercibimiento hasta la suspensión de su funcionamiento» (Centro Europeo del Periodismo, 2008). El Consejo Supremo lo forman nueve miembros electos por la Asamblea Nacional. Según la Dirección General de Prensa e Información, los principales deberes y atribuciones del RTÜK pueden resumirse así: «Otorgar licencias a las empresas de radio y televisión, asignar canales y bandas de frecuencias, emitir licencias para construir y operar instalaciones de telecomunicaciones y vigilar el cumplimiento de las emisiones radiofónicas y televisivas con la legislación nacional e internacional, decidir sobre las sanciones pertinentes en casos de infracciones legales, realizar encuestas de opinión pública para determinar las reacciones del público, representar al Estado ante las orga-

Red de la Comunicación Independiente (BYA). Además, el Centro Europeo del Periodismo y la Fundación Konrad Adenauer han sido activos en la formación profesional para los medios de comunicación social. Especialmente, el Proyecto Local de Formación Mediática, bajo la supervisión de la Asociación de Periodistas de Turquía y la Fundación Konrad Adenauer, entre 1997 y 2002, ha sido muy significativo en su apoyo para que los periodistas dieran cobertura a las noticias locales en casi todas las ciudades de Turquía. La Red Independiente de Comunicación (BYA), organización no gubernamental independiente, también ha sido activa en la formación mediática local en estos últimos años. Además de la formación mediática local, BYA proporciona programas, proyectos y talleres sobre

El promedio de gente que ve la televisión es de 3 horas diarias durante la semana, y 3 horas y 23 minutos durante los fines de semana. El estudio también indica que el 23% de la ciudadanía turca nunca lee el periódico, y un 15% lo lee una vez a la semana o menos. Estos indicadores señalan una gran necesidad de alfabetización y capacitación mediáticas para el público, ya que hay una despreocupación por el pensamiento crítico y las noticias de calidad frente al contenido sensacionalista y la diversión.

las minorías, derechos humanos, derechos de la infancia, mujeres, gays y lesbianas, libertad de expresión, identidad, derechos de los animales y otros relacionados con los medios de comunicación. Al mismo tiempo, BYA es muy activa en el observatorio de los medios y como control mediático. Ante la apertura del sector mediático y la creciente oferta tecnológica, hay una gran necesidad de capacitación mediática para profesionales en Turquía. Una de las tareas de la educación en medios es abordar la creciente necesidad de

nizaciones internacionales de transmisiones de radio y televisión» (BYEGM, 2008).

Como se puede deducir de la definición de las responsabilidades del RTÜK, es un órgano regulador con fines educativos sumamente limitados. Recientemente han surgido las primeras actividades relacionadas con la educación y alfabetización mediáticas, bajo la iniciativa de esta institución.

Históricamente, la educación en medios se ha limitado a los profesionales de la comunicación, dentro de su formación profesional en las facultades respectivas de las universidades en Turquía que educan a profesionales en las relaciones públicas, el periodismo o el marketing. Las principales organizaciones nacionales que brindan formación para profesionales de la comunicación, aparte de la Dirección General de Prensa e Información (que es parte de la Oficina del Primer Ministro), son la Asociación Turca de Periodistas Deportivos, la Asociación de Periodistas de Turquía y la

calificación idónea para quienes trabajen con las «252 empresas televisivas, incluyendo 23 nacionales, 16 regionales y 213 canales locales; 1.090 empresas radiofónicas, incluyendo 36 nacionales, 102 regionales y 952 locales» (BYEGM, 2008). Esta necesidad se amplía cada vez más para incluir las noticias producidas por quienes proveen de contenidos para Internet, ya sea a nivel local o nacional.

Además de brindar formación profesional en la comunicación, la otra gran tarea de la educación en medios es abordar las necesidades de la población general de alfabetización mediática. Según una encuesta aplicada en el 2005 para Turkcell (empresa turca de servicios en comunicación que contaba con 35,1 millones de abonados el 31 de marzo de 2008), el 10% de la población tiene acceso a Internet con un uso promedio de 62 minutos. Las principales razones de usar Internet son para chatear, la navegación, los juegos y el correo electrónico. El promedio de gente

que ve la televisión es de 3 horas diarias durante la semana, y 3 horas y 23 minutos durante los fines de semana. El estudio también indica que el 23% de la ciudadanía turca nunca lee el periódico, y un 15% lo lee una vez a la semana o menos. Estos indicadores señalan una gran necesidad de alfabetización y formación mediáticas para el público, ya que hay una despreocupación por el pensamiento crítico y las noticias de calidad frente al contenido sensacionalista y la diversión.

3. El debate mundial sobre la alfabetización mediática y cómo ha sido recibido en Turquía

Hoy en día, Turquía no se escapa a la globalización generada por los medios de comunicación. La información sobre el mundo no sólo llega en forma de palabras impresas en papel, sino cada vez más mediante las poderosas imágenes y sonidos de la cultura multimedia mundial. Así como muchas sociedades, la de Turquía está expuesta a cientos y miles de imágenes e ideas no sólo de la televisión sino también de numerosos sitios web, películas, radios, revistas, correos electrónicos, juegos de vídeo, música, mensajes por teléfono celular, vallas, etc. Los medios de comunicación ya no sólo dan forma a la cultura turca, constituyen una parte integral de esa cultura (Thoman & Jolls, 2004: 18) y la cultura turca no lo resiste tanto como otras naciones del Medio Oriente o del mundo árabe por su tradición laica, legado de Atatürk, que no tiene estrictos tabúes sobre las imágenes y sus respectivas tecnologías. Hasta se podría decir que hay una «ola turca» en Medio Oriente y las naciones árabes: algunos de estos países, como Arabia Saudita y el Líbano, usan producciones de la televisión turca. Según fuentes de esos países, estas producciones logran altas audiencias. Apparently, Turquía y su imagen son un modelo de referencia para el público en estos países.

En Turquía así como en otras partes, los mensajes mediáticos absorben gran parte del tiempo y captan la atención del público, para sumergirlos en un flujo mediático. Este flujo mediático tiene un interés creado por el tiempo de conexión, siendo éste su principal medio de cobrar tarifas y obtener beneficios. De modo que el incremento del tiempo que el pueblo turco dedica a los medios en línea y convencionales es de interés para las empresas mediáticas mundiales, ya que ubica a Turquía en un nivel similar a los países occidentales ricos en medios de comunicación. En este contexto, los formuladores de políticas deberían preocuparse principalmente por asegurar que la sociedad turca esté bien preparada para los mensajes mediáticos, especialmente la juventud nacida ya en este am-

biente. ¿Podrán leer mensajes y comprender el lenguaje de las imágenes, sonidos, efectos especiales de los medios de comunicación, creando significados en sus experiencias personales?

Dentro de este contexto comunicativo, es urgente definir la alfabetización mediática. Ésta se conceptualiza de maneras diferentes en Turquía, así como en otras partes, ya que este debate de su definición está muy vigente en círculos académicos y políticos. Algunos estudiosos/as se refieren a la alfabetización en medios desde el punto de vista de los mismos «medios», mientras que otros la definen desde la perspectiva de la «alfabetización». Al mismo tiempo, hay quienes enfocan más el «proceso» de la alfabetización mediática y quienes ponen el énfasis en su «contenido» al definir sus propósitos. Pero todos/as coinciden en un punto, la necesidad de la alfabetización mediática, especialmente en la juventud, abarcando globalmente textos verbales, auditivos y visuales. Como ya anotaron Thoman y Jolls (2004), se caracteriza por el principio de la investigación, lo que implica interiorizar y aprender a plantear las preguntas clave sobre lo que se ve, se oye y se lee. Esencialmente, la alfabetización mediática subraya la importancia del pensamiento crítico sobre los problemas. En suma, se trata de una estructuración mental para identificar los conceptos, el pensamiento multimodal, el cuestionamiento y formulación de causas y efectos. Todas estas destrezas son fundamentales para ejercer plenamente la ciudadanía en una sociedad democrática (Partnership for 21st Century Skills, 2003). Son igualmente cruciales para establecer un contrapeso a algunas de las dimensiones potencialmente alienantes de la cultura mediática, como las que denunció Silverblatt (2004).

Rushkoff (1996) identifica a la generación juvenil rodeada por los medios de comunicación: videojuegos e Internet como «pantallas y adolescentes» (screenagers); su uso de los medios no sólo está determinado por la forma en que consumen sus contenidos y textos, sino también por la manera en que interactúan y establecen conexiones a través de las pantallas. Esto subraya las razones por las cuales la alfabetización mediática cumple un papel crucial para aprender y cuestionar el contenido y contexto en un ambiente mediático mundial. Según la definición de Rushkoff, los niños/as no necesariamente son pasivos en su interacción con los medios de comunicación que los rodean. Son pasivos/as al consumirlos, pero en realidad son activos/as porque dan forma a los nuevos medios y su cultura, según sus expectativas. Según esta definición, los niños/as son quienes reproducen y dan forma a la cultura mediática. Pueden ser pasivos/as porque no

son críticos, pero son activos por su rol reproductivo. El nivel de conciencia de la infancia en esta nueva cultura mediática es, por lo tanto, un punto de inflexión, especialmente en Turquía, donde la niñez es bombardeada por contenidos nacionales y de otras culturas que no necesariamente comprenden (Estados Unidos, Europa, Japón y otras). La juventud turca, en este ambiente mediático que se desenvuelve tan rápidamente, no está bien preparada para cuestionar su cultura mediática (imágenes, vídeo, texto, interactividad y más). Por todas estas razones, la alfabetización mediática no es una cuestión que deba postergarse hasta mañana o dejarse para un momento futuro. Es una necesidad inmediata, especialmente para la juventud. Con las crecientes demandas y las complejas condiciones políticas actuales, las culturas rápidamente cambiantes, cuestiones de identidad y ciudadanía, la alfabetización mediática tiene que ser prioritaria en la agenda de los adultos preocupados por el bienestar y desarrollo integral de la niñez de hoy.

En respuesta a las demandas sociales de los adultos/as y por la presión de factores nacionales e internacionales, los investigadores universitarios y profesionales turcos en este campo han realizado propuestas para dar forma a un debate común sobre cómo avanzar en la alfabetización mediática, partiendo de las premisas básicas y preliminares sobre el funcionamiento de los medios de comunicación social. En primer lugar, los medios de comunicación se basan en construcciones. Sonidos, imágenes, palabras y efectos visuales que ven y oyen los individuos son los componentes de estas construcciones. Por lo tanto, el contenido y el contexto de los medios siempre son construcciones creadas. Lo que la sociedad espera ver en las pantallas como productos culturales no son realidades, sino imágenes de la realidad, que toman su forma desde ciertas perspectivas. Así, la primera pregunta a hacerse sería «¿quién creó este mensaje?». Sin embargo, no es suficiente examinar los valores productivos y los componentes de estas construcciones. Hay otros elementos adicionales que atraen a los públicos, como informaciones trivializadas, acompañadas de músicas, efectos especiales y noticias sensacionalistas. Como parte de los artilugios culturales, éstos también pueden considerarse como herramientas para la manipulación. La segunda pregunta que hay que hacerse es «¿cómo el contenido y la forma de estas construcciones mediáticas atraen a la gente?». Las construcciones mediáticas también suelen considerarse habitualmente como artefactos culturales que incorporan ciertos puntos de vista según las experiencias, ideologías, prejuicios, etc. Por eso los mensajes mediáticos pueden entenderse e interpretarse de

manera diferente en diferentes culturas. En una sociedad multicultural como Turquía, ésta es una preocupación importante. Con relación a esta inquietud, la tercera pregunta podría ser «¿cómo personas diferentes de distintas culturas o variadas experiencias comprenden e interpretan un mismo mensaje?». Todos los puntos de vista son resultado de valores. Algunos individuos pueden sentirse a gusto con ciertos mensajes porque coinciden con sus propios valores, pero otras personas pueden reaccionar de manera distinta. Así, como cuarto interrogante tendríamos «¿qué clases de valores se refuerzan o cuestionan mediante esta construcción mediática?». La quinta pregunta se relaciona con la primera, e interroga las características de la fuente que produce la construcción mediática. Si la cuestión es la construcción mediática y su contenido, «¿cuál es la razón que motiva la fuente?». La razón puede ser educativa, ideológica, religiosa o comercial. Por eso, uno de los principales debates sobre las construcciones mediáticas se relaciona con su apego a las ideologías vigentes al tratar de estimular la realidad social (Aufderheide, 1993: 2). Las construcciones que benefician a los intereses de los grupos mayoritarios y preponderantes aparentemente ignoran las voces e identidades diferenciadas de las minorías. La «concientización» sobre la fuente, su motivación y su construcción de contenidos es una dimensión importante de la educación en medios en una sociedad democrática, ya que los medios de comunicación deben servir a toda la ciudadanía, y no sólo a las élites o las mayorías convencionales. En consecuencia, la última pregunta adicional debe ser «¿por qué se transmite este mensaje hacia mí?».

Según Varis (2005), el primer paso para un enfoque crítico ante las construcciones mediáticas es poder acceder a los medios de comunicación y sus producciones. Analizar estas producciones y evaluarlas son los pasos siguientes. Para abordar los medios críticamente, es necesario también responder y comunicar. Lo más importante es lograr la participación popular en los medios como último paso, necesario para el pluralismo y la representatividad. Varis significativamente define todas estas necesidades como la «espiral de empoderamiento» enfatizando la importancia de la «participación».

En el debate mundial sobre la educación en medios claramente se exigen políticas para la alfabetización mediática. Según Masterman (1997), la educación en medios se centra en las representaciones y en las construcciones mediáticas. «El concepto central y unificador de la educación en medios es la representación». Considera este autor que las construcciones

mediáticas son representaciones, antes que reflejos de las realidades. Otro punto importante para la educación en medios, según Masterman, es el fin de ésta. Pretende «desnaturalizar a los medios» y «desafiar la naturalidad de las imágenes mediáticas» cuestionándolas. En cuanto a los valores vinculados con estas construcciones, «la educación en medios es investigativa» y «no busca imponer valores culturales específicos». También puede entenderse como «constituir, para los demás, sus valores, y sus identidades». Se supone que el uso de la educación en medios no debe planificarse para un cierto período de tiempo únicamente. Debe ser, como efectivamente lo es, un proceso vitalicio y permanente. Durante todo este proceso, «debe evaluarse la eficacia de la educación en medios» (Masterman, 1997).

Otro aspecto de la educación en medios es determinar las maneras de enseñar la alfabetización mediática. Según Hobbs (1994), son posibles tres maneras de enseñar la alfabetización mediática como parte de la educación en medios. La primera es aprender con los medios de comunicación. Entonces, la alfabetización mediática implica acceder a los medios, analizarlos, evaluar, comunicar, responder y participar. La segunda es enseñar sobre los medios de comunicación, que incluye enfoques constructivistas y deconstructivistas, como el uso de la semiótica para reflejar las potenciales influencias de los medios. La tercera posibilidad es el método con más actividad estudiantil. Los estudiantes producen los medios con el fin de evaluarlos y participar. Crean ambientes de taller y recogen la experiencia sobre la tecnología, la informática, y los elementos del vídeo y audio.

4. La alfabetización mediática en Turquía

Dentro de este contexto mundial y la evolución histórica de Turquía durante las dos últimas décadas, la alfabetización y educación en medios pueden considerarse como un campo bastante nuevo. El año lectivo 2006-07 fue la primera vez en la historia del sistema educativo turco que aparecieron programas de alfabetización mediática en el programa curricular. Como parte de este nuevo paso, surgieron cursos optativos en alfabetización mediática para los grados 6º,

7º y 8º. Un análisis histórico de la alfabetización mediática y trabajos afines en Turquía revela que el rol del órgano regulador, el Consejo Supremo (RTÜK), es crucial. La primera vez que el RTÜK trató el tema de la alfabetización mediática fue durante su simposio sobre la comunicación (20-21 febrero 2003). Junto a este interés en la alfabetización mediática, RTÜK realizó investigación sobre los efectos de los medios de comunicación y el rol de éstos en la opinión pública. Históricamente, las investigaciones del RTÜK se han centrado en el uso del lenguaje en la televisión y la radio, los hábitos de la infancia televisiva y del público en general, sus hábitos radiofónicos, las noticias televisivas, mujeres y la televisión, los hábitos de televidentes turcos inmigrantes en Alemania y las personas discapacitadas (RTÜK, 2006). Estos estudios se han enfocado principalmente hacia los efectos de los medios de comunicación, pero no propiamente en la alfa-

La democratización, pluralismo, diversidad, identidad, mujeres, discapacitados/as y otros grupos en desventaja, así como su relación con los medios de comunicación, también deben ser considerados por los creadores/as de contenidos y programas. Se puede ver la alfabetización y educación mediáticas como una herramienta beneficiosa para tratar y cuestionar el entorno mediático vigente, sin crear caos y desconfianza, procediendo con paz, tolerancia y compromiso civil.

betización y educación en medios. La transición desde los efectos hacia la alfabetización mediática fue posible porque uno de los factores más significativos para estos estudios fue la manera en que reflejaron el uso de los medios de comunicación, así como el nivel de conciencia del público acerca del consumo de éstos.

A partir del año 2000, el RTÜK implantó «Señales inteligentes», un sistema para proteger a los menores de los efectos negativos de los medios de comunicación, particularmente de la televisión. Se pretendió que fuera una guía para padres de familia que querían proteger a sus hijos/as del contenido perjudicial de la televisión. Recientemente el RTÜK ha analizado el uso de Internet, «Internet seguro para los niños», con un sistema de filtros inteligentes para padres en la web (www.rtukcocuk.org.tr). Se cuenta con programas,

películas, textos y animaciones diseñados para niños/as y pretende ayudar a los menores para su alfabetización mediática. Algunas de las secciones son: «RTÜK, señales inteligentes», «Derechos infantiles», «Vale la pena verlo» y «Guía de TV». La mayor parte del contenido dentro de estas secciones se orienta hacia niños/as con limitados conocimientos de los medios de comunicación. Mientras que el RTÜK producía estos proyectos, algunos centros educativos de Ankara (Escuela Primaria Misak-ı Milli, Fundación hsan Do ramacı, Escuela Primaria privada Bilkent, Escuela Primaria Türkiye Emlak Bankası) cooperaron en los proyectos.

Además de estos esfuerzos, la primera conferencia sobre la alfabetización mediática se realizó del 23 al 25 de mayo de 2005. Organizada por la Facultad de Comunicaciones en la Universidad Marmara (Estambul), reunió 30 ponencias publicadas «Medya Okuryazarlığı», recopiladas por Nurçay Türko lu, Melda Cinman im ek, y Kalmeus Yayınları, en 2007. Es interesante comprobar en esta publicación la inexistencia de estudios empíricos directamente relacionados con la alfabetización y educación en medios en Turquía. La conferencia se dedicó en su mayor parte a debates sobre los conceptos en alfabetización y educación en medios, y trató de reflejar la importancia y necesidad de la alfabetización y educación en medios para Turquía. De hecho, en sus conclusiones, la conferencia y su respectiva publicación, sugirieron la necesidad inmediata de cursos en alfabetización mediática para la juventud de Turquía.

Además de la significativa contribución de la conferencia, la Plataforma Anti-Violencia, creada por entidades estatales afines, con el RTÜK, ONG y universidades, dentro del Ministerio del Estado en 2004, también declaró la necesidad de cursos para la alfabetización mediática en los centros educativos. Según estas sugerencias, el Ministerio de Educación preparó un borrador del contenido para los cursos y los respectivos manuales para profesores (RTÜK, 2007). También participó activamente en la conferencia del Consejo de Europa sobre el «Empoderamiento de la Juventud» en Armenia (2006), y completó la traducción al turco del manual del Consejo de Europa (Handbook on Internet Literacy) y del kit de la UNESCO sobre la «media-education» (2007). De esta manera, Turquía ha venido desarrollando sus propias herramientas pero también ha mostrado entusiasmo para coordinarse con desarrollos similares en el contexto ampliado de Europa y del mundo.

RTÜK también organizó el panel internacional sobre la Alfabetización Mediática en Ankara (24 de noviembre de 2006). Puede considerarse como el último

paso previo a la iniciativa conjunta por el RTÜK y el Ministerio de Educación para un programa de alfabetización mediática en los centros educativos a partir del año lectivo 2006-07. Pronto aparecieron cursos sobre «alfabetización mediática». Para atraer a los estudiantes, así como a sus padres, a este curso optativo, RTÜK preparó una película promocional sobre alfabetización mediática. La película se transmitió por muchos canales de televisión nacionales. Según la Comisión responsable de elaborar el programa y la guía del curso está diseñado desde una perspectiva constructivista. Lo más importante es que el Informe de la Comisión indica que algunos otros objetivos de aprendizaje de este programa incluyen adquirir «nuevas destrezas» y «nuevos valores», además del principal marco y objetivos del programa (Komisyon, 2007). Los objetivos generales del programa de alfabetización mediática son: «leer los medios de comunicación desde diferentes ángulos con sensibilidad en su contexto, conociendo los problemas del país, y concienciándose sobre lo que se presenta en los medios; acceder a los mensajes de televisión, vídeo, cine, anuncios, medios impresos, Internet, etc., y analizar, evaluar y comunicar estos mensajes; adquirir puntos de vista críticos con los medios impresos, visuales y auditivos; aplicar un sistema de búsqueda de respuestas y preguntas, paralelamente a crear y analizar los mensajes; alfabetizarse conscientemente en los medios de comunicación; participar activamente en la vida social; apoyar el desarrollo mediático público y privado».

Para alcanzar dichos objetivos, hay ocho unidades básicas en el programa opcional para enseñar alfabetización mediática: introducción a la comunicación; comunicación masiva; los medios de comunicación social; televisión: familia, niñez y televisión; radio; periódicos y revistas; e Internet. Para poner al programa en práctica, se seleccionaron cinco ciudades y una escuela primaria de cada ciudad como muestras: Escuela Seyhan Dumlupınar de Adana, Escuela Çankaya Ahmet Vefik Pa a de Ankara, Escuela Merkez Barbaros Hayrettin Pa a de Erzurum, Escuela Piloto Bakırköy ehit Muzaffer Erdönmez de Estambul, y Escuela Kar iyaka Meta de Izmir.

La selección de profesores/as responsables de los cursos de alfabetización mediática revela los desafíos en su elección, ya que no existen todavía cursos para la formación inicial de docentes sobre estos temas. En estas escuelas piloto, se seleccionaron los profesores de ciencias sociales para impartir estos cursos. Durante cuatro días (7-10 septiembre 2006), 20 maestros/as de ciencias sociales de estas escuelas asistieron al programa de formación para capacitadores en Ankara. Según

las observaciones iniciales de los expertos/as del Ministerio de Educación y RTÜK (RTÜK, 2007), hubo un amplio interés en este curso de alfabetización mediática. Se desarrolló un programa más detallado para proporcionar una comunicación más activa y eficaz en el primer nivel de la educación primaria. Se observó que los niños/as usaban activamente la web de RTÜK creada para ellos. El establecimiento de clubes de medios en las escuelas atrajo a estudiantes, animándoles a optar por este curso. También se observó que los niños compartieron el contenido del curso con sus familias y hubo un cambio significativo en la forma en que las familias percibían la realidad y reconsideraron sus preferencias programáticas. El contenido del curso influyó en su comportamiento y se observó que eran más selectivos/as en los programas que veían y conscientes de sus opciones. Las visitas de los escolares a las empresas mediáticas y el análisis de los mensajes mediáticos por los niños/as fueron maneras eficaces de producir resultados deseados. Así, la Comisión editó el «Manual del profesor/a para el curso en alfabetización mediática», en 2007, aunque no se incluyó en el informe una descripción de la metodología de investigación y cómo se vincularon las observaciones respectivas con los resultados en el cambio de actitudes de los estudiantes y sus familias. No se clarificaron tampoco los métodos empleados para la recogida de los datos y su análisis, y parece que los informes dependen principalmente de la observación poco sistemática, lo que implicaría la necesidad de más investigación para evaluar el impacto y su eficacia. Además de estos importantes adelantos en la alfabetización mediática, las continuas conferencias de RTÜK cumplen un papel importante, atrayendo público y ayudando a las personas relacionadas con este campo a intercambiar la información y formar comunidades de prácticas. En 2008, varias conferencias nacionales e internacionales para la alfabetización y educación en medios se desarrollaron en Turquía. RTÜK también celebró reuniones de monitoreo en diferentes ciudades para el proyecto. Estas actividades pretenden hacer seguimiento de los avances y resultados de los proyectos, y estudiar las posibles oportunidades de aplicar nuevos enfoques.

Todos estos aspectos positivos muestran una actitud proactiva por parte de las entidades reguladoras, conjuntamente con otros actores/as, como fundaciones, docentes y ONG. Sin embargo, uno de los mayores problemas para los medios de comunicación en Turquía sigue siendo los contenidos de mala calidad. Todavía hay considerable periodismo sensacionalista y del «corazón» sobre el mundo de los famosos en los medios, tanto impresos como visuales. El panorama en

Internet es aún más ambiguo. Por un lado, los contenidos on-line no tiene ningún filtro para proteger a la juventud contra contenidos nocivos. Por otro lado, el acceso a algunas páginas en Internet de interés público es imposible, ya que se aplica la censura oficial a temas vinculados a prácticas anti-Estado, organizaciones ilegales y ataques contra el honor de Atatürk y la nación turca. Hoy en día, están librándose movimientos de protesta, listas de correos electrónicos y campañas especiales en Internet denunciando estas prácticas, organizadas en grupos sociales, como Facebook o Twitter.

Al mismo tiempo, es evidente que los proyectos de alfabetización y educación en medios están aún en sus inicios. Como puede apreciarse en los planes de formación para medios locales de la Asociación de Periodistas de Turquía y la Fundación Konrad Adenauer, se necesita contar también con colaboraciones de profesionales a nivel internacional, como manera de multiplicar estos esfuerzos rápidamente e insertar a Turquía en la comunidad internacional. Son muy pocos los profesores universitarios/as que han tenido la oportunidad de una educación en medios fuera del país. Históricamente, el Centro de Capacitación de Radio Netherlands ha sido una de las instituciones que han proporcionado educación en medios a profesionales de Turquía en los Países Bajos.

Aparte de la cooperación internacional para los profesionales de los medios de comunicación, esto no llega a los menores y sus escuelas. A estas alturas, la alfabetización mediática depende de un programa unilateral con base en los centros educativos. Otra aspecto importante a considerar para el desarrollo de la alfabetización mediática es la forma de crearse los contenidos y materiales de los cursos. En los manuales existentes, no hay propuestas de aprendizaje. En su mayoría, están orientados hacia la transmisión de conocimientos, comprensible teniendo en cuenta el nivel de los escolares. Pero se necesita introducir consideraciones sobre competencias y productos orientados hacia la ciudadanía infantil en los grados superiores. Para los alumnos de cursos superiores pueden considerarse como temas posibles el papel de los medios de comunicación en relación a los derechos humanos, minorías, religión, identidades, cultura, valores, global/local, libertad de expresión, ingreso a la Unión Europea y actualidad internacional.

Hoy es cada vez más necesaria la comprensión crítica y el cuestionamiento analítico de los medios de comunicación en Turquía. También, se necesita evaluar más profundamente los resultados de los proyectos existentes en alfabetización y educación en medios.

Como parte de las primeras iniciativas, 350.000 estudiantes –de un total de 14.115.892, según el Ministerio de Educación– se beneficiaron de los proyectos de alfabetización mediática (Çelik, 2008).

Es evidente que habrá cada vez más demanda para cursos escolares y afines. Se puede prever que los graduados/as de las Facultades de Comunicación serán potenciales maestros/as de alfabetización mediática en las escuelas. Los medios profesionales, las universidades y las organizaciones no gubernamentales podrán ser más activos en los proyectos de alfabetización mediática. Las autoridades reguladoras de los medios podrán asignar responsabilidades a estas contrapartes.

5. Conclusión

La alfabetización y educación en medios en Turquía son conceptos aún incipientes. Han transcurrido apenas dos años desde la inclusión del primer curso de alfabetización mediática en el sistema de educación primaria. Comparando con los avances en otros países, todavía hay aprendizajes por lograr y cambios que necesitan hacerse. En estos esfuerzos, los centros educativos no deben ser los únicos que tiendan estos puentes. Las autoridades locales, las organizaciones no gubernamentales, las organizaciones mediáticas profesionales, las universidades y los órganos reguladores deben participar.

Los esfuerzos del Ministerio de Educación y RTÜK son significativos. Al mismo tiempo, la democratización, pluralismo, diversidad, identidad, mujeres, discapacitados/as y otros grupos en desventaja, así como su relación con los medios de comunicación, también deben ser considerados por los productores mediáticos de contenidos y programas. Se puede ver la alfabetización y educación en medios como una herramienta beneficiosa para tratar y cuestionar el entorno mediático vigente, sin crear caos y desconfianza, procediendo con paz, tolerancia y compromiso civil.

La alfabetización mediática recientemente ha llegado a ser parte de los programas curriculares de las Facultades de Comunicación en Turquía. Está permitida en todos los centros universitarios. Al mismo tiempo, también comienza la alfabetización y educación en medios a ser parte de los programas de desarrollo curricular en las Facultades de Pedagogía. Estos dos sectores, Pedagogía y Comunicación, deben unir sus esfuerzos y sus comunidades de prácticas.

En suma, Turquía, con sus proyectos en alfabetización mediática y prácticas comunicacionales, podrá

ofrecer un ejemplo significativo para los países de la región. Como ya se indicó, los países árabes y del Medio Oriente tienen una demanda creciente de producciones mediáticas turcas, especialmente programas de televisión. Este tipo de relación ya establecida también puede aprovecharse para establecer la cooperación con los proyectos internacionales dentro de programas de alfabetización y educación en medios.

Referencias

- AHMAD, F. (2007). *Modern Türkiye'nin Oluşumu*. Estambul: Kaynak Yayınlar.
- AUFDERHEIDE, P. (1993). *National Leadership Conference on Media Literacy. Informe de la Conferencia*. Washington, DC: Instituto Aspen.
- BYEGM (2008). *Basın Yayın Enformasyon Genel Müdürlüğü*. (www.byegm.gov.tr) (20-08-08).
- CANKAYA, Ö. (1997). *Dünden Bugüne Radyo Televizyon*. Estambul: Beta Yayınları.
- CENTRO PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA (2003). *CML Media-Lit Kit: A Framework for Learning and Teaching in a Media Age*. (www.medialit.org).
- ÇAPLI, B. (2008). (<http://members.tripod.com/~warlight/CAPLI.html#D>). (20-08-08).
- ÇELİK, H. (2008). *350.000 öğrenciye medya okuryazarlığı, 26 Temmuz 2008*. Agencia Anadolu.
- CENTRO EUROPEO DEL PERIODISMO (2008). (www.ejc.net/media-landscape/article/turkey) (20-08-08).
- HOBBS, R. (1994). *Teachers College, Columbia University Conference on Media Literacy* [Universidad de Columbia: Facultad de Formación Docente. (<http://renehobbs.org/renee%20web%20site/Workshops/services.htm>) (20-08-08)].
- KOMİSYON (2007). *İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MASTERMAN, L. (1997). A Rationale for Media Education, en KUBBEY, J.W. (Ed.). *Media Literacy in the Information Age*. New Brunswick, NJ: Transaction; 15-68.
- OKTAY, A. (1993). *Türkiye'de Popüler Kültür*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- ORRICK, J. (1967). *Halkla İlişkiler Ders Notları*. Çev. Onaran Özü. AÜBYYO, Ankara.
- ÖZBEK, M. (1991). *Popular Culture and Orhan Gencebay's Arabesque*. Estambul: İletişim Yayınları.
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS (2003). *Learning for the 21st Century: A Report and Mile Guide for 21st Century Skills*. Washington, DC. (www.21stcenturyskills.org) (20-08-08).
- RTÜK (2008). (www.rtuk.org.tr) (20-08-08).
- RUSHKOFF, D. (1996). *Playing the Future: How Kid's Culture Can Teach us to Thrive in an Age of Chaos*. New York: Harper Collins.
- SARISU, A. (2003). *Privatization in the World and in Turkey: General Evaluation*. MBA.
- SILVERBLATT, A. (2004). Media as Social Institution. *American Behavioral Scientist*; 48; 35.
- THOMAN, E. & JOLLS, T. (2004). Media Literacy. A National Priority for a Changing World. *American Behavioral Scientist*, 48; 18-29.
- TURKCELL (2005). *Encuesta a Clientes de Turkcell, 2005*. Turquía.
- VARIS, T. (2005). *Media and e-Learning Skills and Competences*. Viena: Encuentro UNESCO.

● Fackson Banda
Grahamstown (Sudáfrica)

DOI:10.3916/c32-2009-02-015

Explorando la educación en medios como práctica cívica en África

Exploring Media Education as Civic Praxis in Africa

RESUMEN

Este trabajo sostiene que la educación en medios africana debe definir una agenda pedagógica para la ciudadanía. Esa tarea se sitúa en un revisionismo poscolonial de formas liberales de pensamiento y práctica acerca de los medios. Esta dependencia neo-colonial de la educación en medios africana es evidente en el énfasis pedagógico de la automatización periodística-profesional. Sin embargo, los africanos se están volviendo crecientemente apáticos, política y cívicamente. Esta aportación demanda una visión emancipatoria del periodismo inmerso en la sociedad civil. Se basa en el estudio de caso de clubs de radio-escuchas para ilustrar la influencia cívica de los medios en Malawi y Zambia, y propone un modelo de educación mediática para la ciudadanía. La tesis clave de este modelo incluye realzar el análisis crítico de la correlación entre medios, democracia y desarrollo; desarrollar una visión emancipatoria del periodismo; cultivar una ciudadanía activa; fortificar una infraestructura institucional viable de democracia, y promover una adhesión informada a los derechos humanos.

ABSTRACT

This article argues that African media education must define a pedagogical agenda for citizenship. That task lies in a postcolonial revisionism of liberal modes of thought and practice about media. This neo-colonial dependence of African media education is evident in the pedagogical emphasis on professional-journalistic automation. However, Africans are increasingly becoming politically and civically apathetic. This analysis calls for an emancipatory vision of journalism that is embedded in civil society. It uses a case study of radio listening clubs to illustrate the civic influence of the media in Malawi and Zambia. It concludes by proposing a model of media education for citizenship. The key tenets of the model include enhancing critical analysis of the correlation between media, democracy and development; developing an emancipatory vision of journalism; cultivating an active citizenship; entrenching a viable institutional infrastructure of democracy; and promoting an informed adherence to human rights.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Ciudadanía, sociedad civil, cultura cívica, periodismo emancipatorio, derechos humanos, educación en medios.

Citizenship, civil society, civic culture, emancipatory journalism, human rights, media education.

◆ Dr. Fackson Banda es profesor de la Facultad de Periodismo y Estudios Mediáticos de la Universidad de Rodhes en Grahamstown (Sudáfrica) y catedrático de SAB LTD-UNESCO «Medios y Democracia» (Sudáfrica) (f.banda@ru.ac.za).

1. Introducción

En África, la educación en medios continúa dentro de las restricciones de la epistemología y ontología occidentales. Más concretamente, se caracteriza por la orientación epistemológica del periodismo liberal, en el cual prima el trabajo mediático desapasionado sobre la práctica mediática civilmente activa. Sin embargo, se hace cada vez más patente el cuestionamiento del discurso pedagógico acerca del conocimiento recibido de occidente. Esto marca el proyecto postcolonial en el cual un grupo base de intelectuales africanos está comenzando a trabajar (Banda, 2008; Wasserman, 2006). Pero este proyecto postcolonial está aconteciendo al margen de las líneas de la educación en medios establecida: se da en las trincheras de la sociedad civil. Quizás esto es comprensible: los programas profesionales y académicos se sitúan dentro del marco occidental de valores y prácticas filosófico-liberales. Existe, sin embargo, dentro del «establishment» académico y profesional occidental, una tendencia hacia el periodismo cívico (Rosen, 1999). Este movimiento es representativo de un periodismo post-objetivo que inscribe una variedad de disciplinas periodísticas, incluyendo el periodismo cívico, el periodismo comunitario, el periodismo pacífico, etc. En África, los debates sobre ética mediática, en particular, han dado como resultado una apropiación y reinterpretación de formas de periodismo cívico y comunitario dentro del contexto de la cultura africana (Banda, 2008; Wasserman, 2006; Christians, 2004).

Organizaciones gubernamentales internacionales, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), están adoptando más activamente formas de capacitación y educación en medios dirigidos a desarrollar una ciudadanía participativa y a promover la participación. Este tipo de formación en medios condensa aspectos del periodismo como una práctica socialmente construida que puede ser utilizada en favor de la educación cívica. La tendencia es evidente en otros sectores de la sociedad civil nacional e internacional. Claramente, tales acercamientos al periodismo demandan a la agencia humanitaria como una parte integrante de la práctica de la investigación periodística. Esta agencia fundamentalmente sostiene el tipo de educación en medios para la ciudadanía que interesa para África. El presente análisis trata de responder las siguientes cuestiones de investigación:

- ¿Cuál es el contexto en el cual la educación en medios para ciudadanos podría hacer su debut?
- ¿Cuál es la naturaleza de la educación en medios para los ciudadanos?

- ¿Qué estudios de casos existen para demostrar esta tipología de educación en medios?

- ¿Qué modelo de educación en medios para ciudadanos puede proponerse para África?

Una hipótesis clave aquí es la posibilidad de conformar una agenda educativa postcolonial que fundamentalmente rechace o revise formas liberales occidentales de educación y entrenamiento mediático, y los sustituya con una educación inmersa en el concepto de ciudadanía.

2. El contexto de educación en medios para ciudadanos

La educación en medios en África tiene una característica tripartita. Debe parte de su identidad a su interpenetración colonial. También está a tono con el carácter postcolonial de la sociedad africana: se caracteriza por la huella indeleble del Estado postcolonial de unidad nacional y desarrollo del currículum mediático. Una tercera característica de la educación en medios africana se asocia con la era de la globalización de la comunicación, visible desde los años noventa. Aquí, la educación en medios parece haber perdido su encaillamiento histórico-ideológico postcolonial, cada vez más unido a su valor económico en el mercado laboral. Esta interpretación neo-liberal de la educación en medios ha significado un mayor énfasis en las habilidades técnicas, en detrimento de los compromisos críticos, lo que ha tenido implicaciones para la posición y el papel del ciudadano en el estado africano.

En este punto, es importante rastrear el desarrollo histórico de la cultura cívica moderna en África. Podemos precisar dos fases históricas: primero, la lucha por la liberación del colonialismo pudo ser vista como una contribución al mejoramiento de las culturas cívicas de los africanos, al verse a sí mismas como políticamente capaces para encargarse de las riendas del poder de los colonizadores imperialistas. Esto es evidente desde los cincuenta y sesenta, o aún antes en el caso del Congreso Nacional Africano (ANC, siglas en inglés) de Sudáfrica.

En segundo lugar, el renovado interés por los derechos ciudadanos y las libertades puede ser también localizado, en los noventa. Esto es en gran parte debido a las deficiencias democráticas de los Estados mono-partidistas postcoloniales, proceso conocido como «la segunda liberación». Este término es usado por los intelectuales para subrayar las esperanzas traicionadas que rodean a la liberación de reglas coloniales en los sesenta (Diamond & Plattner, 1999). En Sudáfrica, el fin del régimen de segregación social (apartheid) se convirtió en un punto de unidad para vigorosos deba-

tes acerca de una renovación de la ciudadanía en la secuela de las elecciones democráticas de abril de 1994.

Para algunos, los noventa representaron una oportunidad para celebrar «el renacimiento del liberalismo africano», con el surgimiento del constitucionalismo, el florecimiento de la sociedad civil, el regreso de los parlamentos y la tendencia hacia la liberación, como ejemplos de la institucionalización de la democracia en el continente (Gima-Boadi, 1999).

Una consecuencia de la reintroducción de políticas democráticas fue el surgimiento de una sociedad civil más fuerte. De acuerdo con Bratton, los actores civiles en África adquirieron nueva energía del clima de liberalización política en los noventa. Hay evidencias palpables de que el espacio político previamente cerrado fue ocupado por manifestaciones genuinas de la sociedad civil, particularmente por asociaciones, organizaciones, redes de comunicación y de compromiso cívico (Bratton, 1994).

Sin embargo, después de la euforia inicial, parece haber un declive en la participación política en diversas partes de África, como se muestra en el Afrobarómetro (2002). Por ejemplo, mientras el 69% de los africanos entrevistados dijeron que la democracia es «siempre preferible», sólo el 58% dice estar satisfecho con su desarrollo. Un descubrimiento interesante para África es que el 89% de las personas entrevistadas señala «avances en la esfera socioeconómica» como el aspecto más importante de una sociedad democrática, subrayando la base socioeconómica de la ciudadanía.

Esta apatía cívica plantea un cuestionamiento de la idea democrática-liberal de la política en general y su influencia en el periodismo y los medios. Tal cuestionamiento crítico puede justificarse políticamente en los términos de la teoría postcolonial. Es claro que la educación de África en general continúa siendo dependiente de sistemas occidentales de filosofía y conocimientos, en gran parte debido a la imposición del colonialismo y su herencia postcolonial. Como sostuvo Edward W. Said: Europa reconstituyó en el extranjero su «multiplicación de espacio» exitosamente proyectado y administrado. El resultado fue una amplia variedad de pequeñas Europas, diseminadas a través de Asia, África y las Américas, cada una de ellas reflejo de las cir-

cunstancias, la mediación específica de la cultura paterna, sus pioneros, sus primeros colonizadores...» (Serequeberhan, 2002: 66).

Uno de los «medios» usados por las naciones imperialistas para «civilizar» a los nativos fue la educación. Sus cimientos culturales fueron los de las naciones imperiales, los cuales desarraigaron a los nativos de sus propias historias, epistemologías y ontologías. La educación en medios africana refleja, así, formatos occidentales de educación y capacitación. Esta forma de dependencia neocolonial, reforzada por la economía política de las relaciones políticas y económicas existentes entre los antiguos colonizadores y colonias, fue señalada de antemano por Kwame Nkrumah. La idea de «neocolonialismo» enfatiza el hecho de que las permanentes relaciones entre el colonizador y los colonizados dieron como resultado la creación de es-

La educación en medios en África tiene una característica tripartita. Debe parte de su identidad a su interpenetración colonial. También está a tono con el carácter postcolonial de la sociedad africana: se caracteriza por la huella indeleble del Estado postcolonial de unidad nacional y desarrollo del currículum mediático. Una tercera característica de la educación en medios africana se asocia con la era de la globalización de la comunicación, visible desde los años noventa.

tados cliente, independientes de nombre, pero en los hechos solo peones de la verdadera potencia colonial que se supone les había otorgado su independencia. Nkrumah señaló que «la independencia de esos estados es únicamente de nombre; porque su libertad de acción se ha ido» (Thomson, 1969: 273).

2.1. Necesidad de una crítica postcolonial de la educación en medios en África

A pesar de que este análisis no es acerca de la teoría postcolonial per se, se debe observar que la teoría postcolonial facilita un proceso de deconstrucción de las ataduras liberales occidentales de la educación en medios africana contemporánea.

Una finalidad clave de la teoría postcolonial es recobrar las voces históricas y contemporáneas perdidas en la marginación, la opresión y la dominación, a través de una reconstrucción radical de la historia y la producción del conocimiento (McEwan, 2002: 128).

De esta forma, el proyecto postcolonial se convierte en lo que Ngũgĩ wa Thiong'o, novelista Keniano, refiere como «descolonización de la mente» (Banda, 2008: 83). Para Thiong'o, recobrar esta historia significa traer de vuelta a África «su economía, su política, su cultura, su lengua y sus escritores patriotas» (Parker & Starkey, 1995: 4).

La teoría postcolonial se enfoca cada vez más a desarrollar un rango de proyectos intelectuales y políticos diferentes (Banda, 2008: 83). Young lo aplica energicamente: «Lo que hace postcolonial a una política es una filosofía del poder compartida, más amplia, que guíe sus aspiraciones prácticas y éticas. El postcolonialismo como filosofía política [...] defiende el

dernidad occidental en sintonía con las políticas de producción de conocimiento. Además de su atractivo intelectual, la flexibilidad de los estudios culturales postcoloniales descansa en su negativa a adoptar un lenguaje de universalización, una decidida insistencia en la especificidad local y una articulación auto-consciente de posiciones discursivas» (Hedge, 2005: 60).

La teoría postcolonial es relevante para la educación en medios africana porque, primeramente, la institución de los mass media está implicada en las experiencias coloniales, postcoloniales y neocoloniales de los países africanos. En segundo lugar, mientras las teorías globales de los medios y la comunicación internacional con frecuencia enfatizan el efecto utópico y

La mayor parte de la educación en medios africana ha soportado la presión de la filosofía educativa occidental que acentúa la velocidad de producción de graduados para dotar de personal a corporaciones mediáticas que buscan resultados. En Zambia, por ejemplo, el programa del Departamento de Comunicaciones Masivas parece estar más orientado al «entrenamiento práctico y al rendimiento técnico y profesional», reflejando los programas de aprendizaje ideológico-profesional americano.

liberalizador de los medios, estas teorías simultáneamente oscurecen las profundas divisiones e inequidades causadas por la esclavitud y el colonialismo. La teoría postcolonial está por lo tanto interesada en explicar el impacto histórico del colonialismo en, «inter alia», producción de conocimiento, poder y género. También busca poner al descubierto el que los medios africanos están aún inmersos en la estructura mediática internacional. En tercer lugar, la teoría postcolonial presenta estudios mediáticos africanos con un mandato intelectual

empoderamiento del pobre, el desposeído y el desfavorecido, busca la tolerancia hacia la diversidad y las diferencias, lucha por el establecimiento de los derechos de las minorías, de las mujeres y los derechos culturales dentro de una amplia estructura de igualitarismo democrático que rechaza la imposición de modos de pensar occidentales enajenantes en sociedades tricontinentales» (Banda, 2008: 83-84).

La naturaleza subversiva de la teoría postcolonial se debe a sus formas alternativas de pensar y actuar. Como tal, permite el surgimiento de una política epistemológica y ontológica (Banda, 2008: 84). Dentro del contexto de la educación en medios y la comunicación, entonces, se puede argumentar que la teoría postcolonial «ha revitalizado los espacios destinados a estudios mediáticos y de comunicación, colocando temas sobre raza, género, nación, ciudadanía y sexualidad en escenarios teóricos centrales. Tanto en términos teóricos como metodológicos, existe un compromiso consciente para dirigir la problemática de la mo-

derno y político explícito de «des-occidentalización» en favor del conocimiento afrocéntrico y el entendimiento de los medios africanos. El análisis postcolonial, de ésta manera, sirve para transgredir las categorías analíticas occidentales de las culturas mediáticas africanas (Banda, 2008: 84).

Con estos antecedentes postcoloniales, es posible montar una crítica de la educación en medios africana contemporánea y proponer un marco normativo que refleje la condición histórico-cultural específica del continente africano.

2.1.1. «Educación bancaria»

El contexto neo-colonial de la educación en medios es evidente en toda África. Una revisión de la mayoría de los programas educativos refleja el armazón «del circuito cultural» adoptado para la enseñanza del periodismo y estudios mediáticos en la mayoría de las instituciones occidentales de aprendizaje avanzado, especialmente en las británicas. El así llamado «circuito

cultural» abarca los momentos culturales de «producción, identidad, representación, consumo y regulación» (DuGay, Hall, Janes, MacKay & Negus, 1997) y cómo se articulan en el proceso de producción mediática.

Aunque este circuito provee una estructura razonablemente buena para analizar las experiencias reales y los significados asociados con el periodismo y los medios entre culturas, sus categorías analítica y contextual se ven como alienantes por algunos educadores mediáticos africanos (Kasoma, 1996). La mayor parte de tales categorías analíticas exponen tendencias culturales occidentales en una variedad de cuestiones humanas y sociales. Por ejemplo, la producción está circunscrita dentro de una estructura institucional controlada y jerarquizada, con base en los valores culturales liberales del comercio y el consumismo (Herman & Chomsky, 1988; Herman & McChesney, 1997).

Como consecuencia, la mayor parte de la educación en medios africana ha soportado la presión de la filosofía educativa occidental que acentúa la velocidad de producción de graduados para dotar de personal a corporaciones mediáticas que buscan resultados. En Zambia, por ejemplo, el programa del Departamento de Comunicaciones Masivas parece estar más orientado al «entrenamiento práctico y al rendimiento técnico y profesional», reflejando los programas de aprendizaje ideológico-profesional americano (Wimmer & Wolf, 2005: 11).

En gran parte, como resultado de la escasez de conocimiento teórico autóctono sobre los medios, casi toda la educación en medios en África tiende a enfatizar los componentes prácticos de sus programas educativos. La teoría que se enseña es enfocada al estilo occidental, por lo general falta de sentido crítico, en bloque con las habilidades periodísticas impartidas. No es una teoría contextualizada que desafía los presupuestos teóricos occidentales de la educación en medios (Hochheimer, 2001). A menudo, la teoría que se desprende de este concepto de educación en medios es la de los periodistas concebidos como «perros guardianes» de sus gobiernos.

El instrumentalismo típico de la mayoría de las asignaturas mediáticas denota que hay un énfasis más grande en los ejercicios prácticos. El énfasis radica en adaptar a los estudiantes a las especificaciones de la industria. Como se indicó en el caso de Zambia, esto era una influencia liberal particularmente americana, perpetuada a través de esquemas de subvenciones y becas otorgados por la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID) de los Estados Unidos, especialmente durante el apogeo de la transformación política a principios de los noventa.

Repetir tales prácticas y estructuras mediáticas recibidas del conocimiento occidental, equivale a la práctica apolítica y ausente de crítica de la «educación bancaria» (Freire, 1985: 2). La noción de Freire de «concientización», la cual acentúa el respeto por la identidad cultural local, fortalecimiento y participación, es generalmente apropiada en el contexto de educación en medios participativa en África (Banda, 2003).

2.1.2. «Pedagogía de los oprimidos»

En medio de tal aproximación neoliberal y de libre mercado a la educación en medios por medio de las escuelas de periodismo, existen algunas voces que disienten, ambas dentro del conocimiento occidental y africano. Por ejemplo, el reconocimiento del «ubuntu» africano por intelectuales occidentales como Christians (2004) señala la creciente tendencia académica alrededor del mundo para reconceptualizar el periodismo dentro del compromiso ético, en el cual los periodistas son capaces de llevar a cabo sus responsabilidades morales (Plaisance, 2002: 213). Su artículo, «Los periodistas como testigos morales», es particularmente ilustrativo de la agenda moral atribuida al periodista.

Es por esta razón por la que ha habido intentos de «des-occidentalizar» los estudios mediáticos (Fourie, 2007), de tal manera que sus contenidos analíticos o categorizaciones puedan reflejar la especificidad de las culturas africanas y apelar a la gestión moral de sus periodistas. Las preguntas sobre producción, identidad, representación, consumo y regulación pueden ser enmarcadas en términos de nociones comunitarias. Por esta razón, Kasoma preconiza la multi-criticada idea de «Afríetica», ubicando a los medios dentro de las culturas tradicionales de las sociedades africanas (Banda, 2008; Wasserman, 2006).

Esta «pedagogía de los oprimidos», un proyecto postcolonial, es claramente señalado por Paulo Freire (1985:14-15), cuando sostiene: «La alfabetización se convierte entonces en una tarea global que involucra a aprendices analfabetos en sus relaciones con el mundo y con otros. Pero entendiendo esta tarea global, y con base en sus experiencias, los aprendices contribuyen con su propio talento a tomar a su cargo la tarea: la praxis. Y de modo significativo, como actores ellos transforman el mundo con su trabajo y crean su propio mundo. Este mundo, creado por la transformación de otro mundo que ellos no crearon y que ahora los restringe, es el mundo civilizado que se expande dentro del mundo de la historia. De modo similar, entienden el significado creativo y regenerativo de su trabajo

transformador. Descubren también un nuevo significado... Así, ellos llegan a apreciar que esta nueva cosa, un producto de sus esfuerzos, es un objeto cultural».

Claramente, involucrándose en una crítica postcolonial del tipo de la pedagogía occidental que enfatiza el rol desapasionado de los periodistas, los educadores estarán generando sus propias palabras y lenguaje para describir y analizar la condición mediática en África. Éste es un acto cultural, liberador y fortalecedor. Se requiere un análisis de la naturaleza de la educación en medios para la ciudadanía, dentro y fuera de las escuelas de periodismo.

3. La naturaleza de la educación en medios para ciudadanos: de mediatización a ciudadanía

La educación en medios africana continúa mirando hacia occidente para su legitimación (Banda, Beukes-Amis, Bosch, Mano, McLean & Steenveld, 2007). En parte, este tema está implícito en la política y en la economía de la producción de conocimiento. Los educadores mediáticos africanos tienen pocos o ningún recurso para generar conocimiento autóctono. Cuando cualquier conocimiento es producido, tiene que ser legitimado por instituciones occidentales a través de financiación, revisión por pares, y otros procesos de validación académica similares. Aunque se ha avanzado en cuanto a la globalidad de la producción de conocimiento, distribución y consumo, África no parece haber alcanzado los niveles de autosuficiencia económica que son necesarios para mantener su propia independencia e identidad epistémica y ontológica en el escenario mundial.

De tal manera, los educadores mediáticos africanos continúan reproduciendo sistemas occidentales de filosofía y clasificación, incluyendo el concepto básico y las categorías prácticas de los estudios mediáticos. Aquí, tal vez valga la pena mencionar que tales conocimientos occidentales parecen elevar a los medios por encima del ciudadano. Esto corresponde a un proceso de «mediatización» (mediaship): un proceso por medio del cual el conocimiento africano de los conceptos y prácticas mediáticas es gobernado por el predominio de criterios mundiales generados por los medios mismos, en oposición a los de los ciudadanos.

De forma palpable, las creaciones de la sociedad civil están asistiendo a una revuelta epistémica y ontológica. Esto es evidente en las ofertas educativas informales de aquellas organizaciones de apoyo mediático no gubernamentales que reconocen el papel potencial de los medios en la promoción de metas específicas de democracia y desarrollo. Éstas incluyen apoyo a la igualdad de género como la Federación de Mujeres de

Medios africana en los proyectos de la Comunidad de Desarrollo del Sur de África (FAMW-SA) y en los proyectos de Medios y Género del Sur de África (GEM-SA); los observatorios de medios, como el Proyecto de Monitoreo de Medios (MMP); también, promotores de comunicación y desarrollo, como el Instituto Panos.

¿Cuál es, entonces, la naturaleza de la educación en medios para la ciudadanía? Fundamentalmente, está ubicada en el concepto de ciudadanía. Aquí, se necesita hacer una distinción entre lo que se puede describir como «automatización periodística liberal» y «autonomía civil comunitaria».

3.1. Automatización periodística

Ubicar la educación en medios dentro del entramado de ciudadanía conlleva una deconstrucción postcolonial de la ontología liberal de la objetividad periodística y sustituirla con una epistemología comunitaria de carácter más subjetivo. Esta reconstrucción precisa desenmascarar la automatización periodística que sostiene la mayoría de los análisis estructurales occidentales de los medios. Por ejemplo, en el contexto de periodismo alternativo, el interés se ha centrado en repensar la epistemología de producción de noticias dentro de las aulas.

Como observa Atton: «En su lúcido y necesario reto a los educadores de periodismo, Skinner y otros sostienen que la rutina en el aprendizaje de valores noticiosos por los estudiantes ha llevado al reconocimiento de noticias artesanales que 'niegan cualquier relación con la epistemología'. En cambio, ellos proponen métodos de educación periodística que pongan en primer plano preguntas de epistemología, enfaticen la construcción social de 'hechos' y conocimiento, desarrollen pensamiento crítico y promuevan la reflexión» (Atton, 2003: 271).

El periodismo convencional, atrapado en la red de la objetividad, no puede contravenir efectivamente las tendencias simplistas de interpretación del más bien complejo cuerpo político moderno.

Una acusación en contra de tal periodismo automatizado es citada por Lynch y McGoldrick (2005: 2004): «El criterio periodístico de valor y veracidad, junto con sus rutinas de recolección de noticias ancladas a instituciones burocráticas con voceros designados y rutinas pre-fijadas, son mutuamente constitutivas.

Tomadas en conjunto, tienden a asegurar la rutina y los accesos privilegiados a burócratas y funcionarios oficiales, quienes proveen hechos que no se discuten, reclamaciones creíbles e información de fondo para reportes objetivos».

3.2. Autonomía cívica

La educación en medios para la ciudadanía debe promover la autonomía cívica periodística. La autonomía periodística puede ser entendida en el sentido amplio de libertad personal e institucional para practicar el periodismo. En esta forma, alterna la responsabilidad en la toma de decisiones entre ambos tipos de periodistas, los independientes y los ejecutivos de medios. Pero, más importante, mientras «los practicantes quieren claramente preservar su autonomía [...] la forma y consecuencias de su orientación profesional no están fijas» (McDevitt, 2003: 161). Como tal, la autonomía (cívica) periodística ratifica la agencia humana y moral. Tres argumentos clave pueden establecerse aquí. Primero, el tipo de libertad visualizado por la autonomía periodística puede ser reconceptualizada dentro de la educación en medios africana. Hochheimer (2001: 110-111), reflexionando sobre el periodismo africano en particular, expande este punto en su conceptualización del «periodismo de significado». De acuerdo con él, tal aproximación insertaría los programas de estudio del periodismo en la propia experiencia social, cultural e histórica de los estudiantes. El último punto coincide con la consideración de Ali Mazrui's de que los programas de estudio occidentales, enmarcados en el paradigma racionalista-científico tienden a desarraigar a los estudiantes africanos de su historia y cultura, haciendo difícil para ellos ocuparse de reflexiones y críticas a sus propios gobiernos desde la perspectiva de una ciudadanía comprometida y constructiva (Murphy & Scotton, 1987: 18-20).

En segundo lugar, la tendencia a retomar la gestión humana en la práctica periodística era un indicativo de la necesidad, por lo menos en Estados Unidos, de revigorizar a los reporteros como colaboradores conscientes a la salud de la vida pública y la ciudadanía. Como tal, desde la perspectiva de los practicantes mediáticos mismos, el efecto de la educación en medios en la ciudadanía se convierte en algo que alienta a los estudiantes a buscar activamente el compromiso de los ciudadanos en el proceso de solución de problemas públicos. Esta tendencia crítica ha abierto líneas para imaginar periodismos «alternativos».

Asimismo, Atton (2003: 271) sugiere que el estudio del periodismo alternativo puede encubrir una crítica a través de la práctica de formas de periodismo rutinario e institucionalizado, otras maneras de practicar el periodismo, y habilidades y posibilidades para aquellos que desearan trabajar en «medios ciudadanos». De esta manera, la educación en medios africana necesitaría dotar a los estudiantes de la intuición existencial y constructivista de por qué la autonomía periodística debe ser dirigida hacia la acción. McDevitt advierte que semejante reformulación teórica necesitaría contemplar tres distinciones interrelacionadas acerca de la producción de noticias, a saber: «periodismo e industria mediática de noticias; autonomía contra objetividad; y autonomía como un recurso para, o una ba-

Los educadores mediáticos africanos tienen pocos o ningún recurso para generar conocimiento autóctono. Cuando cualquier conocimiento es producido, tiene que ser legitimado por instituciones occidentales a través de financiación, revisión por pares, y otros procesos de validación académica similares. Aunque se ha avanzado en cuanto a la globalidad de la producción de conocimiento, distribución y consumo, África no parece haber alcanzado los niveles de autosuficiencia económica que son necesarios para mantener su propia independencia e identidad epistémica y ontológica en el escenario mundial.

rrera para, la activación cívica» (McDevitt, 2003: 161). En relación con esto, cabría considerar una aceptación explícita de subjetividad como una parte importante de la práctica del periodismo cívico.

En tercer lugar, el concepto de autonomía necesita ser claramente distinguido del de objetividad. La palabra autonomía parece abrigar tres significados: la calidad o condición de ser auto-gobernable, especialmente el derecho al auto-gobierno; libertad auto-dirigida, y especialmente independencia moral; y un estado de auto-gobierno, definición del «Merriam-Webster Online Dictionary». En cierto sentido, reclamar la autonomía profesional incluiría el reconocimiento de la posición de sometimiento del periodista.

Todas las definiciones antes citadas son aplicables a una reconceptualización afrocéntrica de la auto-

mía (cívica) periodística. Los periodistas deben estar imbuidos con un grado de autoridad o libertad auto-dirigida. Como seres humanos, deben estar autorizados a ser moralmente independientes. En el contexto africano de «Ubuntu», la calidad de «independencia moral» sería un rasgo claro de independencia periodística. Pero uno no puede ser moralmente independiente sin ser moralmente dependiente en las propias relaciones sociales. Una razón de por qué la objetividad, en el sentido libertario occidental, ha sido atacada, es porque parece exonerar a los periodistas de su responsabilidad moral (Bell, 1997).

La noción de una moralidad interdependiente necesita ser acentuada como «la categoría ontológica y epistemológica fundamental en el pensamiento africano de la gente de habla bantú» (Ramose, 2002: 230;

África le está dando forma a su propia experiencia democrática. Esto debe ser visto como un ejercicio cultural poscolonial tanto como que es una expresión de democracia en términos de África. Parte de este ejercicio involucra una expresión de lo que significa la ciudadanía. La vida pública de una democracia está centrada en el ciudadano (Centro para la Educación Cívica, 2006: 41). Una visualización poscolonial de ciudadanía debe ir más allá de enfoques instrumentalistas de procedimiento para la definición de ciudadanía.

Christians, 2004: 245). Es dentro de esta estructura que la educación en medios africana, como una práctica cívica colectiva, puede ser considerada. Esta visión de autonomía periodística permite el ejercicio de la libertad personal, al analizar los valores morales de la sociedad y las opciones políticas en el contexto del sentido de pertenencia político-comunitaria de los periodistas. Como tal, es posible concebir la activación cívica como un valor moral colectivo digno de un vínculo periodístico personal.

Sin embargo, este vínculo moral personal no significa que el periodista pierda todo el sentido de disciplina profesional. Bill Kovach y Tom Rosenstiel (2001: 70: 93) nos recuerdan acerca de «la esencia del periodismo como una disciplina de investigación»; sostienen que la disciplina de investigación es lo que separa al periodismo del entretenimiento, la propaganda, la ficción o el arte. Parafraseando a Kovach y Rosenstiel, semejante disciplina está basada en exactitud, honesti-

dad, transparencia, originalidad y humildad. Es posible, con el entendimiento anterior de educación en medios ciudadana, aislar un estudio de caso que ejemplifica algunos de los principios fundamentales de la alfabetización mediática como impulsora de la ciudadanía.

4. La educación en medios como práctica cívica: Un estudio del caso

El presente estudio de caso está basado en los modelos de comunicación de los clubes pilotos de radio-escuchas dirigidos por Panos Sur de África en Malawi y Zambia. La idea de los grupos de escucha se remonta a cuando esta idea fue propuesta como método de educación para adultos por la British Broadcasting Corporation (BBC) con el fin de superar la «limitación

de las transmisiones en un solo sentido». Se experimentó con grupos de escuchas y «teleclubs» también en Francia, Japón, Italia e India. En esta última, los grupos de radio-escuchas fueron primero introducidos para mejorar la difusión de mensajes desde Radio para toda India (AIR), un programa experimental de radiodifusión en áreas rurales patrocinado por la UNESCO. Estos grupos jugaron un importante papel en la propagación de información mediante la «transformación de una audiencia

pasiva a un participante activo», y los progresos en conciencia y conocimiento fueron notables (Banda, 2007: 131).

Este acercamiento a audiencias involucradas en la producción y consumo mediáticos fue utilizado por la Panos Sur de África, asentada en Lusaka. El concepto de «grupos de escucha» es tal vez engañoso: sugiere pasividad de la audiencia; la función de los clubes es simplemente escuchar, dentro del contexto de grupos organizados, los programas transmitidos por los locutores. Esto enmascara la participación de la audiencia en la producción de programas, así como también en la significación de la producción y su comunicación a otros actores de la sociedad: diseñadores de políticas, ciudadanos ordinarios, etcétera. En realidad, los clubes tienen un doble papel: «técnicamente», producen sus propios programas, y socialmente, producen sus propias definiciones o significados de desarrollo. Así, mientras «escuchar» es en sí mismo un objetivo de los

clubes, existe un proceso mucho más involucrado en la producción y programación. El término «clubes de radioescuchas» fue usada, pues, en el sentido amplio del compromiso activo de la audiencia en el proceso de producción mediática, el consumo y la confección del significado.

La idea estaba basada en la filosofía básica de dotar a los participantes con las habilidades analíticas técnicas y críticas para hacerles posible la producción de programas de radio y entender el contexto de la producción mediática. Esto era un objetivo más ideológico-político del proyecto, y podría darse únicamente a través de un proceso de alfabetización mediática crítica. Más específicamente, el proceso de alfabetización mediática involucraba lo siguiente:

- Movilización social de mujeres del campo para establecer clubes de radioescuchas como plataformas para la transformación política, económica y social dentro de sus localidades geográficas.
- Capacitación de los participantes en aspectos técnicos de producción de radio, tales como colocación de la grabadora de cintas de audio para una grabación máxima de sonido; proyección de voz, etc.
- Habilidades de análisis social, incluyendo cómo analizar funciones de género en contraste con funciones de sexo.

Presumiblemente, esto actuó como un proceso de concientización política, iniciando a los participantes en asuntos de representación política, género, igualdad, justicia, desarrollo sostenible, etc. (Banda, 2007: 132). En los aspectos más técnicos del proyecto, los participantes realizaron grabaciones de audio de temas de interés para la comunidad, tal y como fueron emprendidos y discutidos por las mujeres mismas (agricultura, nutrición y dietas equilibradas, igualdad de género, protección contra el SIDA, procesos y derechos políticos, la ley de herencias, costumbres tradicionales, cuidado de los niños, atención a los huérfanos, educación y su costo). Ellas dispondrían después que las cintas fueran llevadas a un estudio central, en Lusaka (Zambia) o Blantyre (Malawi), para ser utilizadas por los productores asignados al proyecto «Desarrollo a través de la Radio» (DTR, siglas en inglés), como llegó a ser conocido. En algunos casos, las mujeres arreglaron que estas cintas fueran transportadas a largas distancias por chóferes de autobús, para que el productor las recogiera después en un lugar acordado. Esta ingeniosa idea fue parte de lo que se había convertido en un proceso de aprendizaje y solución de problemas de por vida: una habilidad para vencer todas las desigualdades dados los problemas de subdesarrollo en Malawi y Zambia (Banda, 2007: 132). A su vez, los pro-

ductores del proyecto DTR, la Corporación de Transmisión Nacional de Zambia (ZNBC, siglas en inglés) y la Corporación de Transmisión de Malawi (MBC, siglas en inglés) grabaron respuestas de diseñadores de políticas urbanas relevantes y líderes de Organizaciones no Gubernamentales (ONG) a las preocupaciones de las mujeres. Los productores editaron después tanto las grabaciones de las mujeres como las de los diseñadores de políticas en un programa de 15 minutos de duración. La edición era de naturaleza técnica: se preservó la autenticidad e integridad de las voces de las mujeres del campo. Luego, el programa de 15 minutos fue transmitido en las dos estaciones participantes. La transmisión generó más discusión, y por lo tanto más grabaciones de cintas de audio para retransmitir. Esto redundó en una forma de diálogo cíclico (Banda, 2007: 132).

El proyecto aspiraba a comprobar la hipótesis de que la transmisión participativa era más eficaz en la promoción del compromiso ciudadano. Mientras que la transmisión de la radio convencional es generalmente vista como unidireccional, de arriba a abajo y paternalista, la introducción de los clubes de radioescuchas dentro de la ecuación parecía desembocar en una modalidad participativa, particularmente si la producción de programas de radio quedaba inmersa, a través de la alfabetización mediática, en las experiencias vividas diariamente por los ciudadanos (Banda, 2007: 133).

Los descubrimientos, reportados en Banda (2007: 130-148), pueden ser resumidos en las siguientes conclusiones:

- La comunicación participativa, como es puesto en evidencia por los clubes de radioescuchas, puede ser empleada como un proceso de movilización social para organizar ciudadanos dentro de estructuras comunitarias multipropósito de base amplia, orientadas a mejorar sus capacidades para planear y dirigir efectivamente desarrollos locales participativos y sostenibles.
- El proceso de adquisición de habilidades técnicas y conocimiento crítico se volvió en un acto de fortalecimiento para las mujeres rurales, creando confianza en ellas mismas para convertirse en participantes activas en su propio desarrollo. La acción de participación común en los clubes motivó a los miembros a escuchar la radio, de modo que se interesaron en otros programas sobre desarrollo.
- La influencia interpersonal se intensificó como consecuencia de la dinámica de la acción social dentro de los grupos.
- Los clubes imbuyeron a los participantes de una potencia organizacional que les permitió convertirse

en una fuerza para la economía, la política y otras transformaciones dentro de sus comunidades y a nivel nacional.

- El prospecto de audiencia masiva fue un catalizador en la cohesión social característica de los miembros del club, la cual les permitió visualizarse como ciudadanos en la amplia política nacional.

- Los clubes promovieron un intercambio dialógico con la élite de los diseñadores de políticas, permitiendo a las mujeres rurales conversar, desde una posición de fuerza colectiva, con aquéllos que de otra manera no encontrarían en persona.

El estudio de caso demuestra tres puntos fundamentales. Primero, que los medios pueden ser agentes de transformación sociopolítica, cualquiera que sea el patrón de propiedad; en ambos casos, las estaciones de transmisión afectadas son propiedad del Estado. En segundo lugar, los medios pueden hacer posible que la gente visualice qué es posible más allá de su localidad geográfica y sociología local; al suministrar una plataforma de enlace, los medios empoderan a la gente con las herramientas analíticas y las habilidades prácticas para interactuar más exitosamente con su ambiente y ampliar su capacidad cívica más allá de sus alrededores inmediatos. En tercer lugar, los movimientos sociales pueden usar los medios al servicio de la ciudadanía: los educadores mediáticos pueden aprender de esta alianza tripartita insertando la educación en medios dentro del contexto de las «interacciones» entre movimientos sociales, medios y ciudadanos.

5. Hacia un modelo de educación en medios para ciudadanos

En la base de la educación en medios para la ciudadanía está la aceptación de su naturaleza política, normativa y visionaria. Esto es así porque los medios no operan en el vacío: están implícitos en las geografías, historias, políticas y economías de la producción cultural. Politizar la educación en medios es reconocer su potencial tanto para la represión autocrática como para la liberación democrática. Ubicar la educación en medios dentro de la estructura de la ciudadanía la posiciona en todo su potencial para la emancipación.

Como Henry Giroux (1980: 357-358) observa: «Si la educación ciudadana va ser emancipatoria, debe partir de la suposición de que su meta no es 'adaptar' a los estudiantes a la sociedad existente; más bien, su propósito primordial debe ser estimular sus pasiones, imaginaciones, e intelectos de tal manera que sean movidos a desafiar las fuerzas sociales, políticas y económicas que actúan tan pesadamente sobre sus vidas. En otras palabras, los estudiantes deben ser educados para

exponer su coraje cívico, por ejemplo la voluntad para actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática. En su núcleo, esta forma de educación es política, y su meta es una sociedad genuinamente democrática, una que sea sensible a las necesidades de todos y no sólo a las de unos cuantos privilegiados».

África le está dando forma a su propia experiencia democrática. Esto debe ser visto como un ejercicio cultural postcolonial tanto como una expresión de democracia en términos de África. Parte de este ejercicio involucra una expresión de lo que significa la ciudadanía. La vida pública de una democracia está centrada en el ciudadano (Centro para la Educación Cívica, 2006: 41). Una visualización postcolonial de ciudadanía debe ir más allá de enfoques instrumentalistas de procedimiento para la definición de ciudadanía.

Una manera útil de enmarcar el debate sobre la ciudadanía está dada por la CCE (2006: 39-46). El marco incluye: 1) la posición de la persona en un contexto político; 2) el papel de la persona en diversos sistemas políticos; 3) el papel del ciudadano en una democracia; 4) los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en una democracia; y 5) las oportunidades para la participación ciudadana en la vida civil, política y gobierno.

La UNESCO, en «Educación cívica para profesionales de medios: Un manual de capacitación» (Banda, próxima aparición) se adjudica este trabajo. Para tal modelo de educación en medios para ciudadanos en África, el manual de la UNESCO está estructurado alrededor de:

- Análisis crítico de la correlación entre medios, democracia y desarrollo.
- Desarrollo de una visión emancipatoria del periodismo.
- Cultivo de una ciudadanía activa.
- Fortificación de una infraestructura institucional viable.
- Promoción de una adhesión informada a los derechos humanos.

5.1. Medios, democracia y desarrollo

La adopción de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas en el 2000 ha requerido el examen del papel de los medios en el logro de esos objetivos, incluyendo la evaluación de las condiciones bajo las cuales la influencia de los medios puede ser máxima. Aunque el papel de los medios en el desarrollo ha sido siempre asumido, es importante aducir la evidencia del vínculo entre el desempeño de los medios y el desarrollo social (Norris, 2006). El fundamento de tal evidencia necesita ser colocado dentro de un

marco conceptual que asocie la consecución del desarrollo con el aumento de los reclamos democráticos de la gente y el potencial de cambio que generan (Sen, 1999a).

Tales reclamos trascienden las remuneraciones e incluyen la totalidad de los derechos y oportunidades de la gente. Amartya Sen ve la expansión de la libertad como la finalidad primordial y el significado primario del desarrollo; considera al desarrollo social – alfabetización mejorada, cuidado de la salud accesible y costeable, fortalecimiento de la mujer y libre flujo de información– como los precursores necesarios de la clase de desarrollo en el que la mayoría de los economistas están interesados, particularmente: incremento del producto interno bruto, aumento en los ingresos personales, industrialización y avance tecnológico (Sen, 1999a).

Esta perspectiva de democracia y desarrollo como inseparables se advierte en muchos proyectos implementados alrededor de los medios y del desarrollo. Se ve a los medios como un facilitador y catalizador de la clase de participación cívica y de fortalecimiento que promueven el desarrollo humano. Su referencia a los medios es aludida por Amartya Sen: «En ese contexto, tenemos que mirar a la conexión entre derechos políticos y civiles, por una parte, y la prevención de desastres económicos mayores, por la otra. Los derechos políticos y civiles le brindan a la gente la oportunidad de llamar la atención enérgicamente sobre las necesidades generales y a demandar acciones públicas apropiadas. La respuesta de un gobierno al agudo sufrimiento de su gente con frecuencia depende de la presión que es puesta en ello. El ejercicio de los derechos políticos (tales como votar, criticar, protestar y acciones similares) pueden hacer una diferencia real para los incentivos políticos que operan en un gobierno» (1999b: 6).

El trabajo de Norris (2006) sobre la correlación estadística entre prensa libre y democratización, buen gobierno y desarrollo humano (aunque su enfoque es fundamentalmente el de las concepciones liberales de medios, democracia y desarrollo), debe ser registrado como un aporte de argumentos en pro de la vinculación de los medios a la realización de la democracia y el desarrollo

5.2. Visión emancipadora del periodismo

Este análisis ya ha demostrado cómo la educación en medios contemporánea parece mantenerse cautiva de definiciones instrumentalistas de lo que constituye el periodismo. También ha mostrado la necesidad de una perspectiva más crítica-paradigmática del periodismo, arraigado en las geografías, historias, políticas y economías del continente africano. Asimismo, al mismo tiempo, ha alertado en contra de innecesarias estadísticas y otras intrusiones en la práctica del periodismo, subrayando la autonomía cívica periodística como opuesta a la automatización profesional.

Los educadores mediáticos africanos necesitan desenmascarar las nociones recibidas de cómo deben los medios ser estructurados y operados. Tal reconceptualización postcolonial es ciertamente relevante en el papel de los medios africanos en la vida cívica. En general, entonces, los educadores mediáticos afri-

En la base de la educación en medios para la ciudadanía está la aceptación de su naturaleza política, normativa y visionaria. Esto es así porque los medios no operan en el vacío: están implícitos en las geografías, historias, políticas y economías de la producción cultural. Politizar la educación en medios es reconocer su potencial tanto para la represión autocrática como para la liberación democrática. Ubicar la educación en medios dentro de la estructura de la ciudadanía la posiciona en todo su potencial para la emancipación.

canos necesitan ponderar el periodismo en términos de sus contribuciones a la realización de lo que Peter Dahlgren (2000) refiere como las «dimensiones empíricas» de la cultura cívica. Parafraseando a Dahlgren (2000: 321-322), los medios podrían:

- Facilitar una esfera pública pluralista e incluyente para impartir conocimientos relevantes y competencias a los ciudadanos.
- Inculcar lealtad a los valores y procedimientos democráticos, y así cultivar la virtud cívica (participación, solidaridad, tolerancia, valentía, etc.).
- Personificar las prácticas, rutinas y tradiciones asociadas con la ciudadanía democrática.
- Fomentar la construcción de las identidades asociadas con la ciudadanía democrática.

5.3. Ciudadanía activa

La ciudadanía en África debe ser historizada para dar margen a un análisis contextual de la misma. Esto conlleva el entender cómo la ciudadanía ha sido usada como base para políticas reguladoras en África. Las largas luchas por la liberación política en África se debieron a que los pueblos colonizados reclamaron su ciudadanía «natural» de las sociedades colonizadas. Junto con ese reclamo había una pretensión: demandar derechos políticos, económicos y socio-culturales como consecuencia de su ciudadanía. Esto implica la conexión entre ciudadanía político-legal y ciudadanía socio-económica. «Ciudadanía político-legal» se refiere a la concesión legal derivada del estado postcolonial de los derechos y libertades asociados con la ciudadanía. «Ciudadanía socio-económica» se refiere al hecho de que con el estado postcolonial se esperaba crear un ambiente permisivo en el cual los ciudadanos pudieran vivir a la altura de sus identidades culturales y sustentarse a través de la participación en actividades económicas significativas.

Debe ser reconocido, sin embargo, que los Estados postcoloniales han seguido por mucho tiempo con la práctica colonial de tratar a su población como «sujetos» cuya participación en el organismo político no es más que votar en tiempos de elección para legitimar las élites gobernantes aferradas al poder político (Mamdani, 1996). Esto nos lleva al análisis de la naturaleza de la autoridad democrática en tales estados postcoloniales, y determinar cómo se han expandido los límites de la ciudadanía.

Existe también el argumento de que los llamados derechos ciudadanos han sido más disfrutados por las clases gobernantes que por la población en general (Mamdani, 1996), lo que ha resultado en una democracia elitista. Esta observación generalmente lleva a la crítica de tipos de democracia centrada en el individuo, como puede darse en un ambiente de liberalismo excesivo. ¿Qué tipo de democracia promueve una ciudadanía genuina? El concepto de ciudadanía se convierte así en un embrollo en los debates acerca de política y regulación de los medios. ¿Cómo podemos usar el concepto de ciudadanía para darle forma a políticas y regulaciones de los medios que promuevan una ciudadanía incluyente y participativa?

5.4. Infraestructura institucional viable de democracia

Los medios no existen en el vacío. Ciertamente, su influencia cívica no puede ser aislada de otros pilares de la democracia, tales como parlamentos representativos eficientes, cortes independientes, organismos crí-

ticos de la sociedad civil, etc. Por ejemplo, si los medios van a combatir la corrupción, hay necesidad de agencias de investigación fuertes, así como cortes robustas. También hay necesidad de organismos fuertes de la sociedad civil, que puedan soportar la presión de funcionarios públicos oficiales y otras entidades. Es importante, por consiguiente, que la educación en medios para los ciudadanos incluya un componente que dé relevancia a la interconexión de los medios con otras instituciones sociales en la arena política.

5.5. Apego a los derechos humanos

Los derechos humanos son un componente integral de cualquier educación en medios para la ciudadanía. Esto puede comprobarse en situaciones en las que los medios no solamente no formaron ni denunciaron las violaciones sobre derechos humanos, sino que ellos mismos participaron en las mismas. En 1994, entre 500.000 y un millón de Tutsis fueron asesinados. La Radio Televisión Mille jugó un papel esencial en este genocidio (Hamelink, 1998).

En cualquier debate sobre derechos humanos y los medios, es esencial el hecho de que los medios son también a menudo una víctima de la violación del derecho humano básico a la libertad de información (Hamelink, 1998). Tal perspectiva está en sintonía con el derecho a la libertad de expresión. Este derecho humano es reconocido como básico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención Europea de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Estatuto Africano de Derechos Humanos y de los Pueblos (Norris, 2006). Como tal, contribuye en sí mismo a un reconocimiento y aplicación universal.

6. Conclusión

El argumento central de este análisis es que la educación en medios africana necesita definir una agenda pedagógica para la ciudadanía. Pero esa tarea se sitúa en un revisionismo postcolonial de maneras de pensamiento y práctica sobre los medios heredados por África. La dependencia neo-colonial de la educación en medios africana es aún evidente en el énfasis pedagógico liberal sobre la automatización periodística profesional.

Es evidente sin embargo, que las poblaciones africanas se han vuelto, en la secuela de la «segunda liberación» en los noventa (Diamond & Plattner, 1999) política y cívicamente indolentes. Como tal, este análisis busca un periodismo emancipatorio que esté inmerso en la sociedad civil, como el ilustrado mediante los clubes de radioescuchas Panos para demostrar la in-

fluencia cívica de los medios en Malawi y Zambia. Aunque la evidencia es anecdótica, demuestra las posibilidades políticas y visionarias normativas de la educación en medios.

Para tales efectos, este análisis propone un modelo de educación en medios para la ciudadanía que ubique a los ciudadanos en el centro de su interés ontológico y epistemológico. El modelo coloca en primer plano una pedagogía crítico-paradigmática que se enfoca en las siguientes habilidades centrales:

- Analizar críticamente la correlación entre los medios, la democracia y el desarrollo.
- Desarrollar una visión emancipatoria del periodismo.
- Cultivar una ciudadanía activa.
- Fortificar una infraestructura institucional viable de democracia.
- Promover una adhesión informada a los derechos humanos.

En el epicentro de este modelo está la «concientización» de que las estructuras y funciones de los medios no están fijas: están implícitas en el proceso sociopolítico. Este modelo representa una emancipación postcolonial de las restricciones filosófico-liberales que parecen esclavizar la educación en medios africana.

References

- AFROBARMETER (Ed.) (2002). *Afrobarometer Briefing Paper, 1 April 2002. Key Findings about Public Opinion in África*. (www.afrobarometer.org) (22-10-08).
- AUTONOMY (2008). In *Merriam-Webster Online Dictionary*. (www.merriam-webster.com/dictionary/autonomy) (22-10-08).
- ATTON, C. (2003). What is 'Alternative' Journalism? *Journalism, 4* (3); 267-272.
- BANDA, F. ([Forthcoming]). *Civic Education for Media Professionals: a training manual*. Paris: UNESCO.
- BANDA, F. (2008). African Political thought as an Epistemic Framework for Understanding African Media. *Ecquid Novi: African Journalism Studies 29* (1); 79-99.
- BANDA, F. (2007). Radio Listening Clubs in Malawi and Zambia: towards a Model of Participatory Radio Broadcasting. *Communicare 25* (2); 130-148.
- BANDA, F.; BEUKES-AMISS, C.M.; BOSCH, T.; MANO, W.; MCLEAN, P. & STEENVELD, L. (2007). Contextualising Journalism Education and Training in Southern Africa. *Ecquid Novi: African Journalism Studies, 28* (1&2); 156-175.
- BELL, M. (1997). TV News: How Far Should We Go? *British Journalism Review, 8* (1); 7-16.
- BRATTON, M. (1994). Civil Society and Political Transition in Africa. *Institute for Development Research (IDR) Reports 11* (6); 6.
- CENTER FOR CIVIC EDUCATION (CCE) (2006). *Res Publica: an International Framework for Education in Democracy*. Calabasas: CCE.
- CHRISTIANS, C.G. (2004). Ubuntu and Communitarianism in Media Ethics. *Ecquid Novi, 25*(2); 235-256.
- CURRAN, J. & PARK, M.J. (Eds.). (2000). *De-Westernizing Media Studies*. London: Routledge.
- DAHLGREN, P. (2000). Media, Citizenship and Civic Culture, en CURRAN, J. & GUREVITCH, M. (Eds.). *Mass Media and Society*. London: Arnold; 310-328.
- DIAMOND, L. & PLATTNER, M.F. (Eds.). (1999). *Democratisation in Africa*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- DU GAY, P.; HALL, S.; JANES, L.; MACKAY, H. & NEGUS, K. (1997). *Doing Cultural Studies: the Story of the Sony Walkman*. London: Sage.
- FOURIE, P.J. (2007). Approaches to the Study of Mass Communication, en FOURIE, P.J. (Ed.). *Media Studies: Media History, Media and Society*. Cape Town: Juta; 90-183.
- FREIRE, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Translated by Donaldo Macedo. New York: Bergin & Garvey.
- GIROUX, H.A. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry, 10* (4); 329-366.
- GYMAH-BOADI, E. (1999). The Rebirth of African Liberalism, en DIAMOND, L. & PLATTNER, M. (Eds.). *Democratisation in Africa*. Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- HAMELINK, C.J. (1998). Human Rights: the Implementation Gap. *The Journal of International Communication 5* (1&2); 54-74.
- HEGDE, R.S. (2005). Disciplinary Spaces and Globalization: a Postcolonial Unsettling. *Global Media and Communication, 1* (1); 59-62.
- HERMAN, E.S., & CHOMSKY, N. (1988). *Manufacturing Consent: the Political Economy of the Mass Media*. New York: Pantheon Books.
- HERMAN, E.S., & MCCHESENEY, R.W. (1997). *The Global Media: the New Missionaries of Corporate Capitalism*. London / Washington: Cassell.
- HOCHHEIMER, J.L. (2001). Journalism Education in África: from Critical Pedagogical Theory to Meaning-based Practice. *Critical Arts, 15* (1&2); 97-116.
- KASOMA, F.P. (1996). The Foundations of African Ethics (Afriethics) and the Professional Practice of Journalism: the Case of Society-centred Media Morality. *Africa Media Review, 10* (3); 93-116.
- KOVACH, B. & ROSENSTIEL, T. (2001). *The Elements of Journalism: What Newspeople should Know and the Public should Expect*. New York: Three Rivers Press.
- LYNCH, J. & MCGOLDRICK, A. (2005). *Peace Journalism*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
- MAMDANI, M. (1996). *Citizens and Subjects: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. New Jersey: Princeton University Press.
- MCDEVITT, M. (2003). In Defense of Autonomy: a Critique of the Public Journalism Critique. *Journal of Communication, 53* (1); 155-164.
- MCEWAN, C. (2002). Postcolonialism, en VANDANA, D. & POTTER, R.B. (Eds.). *The Companion to Development Studies*. London: Arnold; 127-131.
- MEGWA, E.R. (2001). Democracy without Citizens: the Challenge for South African Education. *Journalism Studies 2* (2); 281-299.
- MURPHY, S.M. & SCOTTON, J.F. (1987). Dependency and Journalism Education in Africa: Are There Alternative Models? *African Media Review, 1*(3); 11-35.
- NORRIS, P. (2006). *The Role of the Free Press in Promoting Democratization, Good Governance, and Human Development*. Paper presented at the Midwest Political Science Association Annual Meeting, 20-22nd April, 2006, Chicago, Palmer House.
- PLAISANCE, P.L. (2002). The Journalist as Moral Witness: Michael Ignatieff's Pluralistic Philosophy for a Global Media Culture. *Journalism, 3* (2); 205-222.
- RAMOSE, M.B. (2002). The Philosophy of Ubuntu and Ubuntu as a Philosophy, en COETZEE, P. & ROUX, A. (Eds.). *Philosophy from Africa*. Oxford: Oxford University Press; 230-238.

ROSEN, J. (1999). *What are Journalists for?* New Haven. London: Yale University Press.

SEN, A. (1999a). *Development as Freedom: Human Capability and Global Need*. New York: Knopf.

SEN, A. (1999b). Democracy as a Universal Value. *Journal of Democracy*, 10 (3): 3-17.

SEREQUEBERHAN, T. (2002). The Critique of Eurocentrism and the Practice of African Philosophy, en COETZEE, P.H. & ROUX, A.P. (Eds.). *Philosophy from Africa*. Oxford: Oxford University Press; 64-78.

THOMSON, V.B. (1969). *Africa and Unity: the Evolution of Pan-africanism*. London: Longman.

WASSERMAN, H. (2006). Globalized Values and Postcolonial Responses: South African Perspectives on Normative Media Ethics. *The International Communication Gazette*, 68 (1); 71-91.

WIMMER, J. & WOLF, S. (2005). *Development journalism out of date? An analysis of its significance in journalism education at african universities*. (<http://epub.ub.uni-muenchen.de/archive/00000647>) (18-10-08).



Enrique Martínez-Salanova '2009 para Comunicar

● Sirkku Kotilainen
Jyväskylä (Finlandia)

Solicitado: 25-04-08 / Recibido: 30-12-08
Aceptado: 01-02-09 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-02-016

Participación cívica y producción mediática de los jóvenes: «Voz de la Juventud»

Promoting Youth Civic Participation with Media Production:
The Case of Youth Voice Editorial Board

RESUMEN

Hoy más que nunca se promueve el espacio público, especialmente on-line. A pesar de ello, el papel de la producción mediática pública en la cultura juvenil no ha sido muy relevante en el ámbito de lo educativo. Este texto facilita la comprensión de las relaciones entre la participación cívica y la difusión mediática de la juventud en el contexto de sus intervenciones e interacciones. Está basado en el seguimiento durante tres años de la «Voz de la Juventud», de Finlandia, dirigido a jóvenes de entre 13 y 17 años de edad. Los resultados del estudio muestran que el fomento de la ciudadanía en los jóvenes puede potenciarse con la educación en medios, resultado de tres elementos relacionados entre sí: la participación ciudadana de la juventud, incluyendo la producción mediática, la difusión mediática, y la pedagogía entendida como aprendizaje colaborativo.

ABSTRACT

Public space, especially online, is now offered more than ever before. Still, the role of public media production in youth cultures has not been very much noticed in civic pedagogic settings. This contribution provides insights to the relations between youth, civic participation and media publicity in the context of youth work. It is based on three years follow up study of the «Youth Voice Editorial Board» in Finland, among youngsters aged 13-17 years. The results of the study show that youth citizenship can be strengthened with media literacy education which consists on three elements related with each other: youth civic participation including media production, media publicity and pedagogy understood as learning community.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Audiencias, compromiso civil, participación cívica, alfabetización mediática, producción mediática, publicidad mediática.

Audiences, civic engagement, civic participation, media literacy education, media production, media publicity.

◆ Dr. Sirkku Kotilainen es profesora del Research Centre for Contemporary Culture de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia (sirkku.kotilainen@jyu.fi).

1. Introducción

El espacio público, como oportunidad para interactuar y sitio donde manifestar puntos de vista a todo el mundo, está disponible ahora más que nunca en línea. Los servicios a la comunidad tales como Youtube, Myspace, las galerías fotográficas, junto con Wikipedia y los blogs, involucran a los usuarios en la creación del conocimiento público y social, en la mayoría de los casos en ambientes mediáticos comerciales e internacionales. Este tipo de medios públicos en línea interesa a la gente joven por las posibilidades de interacción y de visibilidad de sus propias aportaciones mediáticas. Algunos investigadores de la juventud hablan acerca de «culturas jóvenes mediatizadas», en donde el uso de varios medios (Internet, móviles, televisión) así como los modos de expresión como la música, los textos y visualizaciones adicionales a sus multimodalidades, son inherentes a la vida diaria de la juventud (Hodkinson & Deicke, 2007).

A pesar de eso, el papel de los medios públicos entre las culturas jóvenes no ha sido tomado suficientemente en serio como herramienta para el fomento de la ciudadanía entre la juventud, ya sea en escuelas o en organizaciones que ofrecen actividades para el tiempo libre de los jóvenes, como el trabajo profesional juvenil. Parece haber un riesgo de brecha generacional, ya que los jóvenes nacieron dentro de la era de los medios digitales, y la gente de mediana edad y mayores sencillamente migraron a ella. Especialmente en centros educativos, la pregunta principal debe ser: ¿cómo cambiar la percepción de la gente joven hacia Internet, no sólo como una herramienta de diversión, sino también como una herramienta de actividad cívica?, ¿cómo integrar los medios en línea a la educación cívica, si los pedagogos no están familiarizados con las culturas juveniles mediatizadas?

Internet se ha convertido en una plataforma interesante para que los investigadores busquen nuevas formas de participación cívica y empoderamiento de ciudadanos jóvenes (Bennet, 2008). Sin embargo, se necesitan perspectivas más allá de la insistente promoción del empoderamiento informativo y comunicativo. A mayor edad, mayor involucramiento en cuestiones políticas, y viceversa, aún en Internet. Además, existen diferencias entre los jóvenes: algunos se involucran activamente mediante Internet, pero para otros no es de modo alguno un medio importante para vincularse con la política (Dahlgren & Olsson, 2007; Livingstone, Couldry & Markham, 2007). Otros jóvenes «activistas», para generar discusiones intergeneracionales, pueden seleccionar una variedad de medios, no solo la web (Kotilainen & Rantala, 2009). En este punto sur-

gen dos preguntas principales para la reflexión: ¿cómo pueden los medios públicos en general ser utilizados para fomentar la participación cívica de la juventud y promover debates intergeneracionales sobre aspectos cívicos? y ¿es de utilidad la «yuxtaposición» de la participación política y cultural cuando se trata de jóvenes?

La observación detenida en el caso de Finlandia de la participación cívica de la juventud a través de la producción mediática pública, permite un mejor entendimiento de los riesgos y retos que se afrontan. Con respecto a la educación en medios, el centro de interés está en la construcción de puentes generacionales entre jóvenes y adultos, y en la articulación de la agencia cívica juvenil entre actividades culturales y políticas. Una pregunta más práctica considerada aquí es: ¿cómo lograr que la gente joven y los expertos en jóvenes dialoguen con los expertos en medios?

El análisis de las raíces de la alfabetización mediática en relación con la agenda cívica implica tomar en cuenta las historias del despertar nacional, el utilitarismo, y el surgimiento de movimientos laborales en occidente desde finales del siglo XVIII, además del advenimiento de los medios modernos. En Escandinavia, y en Finlandia específicamente, es preciso indagar profundamente en la larga tradición de la educación popular. La alfabetización básica tuvo un importante impacto en la eficiencia de los trabajadores, pero también desarrolló sus facultades para conocer sus derechos, y les dio un sentido general de «empoderamiento» en la sociedad. Desde esta situación de ventaja, el presente —la cultura mediática global— parece estar marcando una etapa más en la larga historia de la educación popular. Las múltiples nuevas alfabetizaciones, como la mediática, se refieren a varias capacidades, estrategias de confrontación y habilidades de supervivencia necesarias en los tiempos presentes (Kotilainen & Suoranta, 2007; Freire, 1973).

En nuestro caso, la «Voz de la Juventud» (<http://nk.hel.fi/nuortenaanitoimitus>) está implementada como una actividad voluntaria de trabajo profesional juvenil, desarrollada en la ciudad de Helsinki, capital de Finlandia. Consiste en un grupo de jóvenes supervisados por trabajadores de la juventud, que producen noticias y material periodístico principalmente para los medios comerciales, como el periódico nacional «Helsingin Sanomat» (www.hs.fi), los canales nacionales de televisión propiedad de la compañía transmisora YLE (www.yle.fi), y la galería fotográfica en línea más popular entre la juventud finlandesa: la IRC-Gallery (<http://irc-galleria.net>). Es parte de la corporación privada Sulake, creadora del juego en línea «Habbo Hotel» para adolescentes; hasta la fecha, tiene comunida-

des nacionales en 32 países (www.sulake.com). Los participantes de «Voz de la Juventud» son jóvenes de 13 a 18 años. Durante el día son alumnos de educación media y estudiantes que reciben educación básica. Después del horario escolar —algunas veces durante los días de escuela—, van a trabajar en sus proyectos voluntarios con tutores expertos en juventud. Entre 20 y 40 muchachos han sido regularmente asignados al proyecto, el cual ha acogido aproximadamente a 120 jóvenes en distintas convocatorias durante su segundo año de ejecución, en 2007. Ante todo, cabe señalar que estos jóvenes no aspiran a un nivel profesional de producción mediática. Más bien, el objetivo de este proyecto —según los propios adolescentes— es cambiar los contenidos de los medios principales, haciendo que los periodistas adultos pongan atención a los temas cívicos que importan a la gente joven. Además, buscan dar visibilidad en los medios a los jóvenes, como expertos en temas que conciernen a su propia generación, y promover debates públicos intergeneracionales con adultos a través de su propia producción mediática.

2. Compromiso cívico de la juventud y educación en medios en Finlandia

En el contexto de Finlandia, los temas del compromiso cívico y la participación política a través de los medios son especialmente interesantes, debido a la creencia de que, históricamente, el concepto de «ciudadano» se refiere a un actor cultural más que a un actor político. La agenda cívica ha sido más visible en esferas culturales, tales como asociaciones juveniles, que en políticas, tales como partidos (Stenius, 2003). Siguiendo las políticas del Consejo de Europa, las autoridades finlandesas han estado interesadas por la ciudadanía activa desde finales de los noventa, a través de diferentes programas emanados de las Divisiones de Juventud y Educación. La División de Educación ha lanzado varios programas europeos, y el año 2005 fue designado como el año de la educación ciudadana en Europa. Además, el Libro Blanco de la Comisión Europea: un nuevo impulso para la juventud (2001) ha promovido políticas juveniles en los países del norte, tales como Finlandia. En comparación con los otros

países nórdicos y la mayoría de los países europeos, los educadores en Finlandia no habían enfatizado especialmente el compromiso cívico, ni nada relacionado con la política (Suutarinem, 2000). Durante los pasados años, las autoridades de ese país han respaldado varios experimentos, particularmente proyectos en línea, con el fin de incrementar el compromiso cívico entre los ciudadanos.

Los más recientes gobiernos de Finlandia incluso han llevado la educación en medios a la agenda pública en los programas intersectoriales. Tales programas han mejorado los materiales de aprendizaje y las campañas de formación de los pedagogos. El Programa de Participación Política del Ciudadano (2003/07) demandó una reforma educativa en la cual la educación

En Escandinavia, y en Finlandia específicamente, es preciso indagar profundamente en la larga tradición de la educación popular. La alfabetización básica tuvo un importante impacto en la eficiencia de los trabajadores, pero también desarrolló sus facultades para conocer sus derechos, y les dio un sentido general de empoderamiento en la sociedad. Desde esta situación de ventaja, el presente —la cultura mediática global— parece estar marcando una etapa más en la larga historia de la educación popular. Las múltiples nuevas alfabetizaciones, como la mediática, se refieren a varias capacidades, estrategias de confrontación y habilidades de supervivencia necesarias en los tiempos presentes.

en medios fue destacada como medio para fomentar habilidades de ciudadanía e información, incluyendo la alfabetización mediática (OM5: 2005). Adicionalmente, la Ley de la Juventud Nacional (Nuorisolaki, 2006) aspira a mejorar la «ciudadanía activa de la juventud y el fortalecimiento social de los jóvenes»; se pretende asegurar que las voces de los jóvenes sean escuchadas en temas que les interesan.

Como resultado, los administradores de políticas juveniles nacionales y locales y asociaciones de expertos en jóvenes han encontrado posibilidades tecnológicas para el «empoderamiento» de la juventud y su compromiso cívico mediante Internet. El desarrollo tecnológico ha motivado políticas estatales para suministrar recursos y herramientas, y crear canales públi-

cos para iniciativas juveniles de participación cívica en línea. Además, se han desarrollado diferentes modos de asistencia juvenil profesional en comunidades en línea comerciales, como galerías fotográficas patrocinadas principalmente por el Estado. Por ejemplo, los supervisores adultos van a la versión finlandesa de «Habbo Hotel» para encontrarse con los jóvenes, en lugar de esperar que estos entren en contacto físico con ellos. Es como un banco de distribución para la asistencia en línea en varios sectores de la vida de los jóvenes. La consulta en línea ocurre en forma de la figura profesional del experto en juventud creada por el juego.

Otras versiones nacionales de este juego comercial, por ejemplo la española (www.habbo.es), no necesariamente incluyen esta clase de asistencia a los jóvenes. Que la consulta en línea y la colaboración con medios comerciales sean consideradas de valor depende de la política nacional de Juventud. En Finlandia, diferentes modos de consulta en línea y asistencia a la juventud en el entorno del juego, galerías fotográficas, etc. han sido recientemente incluidos en los programas de formación de los profesionales expertos en jóvenes.

En el caso del proyecto «Voz de la Juventud», los medios no son sólo una herramienta de los profesionales expertos en jóvenes para reunirse y discutir con ellos. Adicionalmente, el proyecto se enfoca hacia el cambio de los contenidos de los medios comerciales mediante la introducción de la perspectiva juvenil en las noticias. Para su propia producción mediática, los jóvenes participantes necesitan la tutoría del adulto, por lo menos para generar el contenido mediático. En Finlandia, en contextos extra-escolares como el trabajo profesional juvenil en comunidades, la alfabetización mediática ha sido ya implementada en talleres para producir, desde hace varios años, contenidos juveniles en todo el país. Esta clase de actividad tiene su propia marca: «trabajo cultural juvenil», la cual enfatiza la expresión artística. El estudio de este caso toma un rumbo distinto al de la tradición cultural: busca el aumento del trabajo político en la agenda cívica del joven.

La «Voz de la Juventud» está puesta en marcha en los servicios sociales del Departamento de la Juventud de Helsinki, aunque continua en coordinación con el Centro de Medios de la Juventud en trabajos de cultura juvenil. Esto significa que ambas ramas, la cultural y la cívica, están trabajando juntas, y no en oposición o ignorándose una a otra. Desde el punto de vista de la alfabetización mediática, ha sido interesante estudiar cómo los profesionales de estas dos áreas los expertos juveniles enfocados en el compromiso cívico y los que

trabajan con la producción mediática cultural colaboran unos con otros. De entre los elementos principales del proyecto, éste fue el que produjo los resultados más interesantes.

En Finlandia, la educación en alfabetización mediática (los talleres mediáticos, por ejemplo) no es una actividad muy común en el trabajo con los jóvenes, pero su presencia ha ido lentamente en aumento, en parte debido a los desarrollos tecnológicos de la consulta en línea juvenil. Lo anterior es similar a lo ocurrido en las escuelas con el aprendizaje y enseñanza con tecnologías de la información (TIC), es decir, «enseñar sobre y acerca de los medios», buscando las habilidades críticas de la alfabetización mediática. Actualmente la tendencia tecnológica (los medios como una herramienta para diferentes propósitos educativos) y la socio-cultural (la cultura mediática como contenido educativo) están buscando activamente prácticas de cooperación e integración, las cuales aparecen continuamente (Buckingham, 2003).

Últimamente, los debates públicos y demandas de educación en alfabetización mediática han aumentado, en parte debido a recientes tragedias nacionales como las masacres escolares en los pueblos de Jokela (noviembre de 2007) y Kauhajoki (septiembre de 2008). En ambos casos, los asesinos eran asiduos usuarios de Internet y muy aficionados a los videojuegos. Las discusiones acerca de estos casos en los medios públicos se han enfocado en los temas de seguridad en Internet y en problemas generales del bienestar de la juventud (Kotilainen, 2008b). Con respecto al último caso, por ejemplo, preguntas sobre la ley de control de armas y las consecuencias de los recientes cambios culturales en las sociedades occidentales (especialmente en Finlandia) han aparecido en los titulares de las noticias. Como resultado, Internet ha sido ampliamente mencionado como una parte integral del mundo (de la juventud), un lugar en que la maldad puede ocurrir como en cualquier otro.

Sin embargo, más allá de esas dos recientes tragedias, la demanda de educación en alfabetización mediática en Finlandia parte de una amplia gama de puntos de vista, aunque todos comparten el proyecto de bienestar nacional en un mundo mediático globalizado. La fuerza conductora es la doble visión de la alfabetización mediática como una habilidad cívica básica, además de un derecho humano fundamental para todos los niños y jóvenes. Esta visión demanda tanto dar seguridad al niño como darle una voz (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2008). Estos puntos de vista se sustentan en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, válido para niños y jóvenes hasta

los 18 años de edad, y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Naciones Unidas, basados en la Declaración del Milenio.

El artículo 13 de la Convención de los Derechos del Niño de la ONU, por ejemplo, establece:

1) El niño tendrá el derecho a la libertad de expresión; este derecho incluirá libertad de búsqueda, de recibir e impartir información e ideas de toda clase, independientemente de fronteras, ya sea oralmente, por escrito, en forma de arte o a través de cualquier otro medio que el niño seleccione.

2) El ejercicio de este derecho puede estar sujeto a ciertas restricciones, pero éstas sólo podrán ser aquellas emitidas por la ley y las necesarias para:

a) El respeto a los derechos o reputaciones de otros.

b) La protección de la seguridad nacional, el orden público la salud y la moral.

En Finlandia, los entusiastas en educación en alfabetización mediática provienen de varios sectores: escuelas, organizaciones de trabajo juvenil, bibliotecas, organizaciones culturales como medios y centros cinematográficos y autoridades, desde locales hasta nacionales. La primera organización educativo-mediática finlandesa, el Centro de Educación en Televisión y Cinematografía (ahora Centro de Medios Metka) se creó en 1958. Investigadores y otros expertos en educación en medios fundaron una asociación nacional en 2005 para promover la cooperación entre expertos procedentes de diferentes áreas e impulsar la alfabetización mediática entre la sociedad finlandesa. La Sociedad Finlandesa de Educación Mediática ha crecido rápidamente. Por ejemplo, está desarrollando servicios en línea para animadores nacionales de educación en medios bajo la financiación del Ministerio de Educación (www.mediaeducation.fi).

La promoción de la alfabetización mediática fue incluida en la política nacional 2007/11, y aparece en varios documentos estratégicos concernientes a niños y jóvenes. En estos programas políticos, el fundamento descansa no solo en consideraciones como «el ambiente mediático seguro», sino también sobre «soporte de actividades intersectoriales en el campo de la educación en medios». Adicionalmente, la alfabetización mediática ha sido incluida en las actuaciones de varios ministerios, como los de Educación, Ley y Justicia, y Comunicaciones y Transportes. La alfabetización mediática como tema transversal está incluida en los programas de estudios desde la educación preescolar hasta la media superior. Los programas de educación vocacional están siendo revisados actualmente (Ministerio de Educación, 03-09-08).

De acuerdo a la encuesta nacional dirigida por el

Ministerio de Ley y Justicia (OM 5/2005), los problemas principales en la educación en alfabetización mediática son la continuidad en la orientación del proyecto y la falta de una financiación estable: cuando los proyectos finalizan, el seguimiento puede fallar. Por añadidura, la capacitación de educadores es aún pobre. La investigación en el área ha sido impulsada principalmente por individuos activos en diferentes campos de la ciencia, en su mayoría en los campos de estudios mediáticos y de las ciencias de la educación (Kupiainen, Sintonen & Suoranta, 2008). En cuanto al desarrollo de las prácticas de educación en medios, últimamente su pedagogía ha estado desarrollándose rápidamente en otros sectores de la sociedad más que en las complejas estructuras del sistema escolar formal.

3. Participación de los medios en la «Voz de la Juventud»

Los medios están insertos dentro de las relaciones sociales y en las posibilidades de participar en sociedades y comunidades locales, por ejemplo en las culturas ciudadanas (Dahlgren, 2006). Empíricamente, el estudio de este caso procede de la percepción de que los jóvenes son audiencias activas y participativas, que comparten e intercambian información, ideas y experiencia mediática como consumidores y agentes (McQuail, 2000: 120; Ridell, 2006). La actividad en audiencias, sin embargo, no es la única forma de participación. Un investigador mediático finlandés, Ridell (2006), por ejemplo, sugiere una variedad de papeles posibles para las audiencias: objetivo de los medios, usuario que satisface sus propias necesidades, buscador de emociones, así como posiciones más públicas como intérprete, negociador, orador visible y actor creativo.

Siguiendo la clasificación de Ridell (2006), la participación mediática puede ser descrita como activa por la interacción interna de los individuos con los medios, por ejemplo, al formarse una opinión propia mientras ven un «reality show» de televisión, o usando las formas de comunicación ofrecidas por el programa, tales como votar. La participación mediática incluye también posiciones más públicas. En todas ellas, los jóvenes pueden actuar en «publicidad» mediática, por ejemplo, al debatir en línea o crear contenidos ellos mismos (Kotilainen, 2008a). Esta participación mediática pública es comparable con lo que la filósofa Hannah Arendt (1958) denomina «vita activa»; esto es, la vida humana que se dedica a temas públicos y políticos, refiriéndose también a las microesferas de la vida. Arendt escribe que un ser humano está siempre enmarcado por su relación con el otro y con la comunidad. Por consiguiente, los jóvenes son siempre actores

que pueden generar nuevas aperturas y acciones públicas. El poder en la cultura mediática está conectado con la publicidad presente en los medios, por ejemplo en comunidades on-line. Para Arendt (1958; Habermas 1989), la divulgación es pluralista, lo que significa que la gente puede estar visible, simultáneamente, con todas sus diferencias de opinión. Siguiendo este punto de vista, los grupos marginados como los jóvenes deben compartir un espacio público para expresarse. Con respecto a temas sociales, sin embargo, los jóvenes rara vez son entrevistados en los noticiarios principales. Son presentados más frecuentemente como víctimas, criminales o expertos sobresalientes, por ejemplo, como ganadores de diferentes competencias (Raundalen & Oteen, 2002; Unga I media, 2002). Las múltiples personificaciones de los jóvenes como agentes públicos parecen visibles únicamente en los sitios de propaganda para jóvenes, por ejemplo en revistas y comunidades en línea. Para ellos, es un reto llegar al interior de la divulgación intergeneracional, por ejemplo al iniciar debates en materia política. Para generar interés por la participación cívica en los jóvenes, es importante que sientan la emoción de ejercer influencia: ser escuchados por los adultos (Kotilainen & Rantala, 2008).

¿Cómo están los jóvenes desarrollando sus identidades ciudadanas en las sociedades contemporáneas? Peter Dahlgren (2006: 273) sostiene que la capacidad cívica no puede derivarse exclusivamente de la sociedad política, sino que emerge del desarrollo general del individuo. De esta manera, «los contextos no-políticos de la sociedad civil pueden influir en la manera en que la gente se involucra y conduce en contextos políticos». Las preguntas de cómo los individuos se autotransforman en ciudadanos, y cómo desarrollan sus habilidades para hablar y expresarse a través de los medios, pasan entonces a la agenda de la investigación. Dahlgren (2000; 2004; 2005; 2006) aborda el concepto de cultura cívica como una forma de acercamiento de la ciudadanía en sociedades mediáticas. En lugar de acentuar los términos políticos formales de ciudadanía, esta perspectiva subraya los significados, prácticas e identidades de los agentes cívicos en sus acciones de comunicación.

A partir de investigaciones previas, se pueden destacar cuatro identidades ciudadanas de los jóvenes en relación a los medios: buscadores, localistas, comunicadores y activistas (Kotilainen & Rantala, 2009; Livingstone, Bober & Helsper, 2004). Los buscadores son gente joven que aún está buscando conceptos cívicos en que ocuparse y comunidades con quién relacionarse. Estos jóvenes también podrían ser considera-

dos como gestores cívicos potenciales en sus propios términos cuando los temas de interés, comunidades y espacios se manifiestan. Los localistas son ciudadanos más tradicionales, quienes a menudo se consideran con posibilidades de tener un punto de vista en su propia esfera de vida, pero no consideran importante actuar más públicamente. Tienden a actuar en grupos de pares y en comunidades de aficionados. Los comunicadores son jóvenes conectados a través de los medios a múltiples comunidades, pero frecuentemente no ven esta interacción en términos políticos. Finalmente, los activistas son jóvenes que tienen temas de interés general que quieren hacer públicos, y buscan espacios para comunicarse.

En la mayoría de los casos, los jóvenes parecen estar interesados y deseosos de interactuar a través de los medios, especialmente en asuntos locales importantes para ellos (Loador, 2007). Además, la orientación de tipo activista en las estructuras de los medios puede darse entre muchachos menores de 18 años de edad. Por ejemplo, después de la masacre en la escuela Jokela en 2007 en Finlandia, los jóvenes que vivían en el pueblo insistieron en que los profesionales de los medios debían reflexionar sobre sus propios principios de buena comunicación en cuanto a la cobertura de la crisis. Los jóvenes estaban molestos por los métodos que los periodistas usaron para obtener entrevistas o tomar fotos a los residentes, las víctimas y sus familiares, para después mostrar en público su dolor íntimo y personal. Publicaron sus quejas en un anuncio en los principales distribuidores de medios finlandeses dos semanas después del tiroteo (Kotilainen, 2008b). Menos de un año después, se vieron resultados en el flujo de noticias acerca de la masacre en la escuela Kauhajoki: los entrevistados fueron ahora principalmente adultos y expertos; el dolor de los jóvenes no fue mostrada tan abiertamente como antes.

Parece que los jóvenes han aumentado su interés por participar en los medios más ampliamente que sólo en línea. Por ejemplo, el punto de arranque de la «Voz de la Juventud» en 2005 fue una iniciativa para cambiar la pobre imagen popular de los jóvenes, que según ellos, ha sido creada por los propios medios comerciales. Adicionalmente, los jóvenes querían debatir con adultos en asuntos cívicos relacionados con la gente joven.

«Voz de la Juventud» puede comprenderse como un proyecto pedagógico crítico, incluso radical, que enfatiza el sentido de las agencias ciudadanas y las acciones colectivas en el ámbito público. La meta del proyecto —asegurar que la voz de los jóvenes sea escuchada en los medios—, encara la cuestión de la comunicación

para el cambio social con un espíritu de «empoderamiento a lo Freire» (Gumucio-Dagron & Tufté, 2006; Freire, 1973; 2001; Kotilainen & Suoranta, 2007). Pero, ¿cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas actualizadas en el proyecto?, ¿cómo está vinculada la difusión mediática a las prácticas pedagógicas?, ¿qué retos están surgiendo?

3.1. Un proyecto de investigación-acción participativa

El estudio de la «Voz de la Juventud» fue llevado a cabo como un proyecto de investigación-acción participativa (Reason & Bradbury, 2006); fueron aplicados cuestionarios a jóvenes de 13 a 18 años de edad; también se efectuó análisis documental, observación participante y varias rondas de entrevistas entre los jóvenes y trabajadores juveniles. La cantidad de jóvenes implicados en este estudio fue de aproximadamente treinta; tres trabajadores de la juventud, uno de ellos el experto responsable de producción mediática de este proyecto, realizaron asesorías constantemente. El análisis se enfocó en su mayor parte en material reunido por los trabajadores juveniles: entrevistas, memorandos del proyecto y de las consultas con los investigadores y las comunicaciones en línea entre el productor y los jóvenes entre 2006 y 2008 (correos electrónicos e información compartida en la plataforma wiki del proyecto).

El método de investigación-acción participativa, en el contexto de los estudios culturales, fue elegido debido a que tanto el estudio del caso como el proyecto general de investigación incluían los mismos objetivos de aumentar el compromiso cívico de los jóvenes por medio de la producción mediática pública. Adicionalmente, la intervención consultiva activa del investigador fue necesaria en el inicio del proceso, por ejemplo, en la instrucción de los jóvenes periodistas. Durante tres años, también implicó asistir a los debates profesionales en las reuniones de los trabajadores juveniles. De esta manera, el investigador se integró en el trabajo de los jóvenes y sus supervisores para el fortalecimiento de la cultura mediática, en conjunto con todos los participantes. La creación del conocimiento en este proyecto ha sido también colaborativa, especialmente en reuniones con los trabajadores de la juventud. Los conceptos desarrollados por el investiga-

dor han sido compartidos con los jóvenes, quienes los han impugnado en debates críticos, resultando así en la co-construcción de la observación y prácticas de participación (Kassam, 1980; Reason y Bradbury, 2006).

Desde el principio de su implementación, la «Voz de la Juventud» ha vinculado la difusión mediática popular y las prácticas pedagógicas mediáticas y de edición con el trabajo de los jóvenes. Ésta es la dimensión más novedosa del proyecto, ya que, por lo regular, el trabajo mediático juvenil en Finlandia se concentra en la publicidad mediática (Centro Mediático de la Juventud «Fábrica de Sombreros»: www.hattu.net), y no se contempla la publicidad como práctica.

Con objeto de poner en marcha la iniciativa de los jóvenes de producir comercialmente, los trabajadores de la «Voz de la Juventud» establecieron, junto con un activo grupo de jóvenes, un grupo de planificación que trabajó para hacer posible la activación de un grupo de edición juvenil. Desde el inicio de este pro-

La meta del proyecto –asegurar que la voz de los jóvenes sea escuchada en los medios–, encara la cuestión de la comunicación para el cambio social con un espíritu de empoderamiento «a lo Freire». Pero, ¿cuáles son los tipos de prácticas pedagógicas actualizadas en el proyecto?, ¿cómo está vinculada la difusión mediática a las prácticas pedagógicas?, ¿qué retos están surgiendo?

yecto, tres personas han estado integradas en los servicios sociales del Departamento de la Juventud en Helsinki: una experimentada trabajadora juvenil como líder, un productor mediático contratado específicamente para el proyecto y otra trabajadora de la juventud. El productor acababa de obtener su título en estudios mediáticos audiovisuales en una de las universidades de Ciencias Aplicadas de Finlandia; la «Voz» era su principal proyecto. Además, en 2007, fue empleada una reportera para este proyecto. Las entrevistas, las observaciones y las reuniones consultivas se habían llevado a cabo principalmente con la experimentada líder y el productor mediático.

4. Jóvenes y expertos en jóvenes trabajando juntos

«Voz de la Juventud» puede ser clasificado como un proyecto pedagógico mediático que integra periodismo público con trabajo juvenil. El periodismo públi-

co es un movimiento que pone énfasis en la interacción de los ciudadanos con los medios: los periodistas promueven debates públicos acerca de temas planteados por la gente. Como en el periodismo público, estos jóvenes, por ejemplo, como lectores del periódico «Helsinki Sanomat», son reporteros actores, y periodistas profesionales que trabajan como proveedores y guardianes del acceso a la publicidad (Rosen, 1999; Martikainen, 2004). Además, la «Voz de la Juventud» puede ser comparado con los medios comunitarios y su investigación, la cual se ha venido realizando por lo menos desde los setenta en diferentes partes del mundo. Estos desarrollos de medios a pequeña escala buscan identificar transformaciones en los medios mediante las cuales la gente pueda convertirse en produc-

nes y talleres semanales para los jóvenes involucrados en el proyecto. Desde el principio, los jóvenes eligieron democráticamente «Voz de la Juventud» con cuatro presidentes, seleccionados dos veces por año. Esta plataforma juvenil toma decisiones acerca de la dirección del proyecto, como seleccionar el personal profesional invitado a participar. Adicionalmente, los miembros del panel negocian el espacio y las formas de producción mediática con los representantes de los medios comerciales. Los trabajadores juveniles organizan estas negociaciones oficiales intergeneracionales, preparan a los jóvenes para debatir y presentar sus ideas, y posteriormente reflexionan con ellos sobre los efectos emocionales de los encuentros, analizando formas de seguir adelante.

En el caso de «Voz de la Juventud», la publicidad mediática no ha sido únicamente un canal para el compromiso cívico, sino también un entorno para enlazarse con formas alternativas de divulgación trans-generacional. Por ejemplo, las noticias generadas por la juventud han sido publicadas entre las noticias hechas por periodistas profesionales en el periódico «Elsingin Sanomat».

tora de mensajes mediáticos, desarrollando un sentimiento de comunidad (Gumucio-Dagron & Tufte, 2006).

«Voz de la Juventud» está implementado más bien como una agencia de prensa, un divulgador de noticias producidas por los jóvenes a los diferentes medios. El proyecto ha producido programas de debates para la televisión nacional y artículos para periódicos nacionales sobre asuntos como salud mental y depresión en los jóvenes, y la enseñanza de civismo en menores en el sistema educativo finlandés. Asimismo, el proyecto ha producido una máquina para votar para la Galería IRC antes de las elecciones nacionales, en donde jóvenes usuarios pueden ensayar sus opiniones políticas en línea con los candidatos. De esta manera, las inquietudes de producción mediática sobre temas sociales entre la juventud han alcanzado difusión en los principales medios. Además, se han publicado artículos y programas en el sitio web «Free Your Mind» (www.yle.fi/free).

Los expertos en jóvenes han creado estructuras para la producción mediática joven, y organizan reunio-

En la práctica, la «Voz de la Juventud» ha sido organizado en diferentes grupos de trabajo. Los jóvenes involucrados pueden elegir el grupo en el cual prefieren participar: a) grupo de televisión, incluyendo fotografía y escenografía; b) grupo de redacción periodística; o c) grupo Galería-IRC, incluyendo la planificación e implementación de encuestas sociales Gallup en línea.

La producción de un tema existente empieza desde la presentación y generación de ideas conjuntamente, por ejemplo en reuniones semanales. Después de que una idea ha sido aprobada por los profesionales en medios, los muchachos se concentran en hacer el manuscrito y buscar información antes de que tenga lugar la producción en sí.

«Para mí, ha sido productivo desarrollar nuevas clases de prácticas pedagógicas mediáticas con colegas deseosos de aprender juntos, ¡y todas las discusiones pragmáticas! Desgraciadamente, siempre andamos de prisa... Además, ha sido gratificante ver cómo, en un lapso de dos años, en este Departamento de la Juventud, la actitud de los trabajadores juveniles hacia los medios ha cambiado, de un mal necesario a un recurso y un ambiente de actividad interesante» (productor mediático, entrevista por correo electrónico, 14-01-08).

El productor mediático, el reportero y los trabajadores de la juventud han desarrollado en conjunto varias prácticas pedagógico-mediáticas para educar a la juventud en periodismo público y producción audiovisual mediática. Por ejemplo, las reuniones del grupo

redactor del periódico comienzan con la «observación de la semana», para estimular ideas noticiables. Todos los participantes tienen que dar por lo menos un comentario de su vida, relacionado con un fenómeno social, por ejemplo: «el depósito de reciclaje está siempre lleno». Otra muestra es la «entrevista de tres preguntas», la cual es una práctica similar a la técnica de entrevista: uno puede exponer solamente tres preguntas acerca de un tema: la primera pregunta es de interés actual, la segunda puede profundizar el tema y la tercera es personal u orientada al futuro. La práctica de «el experto desconocido» se convirtió en un método exitoso entre los jóvenes: éstos seleccionan extraños en la calle y los entrevistan como expertos en algún tema» (Martikainen, 2004).

Para los trabajadores de la juventud entrevistados, los principales retos están ligados a la novedad del proyecto, el cual requiere nuevas formas de cooperación en el Departamento de la Juventud y con los medios. Tenían que ganarse la confianza de los administradores en el Departamento y de los líderes de las empresas de medios. La mayoría de los adultos encuentran extraña, en primer término, la naturaleza de esta clase de periodismo público joven, debido a que tienden a pensar que para todos los jóvenes la web es el único foro agradable para participar. Además, en el departamento de la juventud, ha sido un reto el organizar la cooperación entre el más culturalmente orientado Centro Mediático de la Juventud «Fábrica de Sombreros», como ámbito de producción, y los servicios sociales, hogar de la producción de contenido social.

El productor mediático habla de cierta ideología de la participación que hace a este proyecto diferente de otros similares: «La ideología de la participación es bastante visible en nuestro proyecto. Incluye una filosofía de fondo de los jóvenes como actores centrales. Los jóvenes están tomando decisiones, planificando y ejecutando ellos mismos, y para eso tenemos estructuras como reuniones de colaboración y sistemas de portavoz. Además, nuestro punto de partida es que todos pueden participar e influir en todo, y el simple hecho de tratar de dar tu punto de vista es valioso» (productor mediático, entrevista por correo electrónico, 28-01-08).

La trabajadora juvenil señala la diferencia con otros contextos de trabajo con jóvenes. Piensa que el «Voz de la Juventud» está ubicado en un nivel diferente, ya que no fija su atención en el uso de los medios como otros proyectos, sino que se concentra en los contenidos de los medios, y apunta a cambiarlos: «Los buenos trabajadores de la juventud manejan su propio distrito, e incluyen quizá algunas notas sobre eventos juveniles en periódicos locales o en radio. Estamos dis-

cutiendo contenidos mediáticos, por lo tanto estamos un paso adelante del trabajo juvenil básico. Nosotros sostenemos que el contenido en los medios principales debe reflejar más el punto de vista de los jóvenes. Por ejemplo, en discusiones con YLE (compañía de transmisión finlandesa), nuestros muchachos pidieron más jóvenes en la producción de programas profesionales (trabajadora juvenil, entrevista 21-03-06).

Los trabajadores profesionales de la juventud y el productor mediático han aprendido junto con los jóvenes participantes mientras desarrollan prácticas pedagógicas y producciones mediáticas: han desarrollado nuevas prácticas, formas de cooperación con empresas de medios y dentro del Departamento de la Juventud. Y, ¿qué hay acerca de la perspectiva de los jóvenes participantes? Así es como la describe una chica de 17 años de edad, quien estuvo tres años involucrada en el proyecto: «He trabajado como negociadora en reuniones cooperativas, miembro, anfitriona en los debates de televisión, panelista, camarógrafa, guionista, redactora y como periodista, recopilando información. Se me ha permitido hacer y aprender todo lo que quiero. Me han permitido triunfar y fracasar libremente... He aprendido cómo hacer compromisos, liderar, cooperar con otros, ser paciente, afrontar la tensión... críticas de los medios, valentía para expresarme en los medios y creatividad» (Kotilainen & Rantala, 2008).

Para un chico de 18 años de edad, el motivo principal para participar fue el contenido político. Después de dos años de participación, él llama al proyecto su «forma de vida»: «Ha revolucionado mi red social con valiosos contactos y —espero— con amistades perdurables. La producción mediática concreta ha abierto mis ojos a la amplitud de problemas de nuestra vida diaria... el creciente entendimiento al tener debates mediáticos y sociales con otros jóvenes me ha dado tolerancia hacia diferentes formas de pensar y principios generales para actuar en grupo» (Kotilainen & Rantala, 2008).

La «Voz de la Juventud» ha creado prácticas de educación en medios relacionadas con el compromiso cívico y la difusión mediática en diversas formas. El análisis de los datos desde los diferentes actores, incluyendo participantes jóvenes, hace visibles algunas dimensiones del proceso:

Tabla 1. Dimensiones de la educación en medios cívica (Kotilainen & Rantala, 2008)

- Participación cívica/política:
- Experiencias de influencia reales.
 - Nuevas formas de participación en eventos cívicos.
- Proceso participativo formal de compromiso cívico (reuniones, técnicas y argumentación).

Publicidad mediática:

- Publicidad mediática para la producción de contenidos, ofrecida por diversos medios
- Audiencias intergeneracionales.

Pedagogía:

- Aprender haciendo.
- Interacción con pares y con adultos, como trabajadores juveniles, profesionales mediáticos y administradores.

En el caso de «Voz de la Juventud», la publicidad mediática no ha sido únicamente un canal para el compromiso cívico, sino también un entorno para enlazarse con formas alternativas de divulgación intergeneracional. Por ejemplo, las noticias generadas por la juventud han sido publicadas entre las noticias hechas por periodistas profesionales en el periódico «Elsingin Sanomat». Por otra parte, los programas hechos por la juventud han sido mostrados en horarios de alta audiencia en televisión en YLE. Adicionalmente, el proyecto ha producido contenidos alternativos en temas sociales en una galería fotográfica on-line, alcanzando difusión para la juventud. Así, el la «Voz» puede ser considerado una agencia de prensa/agencia de noticias que produce periodismo público para varios medios.

La «Voz de la Juventud» ha producido principalmente encuentros «cara a cara» de la vida real, interacción con pares y producción mediática colaborativa. En este proyecto, las prácticas pedagógicas han incluido interacciones con profesionales y administradores de los medios, así como, por ejemplo, negociaciones, presentaciones y preparativos para ejercicio del presupuesto con trabajadores juveniles. Además de aprender producción mediática, los muchachos han aprendido también los procesos de comunicación de mayor compromiso cívico tradicional, por ejemplo, técnicas de reuniones y argumentación (Kotilainen, 2005).

5. Generando las experiencias de influencia en una sociedad

Entonces, ¿dónde está la importancia de promover la participación cívica de la juventud? La más importante meta sería tratar de ofrecer a los jóvenes la posibilidad de influir en la sociedad, para la construcción de identidades ciudadanas de la juventud en sociedades contemporáneas envueltas en Internet y otros medios (Kotilainen & Rantala, 2009; Dahlgren, 2005; 2006). Aquí, las experiencias y sentimientos de influencia han sido generados por la producción mediática acerca de temas importantes para los jóvenes, incluida en los procesos en el ámbito de la experiencia juvenil, con la asistencia y asesoría profesional.

Los resultados de este estudio sugieren que un elemento importante es la difusión mediática, que permite a las audiencias de los medios oír las voces de la gente joven. Hacen falta más esfuerzos para desarrollar una interacción intergeneracional, por ejemplo, mediante la percepción y la audiencia de los adultos de las producciones mediáticas de los jóvenes. El investigador Peter Levine (2008) recomienda algunas «estrategias para la construcción de audiencias»; al parecer, ésta es una de las principales tareas para la planificación de una educación en medios. La puesta en marcha de medios juveniles para los jóvenes es importante, pero no es suficiente; se necesita también el trabajo intergeneracional para generar debates y conseguir que sus voces se oigan fuera, en el ámbito público. Deben usarse, por ello, todos los formatos mediáticos –divulgación juvenil y intergeneracional–, incluyendo blogs y comunidades sociales.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, la investigación mostró la importancia de crear comunidades sociales que generarán interacción y reflexión entre iguales y con el dinamizador juvenil (adulto como colaborador y supervisor). Además, los temas cívicos deben surgir de la gente joven, no de los adultos. Junto a este impulso de compromiso ciudadano, se deben apoyar los actos participativos para la producción de medios, es decir, aquellas experiencias reales en que «se tenga algo que decir».

Esta educación en medios, a través del periodismo juvenil, debates intergeneracionales y trabajo en medios puede fomentar identidades ciudadanas e involucrar a los jóvenes en la cultura cívica local. Los resultados demuestran que la «Voz de la Juventud» ha permitido difusión mediática en los principales medios de los puntos de vista de los muchachos en temas sociales, no sólo locales sino nacionales. En este sentido, la educación en medios ha desarrollado una cultura cívica y una de difusión alternativa e interactiva para los jóvenes. Los educadores locales, es decir, los trabajadores juveniles, han tenido un papel significativo, no necesariamente fácil, ya que no estaban preparados para poner en marcha esta clase de proyectos mediáticos, pero estaban dispuestos a aprender. Después del proceso, parece que también los dinamizadores juveniles necesitan educación en medios: se deben educar como instructores para la producción mediática de la juventud y sobre cómo colaborar con los profesionales de los medios. Por otro lado, la educación en medios para educadores, como pedagogos y líderes, debe también extenderse a los profesionales de los medios. Esto provocaría una colaboración más fácil entre escuelas y asociaciones juveniles en proyectos de producción

mediática. Además, los periodistas podrían desarrollar tales proyectos.

Los resultados no sólo apuntan los anteriores hallazgos acerca de los retos de la educación en medios en la escuela, sino también ofrecen pautas para el contexto informal (Buckingham 2003; Kotilainen & Suitorama, 2007). Las escasas aptitudes mediáticas de los trabajadores sociales de jóvenes son uno de los principales desafíos: necesitan, por ejemplo, saber más acerca de cómo trabajan los medios. Además, también es necesaria la colaboración en diferentes niveles: profesionales de los medios, administradores...

Respecto a la producción mediática, un reto es la necesaria reflexión sobre el proceso. Por ejemplo, Buckingham (2003) sostiene que los dinamizadores desean producir mensajes con gente joven, pero pasan por alto la reflexión; por ejemplo, no se debate sobre aspectos como la ética mediática. Entonces, ¿cómo podemos saber lo que la gente joven aprende realmente sobre los medios, por ejemplo, la ética o los derechos de los entrevistados? «Voz de la Juventud» ha afrontado preguntas similares en los procesos de producción, y ha generado reflexiones en reuniones de proyectos ordinarios. Pero una gran interrogante es: ¿cómo crear conciencia en la juventud sobre temas éticos en general? La gente joven no tiene un conocimiento real sobre los derechos humanos, y por lo tanto el interés hacia ellos debe ser generado desde fuera, o inducido de una manera participativa, como se ha hecho en este proyecto. Como mínimo, estos son puntos importantes para futuras investigaciones.

Teniendo presente a los jóvenes, las habilidades necesarias en alfabetización mediática cívica que se destacan en esta investigación son, por ejemplo, las capacidades para expresar las propias opiniones a través de medios culturales y multimodales, para ser tolerantes hacia diferentes culturas y para entender la forma de crear los contenidos mediáticos. Mientras se observaba a la gente joven en los procesos, es decir, en el proyecto de producción de medios, fue difícil separar las actividades cívicas de las culturales. La producción mediática adquiere por sí misma las aptitudes culturales descritas anteriormente, aun cuando el contenido sea social. Respecto a los jóvenes, las posibilidades de integrar actividades culturales (formas de expresión) y cívicas (temas/contenidos) a través de la producción mediática, deben ser generadas en la escuela y en actividades fuera de ella, como consultas juveniles.

Finalmente, teniendo presente la política juvenil y la planificación educativa en el mundo, nos surge la interrogante sobre si hay la voluntad política de avan-

zar para la educación en medios: si la alfabetización mediática se entiende como aptitud cívica y parte de la ciudadanía responsable, ¿no debe la educación en medios tener un lugar más sólido en las estrategias políticas nacionales e internacionales, siguiendo los principios de las Naciones Unidas en la Convención para los Derechos del Niño?

Referencias

- ARENDE, H. (1958). *The Human Condition*. University of Chicago Press.
- BENNETT, L.W. (2008). Changing Citizenship in the Digital Age, en BENNETT, W.L. (Ed.). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Cambridge: The MIT Press, MA, 1-24.
- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- CITIZEN PARTICIPATION POLICY PROGRAM (Ed.) (2003-07). *Towards a Mature Democratic Culture*. Government Policy Programmes, Ministry of Justice, Finland. (www.om.fi/en/Etusivu/Ajankohtaista/Arkistoiduitsallot/Kansalaisvaikuttamisenpolitiikkaohjelma) (24-09-08).
- DAHLGREN, P. (2000). The Internet and the Democratization of Civic Culture. *Political Communication*, 17; 335-340.
- DAHLGREN, P. (2004). Theory, Boundaries and Political Communication. The Uses of Disparity. *European Journal of Communication*, 19 (1); 7-18.
- DAHLGREN, P. (2005). The Internet, Public Spheres, and Political Communication: Dispersion and Deliberation. *Political Communication* 22: 147-162.
- DAHLGREN, P. (2006). Doing Citizenship. The Cultural Origins of Civic Agency in the Public Sphere. *European Journal of Cultural Studies*, 9, 3; 267-286.
- DAHLGREN, P. & OLSSON, T. (2007). Young Activists, Political Horizons and the Internet: Adapting the Net to one's Purposes, en LOADER, B.D. (Ed.). *Young Citizens in the Digital Age. Political Engagement, Young People and New Media*. London: Routledge; 68-81.
- EUROPEAN COMMISSION WHITE PAPER (2001). *A New Impetus for European Youth*. Brussels: European Community Commission.
- FREIRE, P. (1973). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Seabury Press.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*. New York: Rowman and Littlefield Publishers.
- GUMUCIO-DAGRON, A. & TUFTE, T. (2006). *Communication for Social Change Anthology: History and Contemporary Readings*. CFSC.
- HABERMAS, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society*. Cambridge, MIT Press.
- HODKINSON, P. (2007). Youth Cultures: A Critical Outline of Key Debates, en HODKINSON, P. & DEICKE, J. (Eds.). *Youth Culture. Scenes, Subcultures and Tribes*. London: Routledge.
- HUQ, R. (2007). Resistance or Incorporation? Youth Policy Making and Hip Hop Culture. In HODKINSON, P. & DEICKE, W. (Eds.). *Youth Culture. Scenes, Subcultures and Tribes*. London: Routledge; 79-92.
- KASSAM, Y. (1980). The Issue of Methodology in Participatory Research, en DUBELL, F.; ERASMIE, T. & DE VRIES, J. (Eds.). *Research for the People - Research by the People. Selected Papers from the International Forum on Participatory Research in Ljubljana, Yugoslavia, 1980*. Linköping University, Department of Education. Report LiU-PEK-R-70; 61-68.
- KOTILAINEN, S. (2005). Learning together: Developing Civic Webs

- as an Innovation Experiment, en KASVIO, A. & ANTTIROIKO, A.V. (Eds.) (2005). *e-City. Analysing Efforts to Generate Local Dynamism in the City of Tampere*. Tampere University Press: Tampere; 449-474.
- KOTILAINEN, S. & RANTALA, L. (2008). *Nuorten kansalaisidentiteetit ja mediakasvatus*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Finnish Youth Research Network (en finlandés).
- KOTILAINEN, S. & RANTALA, L. (2009). From Seekers to Activists: Youth Civic Identities in Relations to Media. *Information, Communication & Society*. UPCOMING.
- KOTILAINEN, S. & SUORANTA, J. (2007). Mot en Dialogisk Mediepedagogikk i Finland, en VETTENRANTA, S. (Ed.). *Mediedanning og mediepedagogikk: Fra digital begeistring til kritisk dommakraft*. Oslo: Gyldendahl Akademisk; 104-123 (en noruego).
- KOTILAINEN, S. (2008a). *Global Comparative Research on Youth Media Participation, Research Plan for a sub Study of MSRI: International Research Project on Children and Media to Create Indicators for a Media Social Responsibility Index*, planned by Tatiana Merlo Flores and Cecilia von Feilzen.
- KOTILAINEN, S. (2008b). *Jokela School Massacre in Finland - Viewpoints of Youths and Media*. In *Newsletter (2008)*. Clearinghouse on Children, Youth and Media. Göteborg (Suecia): NORDICOM, (www.nordicom.gu.se/cl/publ/letter.php)
- KUPIAINEN, R.; SINTONEN, S. & SUORANTA, J. (2008). *Decades of Finnish Media Education*. Helsinki: Finnish Society on Media Education & Tampere University Centre for Media Education (TUCME). (www.mediaeducation.fi/publications) (19-09-08).
- LEVINE, P. (2008). *A Public Voice for Youth: The Audience Problem in Digital Media and Civic Education*, in LANCE BENNET, W. (Ed.). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. Cambridge: The MIT Press; 119-138.
- LIVINGSTONE, S.; BOBER, M. & HELSPER, E. (2004). *Participation or Just more Information? Young People's take up of Opportunities to act and Interact on the Internet*. (www.children-go-online.net) (19-10-08).
- LIVINGSTONE, S.M.; COULDRY, N. & MARKHAM, T. (2007). Youthful Steps toward Civic Participation: does the Internet help?, en LOADOR, B.D. (Ed.). *Political Engagement, Young People and the Internet*. London: Routledge; 21-34.
- LOADOR, B. D. (2007). Introduction: Young Citizens in the Digital Age: Disaffected or Displaces?, en LOADOR, B. (Ed.). *Political Engagement, Young People and the Internet*. London: Routledge; 1-18.
- MARTIKAINEN, A. (2004). Neighbourhood Reporters: Together towards Online Journalism, en SIRKKUNEN, E. & KOTILAINEN, S. (Eds.). *Towards Active Citizenship on the Net. Possibilities of Citizen Oriented Communication: Case Studies from Finland*; 95-128. Journalism Research and Development Centre, University of Tampere.
- MINISTRY OF EDUCATION (2008). *Media Education: Measures of the Government*. A Presentation in the Cooperative Seminar (Finland, Germany, Estonia), titled «Effective Youth Work and Media Protection Needs Media Literacy». Helsinki, 1-4, September 2008.
- MCQUAIL, D. (2000). *Mass Communication Theory. Sage Publications. A New Impetus for European Youth*. *European Commission White Paper*. Commission of the European Communities. Brussels.
- NUORISOLAKI (2006). *Youth Law* (www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2006/20060072) (14-05-08) (en finlandés).
- MEDIAKASVATUS (2005). *Kansalliset kehittämistarpeet (Media Education 2005: National Needs for Development)*. Helsinki: Publications of the Ministry of Law and Justice 5 (en finlandés).
- RIDELL, S. (2006). Yleisö. Elämää mediayhteiskunnan normaalina jäsenenä, en TEOKSESSA S. RIDELL, P. VÄLIAHO & T. SIIVONEN (Eds.). *Mediaa käsittelemässä*. Tampere: Vastapaino; 233-257. (en finlandés).
- RAUNDAHLEN, M. & STEEN, J.V. (2002). *Children in Newspapers: A World Survey*. Paris: World Association of Newspapers.
- REASON, P. & BRADBURY, H. (2006). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration, en REASON, P. & BRADBURY, H. (Eds.). *Handbook of Action Research*. London: Sage Publications.
- ROSEN, J. (1999). *What are Journalists for?* London: Yale University Press.
- STENIUS, H. (2003). Kansalainen, en HYVÄRINEN, M.; KURUNMÄKI, J.; PALONEN, K.; PULKKINEN, T. & STENIUS, H. (Eds.). *Käsitteet liikkeessä*. Tampere: Vastapaino (en finlandés).
- STEVENSON, N. (2003). Cultural Citizenship in the «Cultural Society: A Cosmopolitan Approach. *Citizenship Studies*, 7: 3; 331-348.
- SUORANTA, J. & VADEN, T. (2008). *Wikiworld. Political Economy of Digital Literacy, and the Promise of Participatory Media*. University of Tampere: Paulo Freire Research Center & Open Source Research Group. (<http://wikiworld.wordpress.com>) (19-09-08).
- SUUTARINEN, S. (Ed.) (2000). *Nuoresta pätevä kansalainen. Yhteiskunnallinen opetus Suomen peruskoulussa. Koulutuksen tutkimuslaitos*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino (en finlandés).
- UNGA I MEDIA (2002). *Ungdomsstyrelsen. Ungdomsstyrelsens skrifter 2002; 3*. (www.tidningeniskolan.se/uploaded/document/2003/7/7/Unga_i_media_Ungdomsstyrelsen.pdf) (19-09-08) (en sueco).

English and Spanish Version

Comunicar, 32, XVI, 2009

Comunicar, 32, XVI, 2009



This issue of «Comunicar, 32», the Latin American Scientific Journal of Media Education, is a collection of papers, entitled «Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges», co-edited by the United Nations, the Alliance of Civilizations, UNESCO, the European Commission and Grupo Comunicar.

FOREWORDS

| | |
|--|-------|
| • Presentation: Media Education Policy: Towards a Global Rationale. Divina Frau-Meigs and Jordi Torrent (France and USA) | 10/14 |
| • Alliance of Civilizations (AoC). Marc Scheuer (USA)..... | 15/16 |
| • UNESCO. Abdul Waheed Khan (France)..... | 17/18 |
| • European Commission. Aviva Silver (Belgium) | 19/20 |
| | |
| 1. DEFINING MEDIA EDUCATION AND ITS STAKES IN A CROSSCULTURAL PERSPECTIVE | |
| 1.1. Information Skills: Conceptual Convergence between Information and Communication Sciences | 21/30 |
| • Jesús Cortés and Jesús Lau (Mexico) | |
| 1.2. Curricular Contribution for Media Education: A Process in Construction | 31/40 |
| • Renato Operti (Switzerland) | |
| 1.3. Media Education Issues for Professionals and Citizens: Bridging the Divides in Countries of the South..... | 41/50 |
| • Jamal Eddine Najj (Morocco) | |

| | |
|---|---------|
| 1.4. Media Education as a Development Project: Connecting Emancipatory Interests and Governance in India | 51/64 |
| • Biswajit Das (India) | |
| 1.5. Nurturing Freedom of Expression through Teaching Global Media Literacy | 65/72 |
| • Susan Moeller (USA) | |
| | |
| 2. MEDIA EDUCATION AND ITS ENABLING ENVIRONMENT: REFORMS BEYOND CAPACITY BUILDING | |
| 2.1. Education Reform as an Agent of Change: The Development of Media Literacy in Hong Kong During the Last Decade .. | 73/83 |
| • C.K Cheung (Hong Kong) | |
| 2.2. History, Policy and Practices of Media Education in South Korea | 85/95 |
| • Hyeon-Seon Jeong, Jung-Im Ahn, Ki-tai Kim, Gyongran Jeon, Youn Ha Cho, Yang-Eun Kim (South Korea) | |
| 2.3. Implementing Mandates in Media Education: the Ontario Experience | 97/107 |
| • Carolyn Wilson and Barry Duncan (Canada) | |
| 2.4. Making the Introduction of Multi-Media Technologies Count in Education Reform in Africa: the Case of Ghana | 109/118 |
| • Kwame Akyeampong (Ghana) | |
| 2.5. Media Literacy in MENA: Moving beyond the Vicious Cycle of Oxymora | 119/129 |
| • Ibrahim Saleh (Egypt) | |
| | |
| 3. MEDIA EDUCATION ACTORS OUTSIDE THE EDUCATIONAL FRAMEWORK: TOWARD CIVIC AGENCY | |
| 3.1. When Media Education is State Policy | 131/138 |
| • Roxana Morduchowicz (Argentina) | |
| 3.2. Media Education beyond School | 139/145 |
| • Victoria Camps (Spain) | |
| 3.3. The Role of Broadcasting Regulation in Media Literacy | 147/156 |
| • Eve Salomon (UK) | |
| 3.4. Media Education in Turkey: Toward a Multi-Stakeholder Framework | 157/166 |
| • E. Nezih Orhon (Turkey) | |
| 3.5. Exploring Media Education as Civic Praxis in Africa | 167/180 |
| • Fackson Banda (Zambia) | |
| 3.6. Promoting Youth Civic Participation with Media Production: The Case of Youth Voice Editorial Board | 181/193 |
| • Sirkku Kotilainen (Finland) | |

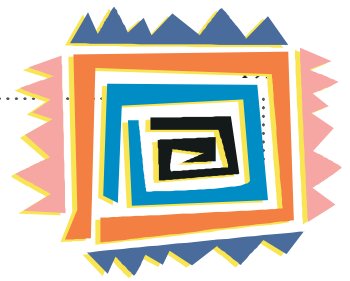
Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

¿UNA IMAGEN
VALE MÁS QUE
MIL PALABRAS?

¡BLA! ¡BLA! ¡BLA!
¡BLA!



ENRIQUE 2009



Comunicar 32

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Investigaciones
Informes
Estudios
Experiencias

Research
Studies
Analysis



HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 32, 2009, Revista Científica de Educomunicación

HISTORIAS DE GLASBOLORDOS Y FILFILINOS

Fábula ancestral sobre la concordia y la violencia (*)

Texto y dibujos: Enrique Martínez-Salanova

Eran los glasbolordos...



Eran los filfilinos...



En el siglo de las mil lunas se dio la famosa guerra (que duró más de 100 años) entre filfilinos y glasbolordos



En aquella guerra (como siempre) ganaron los filfilinos

...que se hicieron dueños de las tierras, los himnos, los ganados, los alimentos y la religión del pueblo glasbolordo



A pesar de la violencia y la esclavitud no lograron arrancar del pueblo soguzgado, ni el salmo ni la canción (*)

(*) Por León Felipe, el poeta



Los glasbolordos, perdido el miedo, pronto comenzaron a unir sus canciones

(*) Los personajes de esta fábula fueron creados por el autor en el año 1990 para la revista «Aularia»

... y cantaron al derecho y al revés...

... y el país se llenó de música y palabras

... y firmaron un manifiesto contra la violencia y el poder filfilino

Los filfilinos declararon subversivo el manifiesto

y predicaron en su contra desde los púlpitos

... y en sus mítines

y amenazaron con las armas y el infierno

... temieron por su seguridad, se sintieron acosados y perseguidos y reivindicaron la libertad filfilina

Los glasbojords, continuaron cantando sin cesar

2

Durante siglos, salvo en raras ocasiones de corta duración, dominaron los filfilinos y quienes se les parecían, acallando al parecer las canciones glasbolórdicas, que se continuaron entonando clandestinamente en los hogares y en el trabajo



Fue el año
de la luna a rayas
cuando las cosas
comenzaron a cambiar



El mundo
se convirtió
en un pañuelo
en el que todos
pudieron
comunicarse
con todos

Todo se complicó
cuando un
filfilino y una
glasbolorda
se enamoraron
perdidamente




Nunca había sucedido nada parecido

Lo que no puede ser
iiiNo puede ser!!!

y, además...
ies imposible!

Los filfilinos de todas las nacionalidades, atónitos, se reunieron en consejo

...y decidieron,
por unanimidad,
solucionar el problema



DEJA A FILFILINO

BIMBA BUMBA

Primero,
con obsequios



DEJA A FILFILINO

BIMBA BUMBA

Después,
con promesas



¡¡DEJA YA A FILFILINO!!

BIMBA BUMBA

Finalmente,
con amenazas

3



El latido de su corazón atravesó los muros...



...se hizo con las ciudades filfilinas y llegó a los confines de la Tierra...

Los filfilinos se fueron contagiando de los profundos y antiguos sentimientos



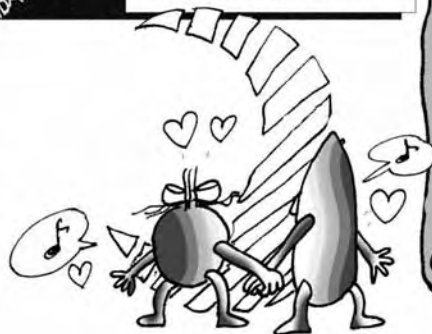
...y los Cantaron a sus amadas bajo los torreones



El mundo se llenó de ideas, canciones, sonidos y colores diferentes

Cuentan las crónicas que el poder filfilino se diluyó debido a la fuerza arrolladora de las culturas ancestrales y que la canción y la palabra fueron desde aquellos remotos tiempos el motor que hizo avanzar a la Especie Humana

fin



ENRIQUE 2008

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Mar de Fontcuberta
Santiago (Chile)

Recibido: 10-06-08 / Revisado: 26-07-08
Aceptado: 03-10-08 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-03-001

Propuestas para la formación en educación en medios en profesores chilenos

Criteria of Media Education Program for Chilean teachers:
A proposal for Continuous Training

RESUMEN

Este trabajo, desarrollado por un grupo de investigación chileno, expone los resultados de una investigación sobre la presencia de la educación en medios en el currículum de la enseñanza media chilena, los problemas que plantea y la formación y actitudes de los profesores de Lengua Castellana y Comunicación en ese ámbito. Para su análisis adopta las definiciones y parámetros contemplados por la UNESCO en Viena (1999) y Sevilla (2002) que indican, entre otros aspectos, que la educación en medios trata sobre la enseñanza y el aprendizaje «con» y «sobre» los medios, más que «a través» de los medios. El estudio concluye con una propuesta para implementar la formación continua de profesores en ese campo.

ABSTRACT

The article explains the results of a research about Media Education in Chilean Secondary School curriculum, its problems, and training and attitudes of teachers of Spanish Language and Communication. The analysis applies definitions and parameters adopted by UNESCO in Viena (1999) and Seville (2002) which indicate that Media Education means to teach and learn «with» and «about» media more than «through» media. It proposes a schedule for continuous training of teachers in this field.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Educación en medios, currículum, enseñanza media chilena, profesores, formación continua.
Media education, Chilean Secondary school curriculum, teachers, continuous training.

◆ Mar de Fontcuberta es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago, donde dirige el Magíster en Comunicación y Educación (mdefont@uc.cl).

En 2007 se cumplieron 25 años de la Declaración de Grunwald, Alemania, en el que, por primera vez, en el marco de un Simposio internacional la UNESCO se pronunció de forma inequívoca sobre la necesidad de la inserción de la educación en medios en el sistema escolar. Desde la Declaración de Grunwald, la educación en medios ha estado presente en muchos programas y actividades internacionales en Europa, América del Norte y Latinoamérica, gran parte con una larga y exitosa trayectoria. Sin embargo, son pocas las respuestas globales y sistémicas que se han dado al respecto. Una razón clave para explicar esta situación es que los docentes, en su inmensa mayoría, no han recibido una formación inicial en educación en medios, no han sido preparados para ello. En demasiadas ocasiones se ha considerado que el simple consumo de los medios por parte del profesor bastaba para ejercer la docencia: «La contradicción es todavía más evidente cuando los medios están presentes en el currículum escolar, como es el caso chileno. Ante este panorama los docentes optan por adquirir conocimientos de forma individual, y no siempre pertinente, para su desempeño en el aula o, simplemente, deciden ignorar esa parte del programa. A eso hay que añadir que la mayoría de los contenidos curriculares relacionados con la prensa, radio, televisión, publicidad o Internet han sido desarrollados por especialistas ajenos a los medios, con lo que presentan deficiencias o ausencias notorias. Lo mismo ocurre con los textos escolares» (De Fontcuberta, 2008).

En septiembre del 2004 se celebró en Barcelona el Seminario Mentor de Educación en Medios patrocinado por la UNESCO. Ahí se pusieron de relieve las grandes líneas de una nueva estrategia de educación en medios que, entre otros, estableció dos objetivos: a) la incorporación de un currículum de educación en medios en el sistema educativo, y b) la incorporación de los currículos de Educación en Medios en la formación del profesorado.

Con el objetivo de conocer la situación chilena el equipo de Comunicación y Educación de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile¹ presentó y obtuvo un proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) que se inició en 2006 y finalizó en 2008 para realizar una investigación con tres objetivos: a) evaluación de la presencia de los medios de comunicación en los planes y programas de Ministerio de Educación (1998), en el área de Lenguaje y Comunicación (que es el ámbito donde se insertan), a la luz de los parámetros internacionales; b) identificar las carencias que tiene la formación de los profesores en el ámbito de a

educación en medios; y c) propuesta de un plan de formación continua en Educación en Medios para profesores chilenos de Lengua Castellana y Comunicación, de la educación media, a la luz de los parámetros internacionales.

1. Primeros pasos: análisis del currículum

Las características del proyecto aconsejaban abordarlo aplicando técnicas de investigación cualitativa. De acuerdo con Lewin (1992) mediante la investigación cualitativa se pretende realizar un diagnóstico de situaciones específicas y propuestas de marcos de acciones para el mejoramiento de las relaciones intergrupales que propicien el cambio social. Es una teoría que se desarrolla inductivamente a partir de la obtención de datos que son codificados, analizados, comparados y puestos en relación. En este caso los datos se obtuvieron mediante: a) el análisis de la presencia de los medios de comunicación en el currículum chileno de enseñanza media en el área donde se encuentran, que es la de Lengua Castellana y Comunicación; b) la selección y análisis de documentos internacionales que sirvieran de base para establecer parámetros de lo que se entiende por educación en medios; c) las respuestas a un cuestionario enviado a profesores de Lengua Castellana y Comunicación de todo Chile sobre su conocimiento y desempeño docente en el ámbito de la educación en medios; d) la observación en el aula, en un número determinado de centros escolares de Santiago de cómo abordaban la enseñanza de los medios profesores considerados de excelencia; y e) entrevistas en profundidad a dichos profesores.

El primero de los objetivos de la investigación (presencia de los medios de comunicación en el currículum) obligaba a diseñar una propuesta de análisis sistémico que pudiese aplicarse a cualquier currículum de cualquier país. La experiencia muestra que hay múltiples interpretaciones de la educación en medios, no todas pertinentes. El equipo adoptó las definiciones contempladas por la UNESCO en la Conferencia de Viena 1999 y de Sevilla 2002 y en base a ellas construyó una tabla para explicitar las variables imprescindibles y necesarias para llevar a cabo una educación en medios de acuerdo a los parámetros internacionales del gráfico de la página siguiente.

A la hora de aplicar los parámetros definidos los investigadores se encontraron con el problema de que los medios se abordaban en el currículum desde perspectivas distintas. Algunas trabajaban el aspecto tecnológico, otras ponían el acento en la producción de contenidos etc. Fue necesario construir una matriz de análisis que definía cuatro descriptores para facilitar la

lectura y el análisis de los planes y programas y que se aplicó al currículum chileno de enseñanza media. Los descriptores diseñados son:

- Medios contemplados como recursos didácticos (Código A): Medio de comunicación mencionado como instrumento que facilita el aprendizaje de contenidos en diversas materias, entre otras, a la educación a través de los medios. Ejemplo: uso de la televisión o computadores como herramientas pedagógicas para enseñar ciencia o historia. Uso instrumental de los medios como ayuda a la enseñanza. Razón de su presencia en el currículum: Motiva.

- Medios contemplados como tecnología educativa o medio educativo (Código B): Medio de comunicación mencionado como instrumento con el que se aprende. Está referido a la educación con los medios. Ejemplo: Programa de enseñanza de matemáticas o lenguaje a través de un ordenador o un equipo audiovisual (máquina de aprender). Razón de su presencia en el currículum: Adiestra.

- Medios contemplados como objetos de estudio (Código C): Medio de comunicación empleado como objeto de análisis e interpretación. Se refiere a enseñar y aprender sobre la especificidad de los medios en un contexto participativo, ligado al entorno socio-perso-

nal. Ejemplo: cineforum, para aprender el lenguaje del cine; análisis de programas de radio o televisión. Razón de su presencia en el currículum: Se aprende entendiendo.

- Medios contemplados como herramientas de comunicación y expresión (Código D): Medios de comunicación referidos a la producción, creación y resignificación de mensajes. Referidos estos a la producción de productos mediáticos por parte de los alumnos. Ejemplo: Hacer un programa de radio, diseñar un periódico, elaborar un audiovisual. Razón de su presencia en el currículum: Se aprende utilizando.

2. Formación de profesores

Otro de los objetivos de la investigación era conocer la formación y las actitudes de los profesores en relación a la educación en medios. Para ello se definieron ocho categorías de análisis que fueron formuladas en forma de preguntas y que sirvieron de base para la elaboración de un amplio cuestionario enviado a 296 docentes de centros escolares públicos de todo Chile (con un porcentaje de respuestas del 20.6%), y para la realización de entrevistas en profundidad a 13 profesores de colegios públicos de Santiago (nueve de los cuales pertenecían a la Red de Maestros de Maestros

Parámetros internacionales

| | |
|-------------------|---|
| Definición | - La educación en medios trata sobre la enseñanza y el aprendizaje «con» y «sobre» los medios, más que «a través» de los medios. (Sevilla, 2002). |
| Finalidad | - Debe garantizar que las personas identifiquen el origen de las fuentes de los textos, sus intereses políticos, sociales y comerciales y/o culturales, así como sus contextos; analicen y reaccionen de forma crítica y creen sus propios medios de comunicación; interpreten los mensajes y los valores ofrecidos por los medios; obtengan y soliciten el acceso a los medios de comunicación tanto para la recepción como para la producción; y, por último, escojan los medios de comunicación apropiados para que los jóvenes puedan comunicar sus propios mensajes o historias y llegar a sus propias audiencias (Viena, 1999). |
| Alcance | - Desde preescolar a educación superior (universitaria) y educación para adultos (Grunwald, 1982). - Prioritariamente dirigida a jóvenes entre los 12 y 18 años, tomando en cuenta también a niños entre los 5 y 12 años (Sevilla, 2002). |
| Metodologías | - Implica tanto el análisis crítico como la producción creativa (Sevilla, 2002). |
| Medios abordados | - La educación en medios concierne a todos los medios de comunicación y comprende los textos y los gráficos, el sonido, fotogramas e imágenes animadas transmitidas por cualquier tipo de tecnología (Viena, 1999). |
| Rol del ciudadano | - Entendemos que los espectadores de los medios son también productores del significado. La meta educativa ahora es empoderar al espectador para procesar los mensajes de los medios de comunicación y para producir los significados que personal y socialmente sean relevantes (Toulouse, 1990). |
| Formación Docente | - Formación inicial (Sevilla, 2002). - Formación continua (Sevilla, 2002). |

a la que se accede por excelencia docente) y a la observación del desarrollo de siete clases relacionadas con los medios impartidas por los mismos profesores. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué saben los docentes sobre medios de comunicación?
- ¿Qué disposiciones tienen los docentes ante los medios de comunicación?
- ¿Qué piensan los docentes que debieran enseñar/aprender sus estudiantes sobre medios de comunicación?
- ¿Qué prácticas realizan los docentes con los medios de comunicación?
- ¿En qué nivel escolar debiera enseñarse sobre medios de comunicación?

En un periodo de convergencia tecnológica debe pensarse en una propuesta de formación que integre todos los medios. La fragmentación en una educación centrada sólo en la prensa, en la televisión o en el cine impide un análisis profundo de las audiencias, ya que casi nadie es usuario exclusivo de un único medio de comunicación.

- ¿De dónde adquieren los docentes sus conocimientos sobre medios de comunicación?
- ¿Qué requieren los docentes aprender sobre medios de comunicación para su labor docente?
- ¿Con qué infraestructura cuentan los profesores para realizar su labor docente? (alude a todo lo referido a equipamiento).

3. Resultados obtenidos

Una vez obtenidos todos los datos a partir de la puesta en relación de la información contenida a partir de los diferentes instrumentos (análisis del currículum, entrevistas, cuestionario y observación en el aula) pudo hacerse un diagnóstico de la situación que arrojó los siguientes resultados:

El análisis exhaustivo de todos los programas del actual currículum chileno de Lengua Castellana y Comunicación de la Enseñanza Media ha mostrado varios problemas. Por una parte existe un predominio del uso de los medios para la enseñanza con una finalidad didáctica. Más que un plan para el aprendizaje «con» y «sobre» los medios predomina una visión «a través»

de los medios. La presencia de los medios es más que nada un recurso metodológico para profundizar en otros contenidos. Tampoco existe un plan sistemático, sino pequeñas pinceladas aisladas que intentan abordar los medios sin una profundidad específica de conocimiento desde todas sus complejidades y aristas posibles. Hay una ausencia de un plan continuo en educación en medios que se inicie en la edad preescolar hasta la educación superior.

Si bien en el currículum hay presencia de todos los medios de comunicación, se pone el acento en la prensa y la televisión, aunque la contradicción es que no se profundiza en las características y lenguajes propios de cada medio. Lo mismo ocurre con el rol del ciudadano y su manera de enfrentarse y comprender a los medios.

Por otra parte el currículum de Lengua Castellana y Comunicación evidencia un importante desequilibrio entre la producción de medios por parte de los alumnos y un casi inexistente análisis crítico.

Uno de los aspectos más destacados del análisis es que el currículum muestra una clara ausencia de indicaciones al profesor para abordar la enseñanza de los medios. El tema es relevante porque los resultados de los cuestionarios y las

entrevistas son concluyentes: la mayoría de los profesores chilenos encuestados tiene una actitud positiva hacia los medios de comunicación y piensa que deben preparar a sus estudiantes para ser usuarios competentes de los mismos. Sin embargo ninguno tuvo una formación inicial sobre medios de comunicación. Aquello que enseñan lo han obtenido principalmente mediante su propio esfuerzo o autoaprendizaje. Eso hace que la prensa sea el medio preferido por ser el más asequible y, si bien trabajan con la televisión, conocen muy poco el lenguaje audiovisual. Y, claramente, muestran una contradicción: la mayoría cree que está preparada para enseñar sobre medios de comunicación de acuerdo a lo requerido por los planes y programas del currículum chileno; sin embargo es consciente de que no posee una formación adecuada para la enseñanza de la educación en medios y manifiesta la necesidad de adquirirla.

4. Necesidad de un plan de formación continua

Los resultados anteriores mostraron la necesidad de elaborar un plan de formación continua de profe-

sores en educación en medios. Para ello habría que definir objetivos, contenidos y estrategias. El equipo investigador tuvo claro que el objetivo principal del plan es que los docentes no pongan el acento en defender al alumno de los medios, sino en prepararlo para entender, realizar juicios críticos, evaluar y producir esos medios. Para formular los contenidos se tomaron como referencia las dimensiones elaboradas por el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC) para identificar las competencias que exige un conocimiento de ámbito audiovisual: lenguaje, tecnología, producción y programación, ideología y valores, recepción y audiencias y dimensión estética (Ferrés, 2006: 9) y se aplicaron a todos los medios. Como resultado se consideró que un plan de formación continua debe abordar los siguientes contenidos:

- En relación al lenguaje: El docente deberá ser capaz de identificar los modos de construcción de los significados en los textos mediáticos mediante los distintos lenguajes utilizados en ellos. Entre otros contenidos, por ejemplo, se debería abordar la hibridación de géneros y formatos de los medios (el tratamiento de ficción o de espectáculo que se le está dando a la información periodística y el tratamiento documental que se le otorga a la ficción).

- En relación a las tecnologías: Esta dimensión se refiere al conocimiento teórico y práctico –uso y manejo– de las herramientas que hacen posible la comunicación medial, por ejemplo la habilidad para manejar equipos de registro visual (cámaras, vídeo, DVD) o sonoro (grabadoras, micrófonos, radios). Además implica la capacidad para detectar los trucos, montajes y/o recursos tecnológicos que inciden en el sentido de los mensajes mediáticos. Habrá que incluir dentro de un plan el hecho de que la convergencia de medios implica nuevos procedimientos de producción y análisis; que estamos viviendo el inicio de un desarrollo tecnológico que abre muchas posibilidades para la emisión, producción y distribución de mensajes lo que permite que cada uno de nosotros pueda ser un productor de mensajes y pueda distribuir esa información; y que las TIC han logrado que hoy la interacción social comience a ser predominantemente virtual.

- En relación a la producción, programación y distribución: Implica el conocimiento de los procesos de producción y programación de los productos mediales, es decir, comprender a los medios como industrias. Este proceso incluye tomar conciencia de la base económica de los medios de comunicación y de qué manera esto interfiere en el contenido, técnicas y distribución de las producciones. La educación en medios debe tratar también de analizar aspectos tales como quié-

nes son los propietarios de los medios y la influencia de este factor en sus contenidos.

- En relación a los valores e ideologías presentes en los medios: La educación en medios debe entenderse dentro de un contexto de formación en valores, para la ciudadanía y para la democracia. El docente deberá tener la capacidad de identificar y explicar las diferentes ideologías presentes en los mensajes mediáticos. Los medios de comunicación contienen, de manera explícita o implícita, valores ideológicos. Un tema clave es que los medios no sólo representan y construyen la realidad, sino que también la interpretan. Finalmente, la educación en medios debe analizar la manera en la que los medios construyen identidades, en un abordaje que incluya una lectura crítica, para luego explorar cómo las audiencias olvidan que esas representaciones son construcciones (estereotipos) y las van integrando en sus vidas.

- En relación al proceso de recepción y audiencia: Esta dimensión se refiere a ser capaz de comprender las razones del éxito de determinados programas, qué necesidades satisfacen, valorar las emociones y el contexto de la recepción, entender los hábitos de consumo mediático, ser capaz de seleccionar los mensajes y la información que se consumen en los medios y conocer estudios de audiencia. Específicamente se debe abordar la relación de los niños y jóvenes con los medios. Es fundamental en la formación de profesores conocer y analizar los medios favoritos de los niños, sus programas, personajes, gustos y motivaciones.

- En relación a la dimensión estética: Implica conocer ciertos criterios de calidad de las producciones mediales, reconocer a las que no los cumplen e identificar categorías básicas, además de producir mensajes comprensibles con sensibilidad y creatividad.

5. Estrategias para implementar un plan de formación continua para profesores

Parece evidente que el desarrollo de un plan de formación continua requiere de una estrategia para implementarlo teniendo en cuenta el público al que se dirige, el contexto en el que se imparte y los problemas que enfrenta. Entre estos últimos, uno de los más mencionados en el estudio por los profesores chilenos fue la falta de tiempo, tanto a la hora de impartir la asignatura como de formarse. Ello hace que sus actividades se ajusten en su práctica totalidad a las exigencias del currículum y que cualquier tarea extracurricular tenga pocas posibilidades de éxito; otro de los aspectos a tener en cuenta es que hay docentes que imparten la misma materia y que sin embargo muestran un conocimiento muy desigual acerca de los medios, lo que

implica distintos niveles de aprendizaje. La investigación recogió la queja de muchos profesores sobre el hecho de que la enseñanza de los medios estuviese asignada sólo al área de Lenguaje y Comunicación, ya que afirmaban que, a pesar de su importancia, restaba mucho tiempo al aprendizaje de la lengua o la literatura. Consideraban que la enseñanza de los medios debía tener una presencia transversal en distintas áreas del currículum (actualmente dicha transversalidad aparece como una propuesta lógica y puede encontrarse en la puesta al día de modelos curriculares como, por ejemplo, el catalán). Por todo ello la investigación propuso algunas estrategias generales para imple-

vel y módulo: sensibilización, reflexión y producción.

a) **Sensibilización:** En esta fase los docentes se conectarán de una manera estética disfrutando de las imágenes y los sonidos que se le ofrecen y conocerán las características de los lenguajes de los diferentes medios de comunicación. La idea es ponerlos en contacto con lo próximo a su entorno y partir de sus conocimientos y sus dudas, de sus ideas y prejuicios, de sus expectativas y sus miedos. También es importante que el profesor juegue, que se divierta. En este sentido se aconseja aprovechar la dimensión lúdica de los medios, sobre todo de los audiovisuales y multimedia, para apoyar la motivación de los docentes.

b) **Análisis reflexivo:** En esta fase se reconocen los procedimientos de producción que se utilizan en los medios, se analiza el papel que juegan los diferentes recursos que se ponen en juego. Y se enseña a deconstruir un mensaje teniendo en cuenta la totalidad de los elementos que lo conforman.

c) **Producción/expresión:** Fase en que el docente va a construir sus propios mensajes. Toda actividad formativa debe incluir un espacio para la expresión y comunicación. Esta fase está muy orientada a la

La educación en medios ha estado presente en muchos programas y actividades internacionales en Europa, América del Norte y Latinoamérica, gran parte con una larga y exitosa trayectoria. Sin embargo, son pocas las respuestas globales y sistémicas que se han dado al respecto. Una razón clave para explicar esta situación es que los docentes, en su inmensa mayoría, no han recibido una formación inicial en ese campo.

mentar un plan de formación en educación en medios, dirigido a profesores de todas las áreas curriculares, y que pudiera adaptarse a distintos escenarios. Son estas:

- **Enfocarlo en competencias:** Al igual que para los jóvenes, los modelos de formación que parecen ser más eficaces para el profesorado son aquellos basados en las competencias comunicativas que un docente debe desarrollar al cabo de su experiencia formativa.

- **Tomar en cuenta las directrices ministeriales:** El programa de formación debería estar patrocinado o en convenio con el Ministerio de Educación y debería tomar en cuenta las líneas de trabajo de los planes y programas que éste plantea.

- **Definir programas graduales y modulares:** Se sugiere diseñar un programa de formación gradual que tenga tres niveles: uno básico, uno medio y uno avanzado. Cada uno de estos niveles debería trabajarse por módulos específicos. Esta perspectiva favorece una situación formativa más flexible, dinámica y motivadora.

- **Contemplar fases en el plan de formación:** Se sugiere contemplar tres fases o momentos en cada ni-

transferencia en el aula.

- **Diseñar un programa que aborde todos los medios:** En un programa como éste hay que considerar todos los medios (no sólo la prensa). A la televisión, la radio, la prensa, el cine o el cómic el objeto de estudio, deben incluirse los videojuegos, los multimedia, Internet y la telefonía móvil. En un periodo de convergencia tecnológica debe pensarse en una propuesta de formación que integre todos los medios. La fragmentación en una educación centrada sólo en la prensa, en la televisión o en el cine impide un análisis profundo de las audiencias, ya que casi nadie es usuario exclusivo de un único medio de comunicación. Hoy las personas utilizamos los medios como sistemas interrelacionados.

- **Adoptar un modelo en el que la escuela sea el lugar principal de aprendizaje de los profesores:** En la escuela deben generarse las condiciones para que pueda considerarse como el espacio privilegiado para planificar y realizar actividades de formación continua. El colegio es el lugar donde los profesores identifican los problemas propios de su práctica y desarrollo profesional; también es el lugar donde se posibilita el tra-

bajo colaborativo, la comunicación e intercambio de experiencias profesionales.

- Contar con la participación de profesores en ejercicio: El equipo de formadores debería incluir a profesores en ejercicio con experiencia en el tema junto con especialistas en contenidos disciplinarios o institucionales que alimenten las prácticas en la institución.

- Establecer un programa con metodología mixta (b-learning): Los programas de formación continua para profesores pueden llevarse a cabo en forma presencial, semipresencial o a distancia. Sin embargo, se ve como una buena posibilidad la formación a distancia con apoyo de tutorías, inserta en redes de aprendizaje colaborativo, y combinada con la formación presencial en la misma institución.

- Hacer un diseño instruccional similar para todos los módulos: Se propone diseñar, por ejemplo, un programa de cinco módulos (uno de ellos de bienvenida y familiarización) y otros cuatro orientados a desarrollar los contenidos precisados con anterioridad.

La estructura de cada módulo debe incluir como mínimo un contexto y un desafío para el docente. Además de espacios interactivos, lecturas y autoevaluaciones.

En relación a los espacios interactivos se debe incluir un espacio de foros temáticos moderados por un tutor. En este contexto, es fundamental el rol de mediador y la calidad de la retroalimentación que haga. Se recomienda que cada módulo considere una actividad que posibilite comprobar el avance y logro de las competencias que se requieren para la aprobación del módulo. La evaluación de cada módulo debe incluir pruebas tipo test, pero parece más conveniente incluir el desarrollo de un trabajo de transferencia al aula.

- Diseñar materiales de autoformación: Los materiales deben dar cuenta de los distintos niveles y deben estar en distintos soportes. Si se realiza un curso a través de Internet, se sugiere incluir manuales impresos o CD dirigidos a tutores y profesores pues el tiempo que tienen los docentes para acceder a Internet no siempre es mucho y la conexión no siempre es buena (sobre todo si hay videos u otros materiales audiovisuales).

6. Aportes de la investigación

A pesar de que la investigación se circunscribió a Chile desde un principio el equipo consideró que varios de sus aportes podían ser aplicados en otros paí-

ses. El primero es la elaboración de una tabla en la que se establecen las características de una educación en medios de acuerdo a los parámetros internacionales; el segundo es la construcción de una matriz de análisis que evidencia las distintas perspectivas con las que un currículum incluye a los medios en sus programas. Ambos instrumentos pueden aplicarse a cualquier programa de forma sistémica. Por último, la convicción de que en un periodo de convergencia tecnológica debe pensarse en una propuesta de formación que integre todos los medios, dio como resultado la definición de los contenidos y las estrategias para elaborar un plan de formación continua de profesores que establece los criterios y las líneas generales para que pueda adaptarse, de forma flexible, a distintos diseños en cualquier escenario.

Notas

¹ El equipo está formado por Mar de Fontcuberta (responsable de Fondecyt), Francisco Fernández, Rayén Condeza y Myrna Gálvez (co-investigadores) y Claudio Guerrero, Sylvia Ojeda, Alejandra Riveros, Paulina Vía y Marco Antonio Bellott (tesistas del Magister en Comunicación y Educación).

² Los documentos que sirvieron de base a la investigación fueron: «Grunwald Declaration on Media Education» (Alemania, enero 1982); «New Directions in Media Education» (Francia, Toulouse, julio 1990); «Educating for the Media and de Digital Age» (Austria, Viena, abril 1999) y «YouthMedia Education» (España, Sevilla, septiembre 2002).

Referencias

- BUCKINGHAM, D.; FRAU-MEIGS, D.; PÉREZ TORNERO, J.M. & ARTIGAS, L.L. (Eds.) (2003). *Youth Media Education. The Seville Seminar*. UNESCO Communication Development Division, Paris, ci.com, series 3.
- DE FONTCUBERTA, M. (2008). *Educación en medios: Una asignatura pendiente para Chile. Contrapuntos y entrelíneas sobre cultura, comunicación y discurso*. Temuco (Chile): Universidad de la Frontera / Universidad Austral de Chile.
- FERRÉS, J. (2006). La competència em comunicació audiovisual: Proposta articulada de dimensions i indicadors. *Quaderns del Consell de l'Audiovisual de Catalunya*, 25.
- LEWIN, K. (1992). «La investigación acción y los problemas de las minorías» en *La investigación acción participativa: inicios y desarrollo*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- GUERRERO, C. (2007). *La educación en medios y su inserción en el currículum de lenguaje y comunicación: análisis y proposiciones para la enseñanza-aprendizaje*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Tesis de Magister en Comunicación y Educación. Facultad de Comunicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (1998). *Currículum: objetivos, fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media*. *Revista de Educación*. Santiago.

Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar



**«Si el texto nos obligaba
a pensar en nosotros mismos
para transformarlo
en pensamiento,
las sensaciones nos sacan
de nuestro interior,
irresistible y constantemente»**

René Huyghe (1906-1997)
Escritor francés, Conservador del Louvre

● Núria García y Luisa Martínez
Barcelona (España)

Recibido: 25-02-08 / Revisado: 01-04-08
Aceptado: 26-07-08 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-03-002

La representación positiva de la imagen de las mujeres en los medios

The positive representation of the image of women in the media

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo describir las valoraciones positivas realizadas por la ciudadanía a través del servicio del Instituto Catalán de las Mujeres (ICD) sobre los discursos mediáticos que contienen representaciones de género. Es una forma de ilustrar cómo los productos de las industrias culturales forman parte del imaginario social de la audiencia y cómo ésta es capaz de identificar, valorar, las representaciones constructivas de género. Los medios de comunicación y la audiencia como agentes sociales de cambio sugieren vías pedagógicas sobre cuestiones de género. Finalmente, el texto nos anima a pensar en la posibilidad de crear y potenciar estrategias educativas para formar una audiencia crítica que genere propuestas, pautas, sobre un discurso de género acorde a la realidad social.

ABSTRACT

This article aims to outline the positive assessments made by the public, through the service of the Catalan Women's Institute (ICD) on speeches containing media representations of gender. It is a way to illustrate how the products of cultural industries are part of the audience's social imaginary and how it is able to identify and assess constructive representations of gender. The media and audience as agents of social change suggest ways of teaching on gender issues. Finally, the text encourages us to think about the possibility of creating and enhancing educational strategies to form a critical audience that generates proposals, guidelines, a discourse on gender according to social reality.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Audiencia, medios de comunicación, representación, estereotipos de género,
Audience, gender stereotypes, advertising, reception studies.

◆ Dra. Núria García y Dra. Luisa Martínez son profesoras del Departamento de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona (luisa.martinez@uab.cat) (nuria.garcia@uab.cat).

Las producciones periodísticas y audiovisuales presentan, diseñan y elaboran contenidos que son difíciles de valorar desde la perspectiva de las audiencias, de las personas que leen, escuchan, ven y, en definitiva, las consumen. Tenemos al alcance datos que nos permiten acercarnos a las cifras reales de los sujetos que leen un determinado diario, podemos saber el número de individuos que hacen uso del mando a distancia para elegir una cadena u otra y hasta conocemos la cantidad de personas que suelen ir al cine. Por el contrario, sabemos poco de la opinión, la aceptación, y la valoración de las personas consumidoras respecto a los contenidos mediáticos. En este sentido, la presente reflexión destaca la importancia de los estudios de los estereotipos femeninos difundidos por los medios de comunicación. Este conocimiento social es imprescindible, no sólo para acercarnos al contexto cotidiano, sino para establecer relaciones entre las formas de vivir y sentir de las personas y las representaciones que hacen de ellas en los medios.

Deducimos que una vez que se hayan identificado los elementos del imaginario social de género, principalmente los que generan déficit en la imagen de las mujeres, como pueden ser los estereotipos sexistas, el siguiente paso será establecer las pautas para una reeducación de la mirada que permita valorar a la mujer desde otros escenarios y significaciones que sean acordes al contexto social imperante.

La discusión en este texto se plantea desde la valoración de algunos contenidos mediáticos realizada por la ciudadanía de Cataluña a través del servicio de quejas y prácticas positivas del Instituto Catalán de las Mujeres (ICD) en el periodo 2005/07¹. El ICD acoge las manifestaciones de las personas consumidoras sobre productos mediáticos que contienen representaciones sexistas y sobre mensajes que no presentan discriminaciones de género. Son estas últimas valoraciones, a las que hemos denominado «prácticas positivas» sobre las que se focaliza esta reflexión. Nuestro objetivo primordial es comprender la valoración de la ciudadanía sobre determinados contenidos mediáticos respecto a la categoría de género, específicamente del femenino, y describir los elementos que identifican como prácticas positivas con el objetivo de orientar algunas pautas pedagógicas que puedan incidir en una propuesta para la reformulación de la representación de las mujeres en los medios de comunicación y en la sociedad.

1. Dominio del estudio de la producción frente a la recepción

La mayoría de las investigaciones, tanto si nos referimos a los estudios de género realizados desde las teo-

rías feministas (Woodward, 1997), desde algunos pragmáticos (Kovacs, 1972) o desde los análisis críticos (Courtney & Whipple, 1983), concluyen en la reiterada presencia de categorías sexistas en los contenidos mediáticos. Entre los estudios de género realizados en los setenta destaca el trabajo de Friedan (1975), que reflexiona sobre las representaciones femeninas en la publicidad y realiza un análisis crítico de los contenidos de las revistas femeninas. Ruble y Ruble (1982), destacan que tan solo en la década de los años setenta, en el ámbito de la psicología, se habían publicado 150 estudios sobre los roles sexuales en la revista americana «Psychological Abstracts».

Uno de los primeros estudios que relaciona la categoría de género y comunicación se concentra en el discurso publicitario y es realizado por las investigadoras Courtney y Lockeretz (1971). Su objeto de estudio son los anuncios de las revistas de información general y en ellos observaron que existen roles femeninos relacionados con las tareas del hogar. El análisis de contenido fue la herramienta utilizada en el estudio mencionado anteriormente, pero muy pronto se convertiría en un recurso metodológico común en otras investigaciones interesadas en el estudio de la representación de género en la publicidad difundida en los medios de comunicación. Así lo confirman los estudios realizados a finales de los años setenta y ochenta por Pingree y otros (1976) y Belkaoui y Belkaoui (1980), entre otros.

Los estudios de las representaciones femeninas en los contenidos mediáticos se enfocan básicamente en la radiografía de lo que se consideran los estereotipos de género. En algunos de ellos se destaca la importancia de estos estudios para coadyuvar a una sociedad más igualitaria (McArthur & Resko, 1975).

La semiótica y la sociología sirvieron a Goffman (1976) para realizar un trabajo interdisciplinar sobre la escenificación de la imagen de la mujer en la publicidad. Mediante el análisis de 500 anuncios de periódicos y revistas Goffman diseñó una amplia categorización sobre los rituales relacionados con el gesto y el espacio, que lo llevaron a concluir que existe una representación asimétrica entre hombres y mujeres. Los organismos internacionales se unen a la preocupación sobre la imagen de la mujer y los medios de comunicación y concretamente la UNESCO promueve la obra «Imagen, papel y condición de la mujer en los medios de comunicación social» (Celeulamans & Facuconnier, 1980) que es un repaso al estado de la investigación en América Latina, Europa Occidental y Norteamérica.

Los estereotipos de género presentes en la publicidad difundida en la prensa han sido objeto de estudio

de la academia española desde los años ochenta, entre las que destacan las de Garrido (1983), Fagoaga y Scannella (1987), Gallego (1990) y Royo y otros (2005). El medio radiofónico es sin duda uno de los medios menos explorados en los estudios de género, sin embargo, están presentes en algunos trabajos de Lowy y otros (1986) o en los de Franquet y otros (1992).

Durante la década de los noventa, las investigaciones revelan ciertas transformaciones en los estereotipos de género y apuntan un tímido descenso en la representación de las mujeres como elemento decorativo y una diversificación de sus ocupaciones (Ferguson, Kreshel & Tinkham, 1990; Klasse, Jasper & Schwartz, 1993).

La consolidación de los estudios sobre estereotipos de género y medios de comunicación en España se consolida a partir de los noventa con aportaciones como las de Altés (2000), Fagoaga (1993), Sánchez-Aranda (2002), López (2002), Bermejo (1994), Gallego (2002), Berganza y del Hoyo (2006).

Los estudios que hemos citado tienen como preocupación fundamental el análisis del producto mediático; son estudios pensados desde la producción de las industrias culturales. Sin embargo, creemos que el estudio de la recepción de los estereotipos de género presentes en los contenidos mediáticos es una de las piezas clave para su comprensión, es una forma de completar el proceso de análisis de una realidad comunicativa. Conocer las reacciones de desde la recepción es una forma de entender «cómo el mundo está socialmente construido y representado para nosotros y por nosotros mediante la significación» (Baker 2003: 37).

Las aportaciones de las investigaciones sobre la recepción de los discursos publicitarios en relación a la imagen de las mujeres no son las más abundantes (Lundstrom & Sciglimpaglia, 1977; Lull & otros, 1977). El consumo femenino de la imagen de las mujeres en los medios no es uno de los temas más emergentes en las investigaciones sobre género y medios. Muchos de los estudios y encuestas de opinión han revelado la valoración negativa de la representación de las mujeres según las personas consumidoras (Tabriz & Jayaratne, 1972). Desde el ámbito más académico algunos autores han estudiado la recepción de un público más liberal o feminista (Sciglimpaglia y otros, 1980, Barry y

otros, 1985), y las actitudes de compra ante los productos anunciados (Bartos, 1982).

2. Aportaciones sobre las prácticas positivas de la representación de las mujeres

La cartografía de los estudios de la representación de las mujeres en los contenidos mediáticos, principalmente las que están presentes en la publicidad, pone de manifiesto la creciente producción de investigaciones que tienen como objetivo identificar y analizar los diversos estereotipos sexistas construidos alrededor de la imagen del género femenino. Sin embargo, existen escasas aportaciones desde el contexto científico, sobre la arquitectura de contenidos mediáticos que generan, a partir de prácticas positivas, una dinámica socio-cognitiva que refleje el papel actual de las mujeres en

Los estudios de las representaciones femeninas en los contenidos mediáticos se enfocan básicamente en la radiografía de lo que se consideran los estereotipos de género. En algunos de ellos se destaca la importancia de estos estudios para coadyuvar a una sociedad más igualitaria.

la sociedad. Es por ello que nuestra reflexión se centra básicamente en los contenidos que, según la valoración de la ciudadanía, ofrecen prácticas positivas. De ellas, de las prácticas positivas, describimos los elementos que algunas personas destacan como constructivos en relación a la representación de género. De esta manera, es la misma audiencia la que construye y valora determinados patrones pedagógicos sobre la imagen de la mujer en los medios de comunicación. De tal forma, los contenidos valorados como positivos en el periodo 2005-2007 en el ICD, representan aproximadamente el 10% del total de las manifestaciones realizadas; ésta tímida representación cuantitativa no resta importancia a su valor cualitativo.

El análisis de contenido es la herramienta que utilizamos para realizar nuestra investigación y éste se sustenta en una base de datos organizada en dos partes: la primera contempla la descripción del producto y su soporte, y la segunda, desarrolla el análisis de los contenidos. Los datos descriptivos de la práctica positiva que codificamos son: fecha de emisión, horario, medio o soporte, empresa, marca, sector y sinopsis,

entre otros. En el análisis de contenido identificamos las características de las personas (edad, sexo, cuerpo, vestimenta) que aparecen en el producto. Describimos el rol en la narración (protagonistas -audiovisual, protagonista visual, protagonista sonoro- y secundarios), los espacios representados (privado/público, interior/- exterior, hogar, trabajo, ocio, ficción, otros) entre otras cosas. Dicha categorización, expresada anteriormente, se fundamenta en las aportaciones de McArthur y Resko (1975) y Furnham y otros (2000) específicamente sobre la descripción de los espacios escenificados.

Las prácticas positivas, analizadas en nuestro periodo de observación, se manifiestan, principalmente, en el ámbito publicitario, y este representa un 79,3 % del total de las valoraciones emitidas. La televisión, con un 44,8%, es el soporte de significación que recibe el mayor número de valoraciones constructivas.

Entre los resultados de nuestra investigación destacan cuatro aspectos principales que sugieren cambios profundos, en la representación femenina, en los siguientes ámbitos: los contextos y escenarios donde se encuentran representadas las personas, las relaciones interpersonales que acompañan al género en los discursos mediáticos, la representación de los cuerpos y elementos que intervienen en las rutinas productivas de los medios.

La idea que vertebra las valoraciones positivas emitidas por la audiencia se condensa en las representaciones de las mujeres alejadas de arquetipos tradicionales de género (entendiendo como arquetipos tradicionales las imágenes de mujeres como responsables de las tareas del hogar, el tratamiento de las mismas como objetos y/o únicas encargadas del cuidado de otras personas, por mencionar algunos) presentes en los discursos mediáticos. En este sentido, las mujeres son protagonistas del 44.8% del total de contenidos analizados y en ellos realizan el papel principal en la narración. Sin embargo, es significativo que el protagonismo compartido entre hombres y mujeres en los discursos mediáticos sea una característica a valorar positivamente por la ciudadanía.

Entre los resultados de nuestra investigación destacan cuatro aspectos principales que sugieren cambios profundos, en la representación femenina, en los

siguientes ámbitos: los contextos y escenarios donde se encuentran representadas las personas, las relaciones interpersonales que acompañan al género en los discursos mediáticos, la representación de los cuerpos y elementos que intervienen en las rutinas productivas de los medios. Los espacios profesionales-laborales y de ocio específico, como es el caso del deporte desarrollado como práctica deportiva, y la cultura como factor de desarrollo personal son escenarios que según las audiencias deberían ser reconstruidos en los medios de comunicación en detrimento del uso de arquetipos convencionales. El desarrollo de las actividades de las mujeres representadas debe responder explícitamente a la realización personal-profesional-social de las mujeres, según el discurso de las personas consumidoras. Otro de los parámetros definidos por la audiencia para evitar la discriminación en los medios responde a la representación plural de las mujeres.

En relación al primer ámbito, la representación de escenarios socio-profesionales, las prácticas valoradas como positivas se refieren a dos aspectos diversos: la imagen de los hombres liderando o compartiendo las tareas domésticas y familiares propias de la vida cotidiana, y la representación de las mujeres realizando actividades profesionales, que incluyen la ciencia, la gestión profesionalizada, la economía y el deporte competitivo, entre otras. Las dos temáticas, explicadas anteriormente,

guardan relación con los estereotipos tradicionales que sugieren la invisibilidad femenina y masculina en determinados espacios y la asignación de tareas siguiendo determinados roles sexuales.

En cualquier caso, la imagen de las mujeres en contextos diferentes a los propuestos desde arquetipos tradicionales (aquéllos que relacionan a la mujer exclusivamente con un espacio de acción privado como el hogar) se considera una buena práctica de los contenidos audiovisuales y de las otras industrias culturales, ya que cuestionan los estereotipos convencionales y transmiten una visión plural de la realidad social.

La inclusión de las mujeres en diferentes ámbitos profesionales (espacios públicos) no sólo se percibe como el reflejo de la realidad actual sino que además estimula un imaginario en el cual participan activamente mujeres y hombres en sus entornos cotidianos. En este sentido, la audiencia hace hincapié en la convi-

uencia cotidiana de las mujeres respecto a los hombres y a la sociedad en general. Las personas receptoras argumentan que las prácticas positivas de los discursos mediáticos, donde prevalece la convivencia entre géneros, en un escenario familiar, son aquellas que representan el trabajo compartido entre hombres y mujeres, así como la equidad en las responsabilidades domésticas y familiares. Citan casos concretos como la difusión de la imagen de los hombres haciendo la compra, hombres velando a sus hijos durante la noche y/o encargándose de actividades domésticas, etc. Se produce por tanto un rechazo hacia roles tradicionalmente categorizados por criterios de género.

En un sentido más amplio, la audiencia incluye como pauta de las prácticas positivas el reconocimiento por parte de la sociedad en general al éxito profesional, científico y técnico de las mujeres como elemento dinamizador de las representaciones no sexistas. Es decir, la imagen de mujeres realizando labores profesionales ante un público variado, o la difusión de otras actividades (deportivas, científicas, artísticas, etc.) o logros (premios, homenajes, etc.) protagonizados por mujeres es un elemento que, según la audiencia, genera plusvalía y está más cercana al ámbito cotidiano. Otro de los contextos que reúne una propuesta de cambio, en la re-educación social de la mirada, corresponde a las relaciones interpersonales representadas en relación a las mujeres. Concretamente, la audiencia propone la creación de contenidos que muestren el éxito profesional o personal para la propia realización de la persona y no para el beneficio o al servicio de otras (hijos, pareja, amigos, etc.).

El hábito de presentar a la mujer como acompañante del hombre, como objeto decorativo y/o sexual, o como persona que obtiene una satisfacción exclusiva por ser observada es interpretado por la audiencia como un estereotipo que perpetua la discriminación por motivos de género. Precisamente, para evitar esta conceptualización, se propone un cambio en las relaciones interpersonales expresadas en los contenidos hacia la configuración de representaciones de mujeres con capacidad de agencia en su entorno personal y profesional. El género femenino con identidad propia.

Las representaciones de mujeres y hombres alejadas de los estereotipos de belleza acordes a un canon específico son percibidas como propuestas positivas. Las personas consumidoras manifiestan que este hecho permite que tanto los hombres como las mujeres puedan identificarse con realidades más cercanas. La posibilidad de difundir mensajes que incluyan cuerpos de mujeres y hombres diversos (talla, peso, estaturas, color de piel, etc.) se aprecia como un instrumento

pedagógico eficaz para evitar aquellos contenidos, sobre todo los presentes en el discurso publicitario, que puedan ejercer presión sobre la anatomía de un cuerpo determinado.

Algunos factores que inciden en la información periodística y que acaban caracterizando las rutinas productivas tienen un cierto protagonismo en el consumo de los contenidos de los medios. Concretamente, se proponen alternativas respecto al lenguaje sexista y el tratamiento sensacionalista en las noticias relacionadas con la violencia de género. El uso de genéricos masculinos en la información se percibe como un obstáculo que invisibiliza la presencia de las mujeres en diversos ámbitos y situaciones. La incorporación de términos femeninos y masculinos, sobre todo en el campo profesional (enfermeras, enfermeros, etc.) se convierte por tanto en una pauta pedagógica a incluirse en el proceso productivo de la información.

Otro de los elementos que inciden en las rutinas periodísticas es la importante presencia, desde el punto de vista cuantitativo y también cualitativo, de las mujeres como víctimas. Este hecho potenciado además por el tratamiento de las noticias específicas sobre violencia machista, favorece el sensacionalismo en relación a las informaciones protagonizadas por mujeres. Este factor incide directamente en la revisión de los criterios de noticiabilidad de la información periodística que operan en el proceso productivo. En este sentido, las representaciones femeninas presentes en los medios de comunicación deberían ser tan diversas como lo son las mujeres en la sociedad.

El análisis de las prácticas positivas valoradas por la audiencia demuestra que los contenidos que no usan los arquetipos tradicionales de género en los discursos de los medios son elementos cognitivos que generan plusvalía en la representación de las mujeres. La audiencia de los medios de comunicación valora e identifica las representaciones, contextos y discursos que construyen un imaginario social en el que las mujeres tienen capacidad de gestión y acción en diversos ámbitos. La postura crítica de la audiencia respecto a contenidos mediáticos sexistas alienta el trabajo realizado desde las aulas hasta las dinámicas de sensibilización orquestadas por organizaciones no gubernamentales hacia la construcción de un escenario socio-cognitivo donde las mujeres y los hombres tienen diversas capacidades de participación en diferentes ámbitos.

En definitiva, hablamos del papel fundamental que tienen los medios de comunicación al animar procesos educativos en cuestiones de género que se adapten a la realidad social actual.

Notas

¹ El tema es el eje central de una investigación más amplia, desarrollada desde el 2005 por las autoras del artículo, financiada por el Institut Català de les Dones de la Generalitat de Catalunya y desarrollada en el GRIS (Grup de Recerca en Imatge, Só i Síntesi) del departamento de Comunicació Audiovisual i Publicitat de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona).

Referencias

- ALTÉS, E. (2000). *Imágenes de las mujeres en los medios de comunicación. Líneas actuales de investigación*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- BELKAOUI, A. & BELKAOUI, J. (1980). A Comparative Analysis of the Roles Portrayed by Women in Print Advertisements: 1958, 1970, 1972. *Journal of Marketing Research*, 13; 168-172.
- BERGANZA, M.R. & ROYO, M. (2006). La mujer y el hombre en la publicidad televisiva: imágenes y estereotipos. *Zer*, 21; 161-175.
- BAKER, C. (2003). *Television, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.
- BARRY, T.; GILLY, M. & DORAN, L. (1985). Advertising to Women with Different Career Orientations. *Journal of Advertising Research*, 25, 2; 26-34.
- BARTOS, R. (1982). *The Moving target: What Every Marketer Should Know about Women*. Nueva York: Free Press.
- BERMEJO, A. & OTROS (1994). *El imaginario social y simbólico de la mujer en los medios de comunicación de masas: el caso concreto de la publicidad*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- CEULEMANS, M. & FAUCONNIER, G. (1980). *Imagen, papel y condición de la mujer en los medios de comunicación social*. Paris: UNESCO/Études et documents d'information.
- COURTNEY, A.E. & LOCKERERTZ, S. (1971). A Woman's Place: An Analysis of the Roles Portrayed by Women in Magazine Advertisements. *Journal of Marketing Research*, 13; 168-172.
- FAGOAGA, C. & SECANELLA, P. (1984). *Umbral de presencia de las mujeres en la prensa española*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Cultura.
- FERGUSON, J.; KRESHEL, P. & TINKHAM, S. (1990). In the pages of Ms: sex role portrayals of women in advertising. *Journal of Advertising*, 19, 1; 40-51.
- FRANQUET, R. (1992). Mujeres y rutinas de producción en radio y televisión, en *La investigación en la comunicación*. Madrid: III Simposio de la Asociación de Investigadores en Comunicación.
- FRIEDAN, B. (1975). *La mística de la feminitat*. Barcelona: Edicions 62.
- GALLEGO, J. (1990). *Mujeres de papel: de iHOLA a Vogue, la prensa femenina en la actualidad*. Barcelona: Icària.
- GALLEGO, J. & OTROS (2002). *La prensa por dentro. Producción informativa y transmisión de estereotipos de género*. Barcelona: Libros de la Frontera.
- GARRIDO, E. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- GOFFMAN, E. (1976). *Gender Advertisements*. Londres: McMillan Press.
- KOVACS, M. (1972). Women Simply Don't Recognize Themselves in Many Ads Today. *Advertising Age*, 12, 6; 50.
- LOWY, A. & OTROS (1986). *La imagen de la mujer en la radio*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- LULL, J. & OTROS (1977). Recognition of Female Stereotypes in TV Commercials. *Journalism Quarterly*, 54, 1; 153-157.
- LUNDSTROM, W. & SCIGLIMPAGLIA, D. (1977). Sex role portrayals in advertising. *Journal of Marketing*, 41; 72-78.
- MARTHUR, L. & RESKO, B. (1975). The Portrayal of Men and Women in American TV Commercials. *Journal of Social Psychology*, 97; 209-220.
- PINGREE, S. & OTROS (1976). A scale of sexism. *Journal of Communication*, 23, 4; 193-200.
- ROYO VELA, M. (2005). Roles de género y sexismo en la publicidad de las revistas españolas: un análisis de las tres últimas décadas del siglo XX. *Comunicación y sociedad*, 23.
- RUBLE, D.N. & RUBLE, T.L. (1982). Sex Stereotypes, en MILLER (Ed.). *In the eye of the Beholder. Contemporary issues in Stereotyping*. Nueva York: Praeger; 188-252.
- SÁNCHEZ ARANDA, J.J. (2002). La publicidad y el enfoque de la imagen femenina. *Comunicación y Sociedad*, vol. 16, 2; 67-92.
- SCIGLIMPAGLIA, D. & OTROS (1980). Psychographic segmentation by feminine role orientation, en LEIGH, J. & MARTIN, C. (Eds.). *Current Issues in Advertising Research*. Michigan: University of Michigan.
- TAVRIS, C. & JAYARATUE, T. (1972). *How do you Feel about Being a woman: The Results of a Redbook Questionnaire*. Nueva York: McCall Publishing.
- VAN ZOONEN, L. (1995). Gender Representation and the Media, en DOWNING & OTROS (Eds.). *Questioning the Media*. Londres: Sage.
- WOOD, J. (1994). *Gendered lives: Communication, Gender and Culture*. California: Wadsworth.
- WOODWARD, K. (1997). *Identity and Difference*. Londres: Sage.

● Ángel Hernando Gómez
Huelva (España)

Recibido: 02-04-08 / Revisado: 01-05-08
Aceptado: 17-05-08 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/e32-2009-03-003

Una WebQuest para la orientación vocacional y profesional en Bachillerato

A WebQuest for Vocational Guidance in High Schools

RESUMEN

En el presente artículo se expone una WebQuest diseñada para servir de complemento al Plan de Orientación Vocacional y Profesional (POVP) de Bachillerato, con ella se pretende facilitar al alumnado el conocimiento de sí mismo, el conocimiento del entorno académico y profesional y ayudarle en el proceso de toma de decisiones. Se describen las características de la herramienta, dónde está alojada, los objetivos que se persiguen, los procedimientos TIC utilizados, la metodología de trabajo, así como los recursos y actividades que se plantean. Como conclusión se destaca que la utilización de las TIC en orientación psicopedagógica permite optimizar y enriquecer las intervenciones que se llevan a cabo en los centros de Secundaria.

ABSTRACT

The present paper exposes a teaching resource, designed to serve as a complement to the Vocational and Professional Counseling Program of High Schools. The WebQuest intended to facilitate students' self-knowledge, the knowledge of the academic and professional environment and to help them in the process of decision-making. This work also presents the characteristics of the tool, the websites where it is housed, the working methodology, the objectives of the teaching resource, a description of the process the learners should go through in order to accomplishing the task, the most representative result and the final conclusions. As a final conclusion, we underline that the ICTs use in professional counseling could optimize and enrichment those interventions developed in High School centers.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

WebQuest, tecnologías de la comunicación (TIC), orientación profesional, recursos didácticos, Educación Secundaria.

WebQuest, Information and Communication Technologies (ICT), career counseling, teaching resources, secondary schools.

◆ Dr. Ángel Hernando Gómez es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España) (angel.hernando@dpsi.uhu.es).

1. Introducción

Aunque ya han pasado dieciséis años desde que, en el curso académico 1991/92, empezaron a funcionar los primeros 24 Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (IES) andaluces y la ampliación del número de éstos a lo largo de los años (los datos del curso 2006/07 indican que estaban funcionando 862 Departamentos de Orientación, actualmente los centros que tienen 20 o más unidades de educación secundaria obligatoria se cuenta con dos orientadores, lo que hace un total de 975), son pocos los cambios de roles y herramientas de orientación detectados (Hernando, 2006). Dentro de los pocos cambios observados destaca la escasa incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a los procesos de orientación que se llevan a cabo en los Centros de Secundaria. Son muchas las razones que explican esta baja incorporación (Malik y Sánchez, 2003), entre ellas destacamos la insuficiente preparación de orientadores y orientadoras para poder utilizar de forma adecuada los recursos y utilidades que aportan las TIC a la Orientación.

Los nuevos roles y funciones en el campo de la Orientación, que la aparición y generalización de uso de las TIC debería definir, se encuentran todavía poco delimitados al tratarse de una nueva perspectiva todavía muy teórica pero que, poco a poco, va aterrizando en la práctica aunque aún fundamentalmente en torno a las herramientas informáticas (Repetto y Malik, 1998). Consideramos necesario la realización de experiencias en las que se diseñen nuevas herramientas de orientación –enriquecidas tecnológicamente–, y que se lleven a la práctica, de manera que podamos analizar cuáles son sus posibles ventajas e inconvenientes y cómo se complementan con las ya existentes.

La intervención en Orientación a través de medios tecnológicos se encuentra todavía, a nuestro juicio, en una fase de desarrollo inicial pero creemos que presenta buenas expectativas de crecimiento a corto y medio plazo. Hacemos nuestra la idea de que el uso de las TIC en Orientación no constituye un modelo nuevo dentro del campo de la praxis orientadora, sino un recurso psicopedagógico altamente valioso que, además de liberar a los profesionales de la Orientación de las tareas informativas, ha venido a unirse al cada día más numeroso empleo de nuevos recursos humanos, materiales y ambientales que se están empleando en las acciones orientadoras (Vélaz de Medrano, 1998). En los últimos años se han producido cambios en la utilización de las TIC aplicadas al campo de la Orientación; se ha pasado de utilizarlas únicamente como correctores de tests y cuestionarios al desarrollo

de nuevas herramientas enriquecidas tecnológicamente que permiten que los procesos de orientación se desarrollen de forma interactiva liberando a éstos de las limitaciones espacio-temporales de los modelos clásicos de orientación educativa.

Suscribimos la opinión de Pantoja y Campoy (2001: 555-559) cuando exponen que la falta de recursos adecuados a cada ámbito de la Orientación es quizás uno de los problemas más importantes a la hora de llevar las TIC a los procesos de orientación, al igual que compartimos su parecer cuando manifiestan su sorpresa por el hecho de que en la titulación de Psicopedagogía no exista ninguna asignatura que forme a los futuros orientadores y orientadoras en la utilización de los nuevos recursos tecnológicos. Muchas de las herramientas existentes han sido elaboradas por los mismos profesionales de la orientación, aspecto éste que podríamos calificar como positivo, pero por desgracia, resultan poco atractivas para los alumnos ya que la mayor parte de ellas consisten en pasar a formato informático los mismos materiales elaborados a «lápiz y papel».

En un tiempo en el que el alumnado hace cada día más uso de las TIC, un gran número de orientadores y orientadoras siguen utilizando como único soporte de apoyo el «papel y lápiz» sorprendentemente cuando los tutores y los estudiantes se quejan con la protesta compartida de «¡otra vez más papeles!»; documentan que transforman, en demasiadas ocasiones, las sesiones de tutoría en meros ejercicios de «rellenado de quinielas». En esta línea coincidimos con Bisquerra y Filella (2003: 15-20) cuando afirman que la integración de las TIC en Orientación tiene que pasar por una fase previa que consiste en el cambio de actitudes hacia las nuevas tecnologías de manera que éstas sean percibidas de forma positiva. Conscientes de esta actitud de apatía, que se mantiene en muchas de las acciones orientadoras, es por lo que intentamos cambiar y enriquecer los procesos de orientación que se llevan a cabo en los IES integrando en el Programa de Orientación Vocacional y Profesional (POVP) las TIC. Para ello presentamos a continuación una WebQuest que entendemos puede servir de complemento al POVP de Bachillerato.

2. Propuesta de un recurso tecnológico para la Orientación.

Hemos realizado una WebQuest que, en nuestra opinión, puede servir de complemento, junto con otros recursos y herramientas, para el desarrollo del POVP de Bachillerato. La herramienta está operativa y alojada dentro del sitio web del Departamento de

Orientación del Instituto de Educación Secundaria (IES) Pablo Neruda (www.angelhernando.net) y en la web de la Asociación de Orientadores y Orientadoras de la Provincia de Huelva (www.orientacion-huelva.com). Se accede directamente a ella en la dirección: (www.angelhernando.net/miWebQuest/index.htm).

Entre las razones, que a nuestro juicio, sirven de justificación para la utilización de este recurso se encuentran: a) el hecho de que hoy en día el problema

enorme cantidad de información que genera y a la que pueden acceder todos los usuarios. Este aspecto se ve reflejado cuando realizan trabajos en los que en muchas ocasiones lo único que practican es «cortar y pegar» sin saber ni lo que cortan ni lo que pegan.

El recurso realizado es una WebQuest, metodología de trabajo escolar con Internet que conjuga el aprendizaje de procedimientos relacionados con las TIC, en contextos de uso real, con una búsqueda eficiente de información en la Red.

Como tal, tiene una serie de características entre las que podemos resaltar que: a) son un intento de optimizar la utilización de Internet en los procesos educativos; b) constituye una actividad que permite que los alumnos interactúen con la información obtenida en la Red, pero con una información que ha sido previamente seleccionada, en base a su calidad, por el profesor o grupo de profesores (lo que implica cambios notables del papel del profesor) que diseña la WebQuest, al mismo tiempo, constituye una forma de enseñanza-aprendizaje que considera la generación de aprendizajes mediante el predominio de la actividad del alumno; c) se produce un



Figura 1: Sitio web donde está alojada la WebQuest.

no está en conseguir información, sino en que la información conseguida sea útil y significativa. Tecleando cualquier concepto en un buscador nos aparecen miles y miles de entradas (si introducimos orientación profesional en el buscador Google, marcando páginas en español, aparecen 444.000 entradas). Si navegamos por ellas encontraremos que muchas de ellas están o bien «caducadas» o los enlaces no sirven, o bien lo único que tienen de relación con el concepto es esa palabra, dentro de un contexto que no tiene nada que ver con el término del cual queremos obtener información. Compartimos la opinión expresada en la metáfora de que en esta profunda maraña, los navegantes no avezados se pierden en el laberinto (Aguaded, 2003); b) Cuando en el aula de informática realizamos búsquedas con los alumnos hemos podido observar que, a pesar de que pasan muchas horas al día delante del ordenador, en raras ocasiones saben obtener la información que se les solicita; abundando en la opinión (Malik y Sánchez, 2003) de que uno de los mayores inconvenientes de Internet está directamente relacionado con una de sus principales características, la

aprendizaje de las TIC en procesos reales lo que permite «ver» la funcionalidad de estas herramientas; d) es una forma de trabajo que tiende hacia un aprendizaje cooperativo, aspecto que, en los momentos actuales donde encontramos una alta problemática de «conflictos», favorece las interrelaciones positivas que fomentan un buen clima de aula; e) desarrollan la capacidad de acercar al alumnado al mundo real; f) incluye reflexión y acciones de investigación que favorecen un pensamiento divergente donde se entiende que no hay una sola solución sino que es posible llegar al mismo fin siguiendo distintos trayectos.

Nuestro recurso respeta la estructura recomendada para este tipo de herramientas constando de «introducción», «tarea», «proceso», «recursos», «evaluación», «conclusión» y «guía didáctica».

Los objetivos que nos planteamos para trabajar con nuestra herramienta coinciden, como no podría ser de otra forma, con los planteados en el POVP de Bachillerato. Estos son: a) Conocer bien el sistema educativo en el tramo en que se sitúan; b) Analizar las conexiones entre el curso actual, 2º de Bachillerato, y

los estudios que se quiere realizar para elegir consecuentemente, tanto para las carreras universitarias como para los ciclos formativos de Grado Superior u otras opciones formativas o laborales; c) Conseguir, por parte de los alumnos, un mejor conocimiento de

«Dreamwever») para la presentación de la resolución del caso al resto de los compañeros mediante el cañón informático.

El recurso cuenta con una serie de páginas, en la primera de ellas, «introducción», el alumnado se encuentra con un texto en el que se le presenta un contexto y un tema con el que pretendemos captar su atención y que, en nuestra opinión, lo puede motivar para realizar la actividad ya que está muy relacionado con el momento educativo en el que se encuentra:

«Dentro de tan sólo unos meses habrás terminado el Bachillerato y dejarás de estar en el Instituto para comenzar una nueva etapa de tu vida académica o profesional. La vida está llena de momentos en los que hay que tomar decisiones y donde lo que después te ocurra depende de la decisión tomada. Ahora te encuentras en un momento de tu vida en la que debes de tomar una decisión muy importante y nadie puede, ni debe,

hacerlo por ti; el tomar una decisión significa asumir riesgos pero para que estos riesgos sean los menos posibles y tu decisión sea la más acertada, te proponemos que realices esta WebQuest. Con ella pretendemos ayudarte a conocerte mejor a ti mismo (tus intereses, tus actitudes, tus capacidades...), y conocer las distintas carreras universitarias, ciclos formativos u otras enseñanzas o profesiones que puedes realizar, o para las que te puedes preparar (así como los requisitos que tienes que cumplir para poder acceder a ellas) y, lo más importante, te vas a entrenar en el proceso de toma de decisiones para que cuando tengas que tomar la tuya propia ésta sea la más adecuada.

¡Adelante y ánimo!, no esperes a terminar Bachillerato para decidir, es mejor hacerlo poco a poco, sin prisa pero sin pausas. Una parte muy importante de tu futuro depende de la decisión que tomes ahora y recuerda: las prisas no son buenas consejeras».

En la página de «tarea» se les explica cuál es el trabajo final que tendrán que haber realizado al terminar la actividad, indicándoles también el tipo de formato en el que lo deberán entregar.

En el apartado de «proceso» se les indica los pasos que deben seguir para completar la tarea y se les describe una serie de aspectos con respecto a cómo deben organizarse para realizar las actividades y la du-

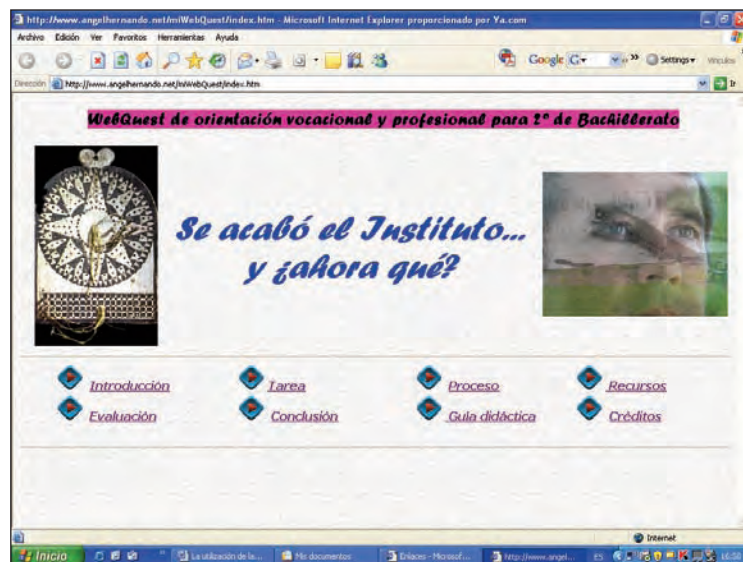


Figura 2: Página de inicio del recurso.

sus intereses y aptitudes para una elección adecuada; d) Conocer el sistema de acceso a la Universidad así como el funcionamiento general de la misma; e) Conocer el sistema de acceso a los Ciclos Formativos así como el funcionamiento de éstos; f) Conocer los Estudios de Régimen Especial (las Enseñanzas Artísticas: Música y Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño. Las Enseñanzas de Idiomas). Otros estudios; g) Investigar sobre distintas profesiones relacionadas con el campo profesional en que se destaque; h) Tener un primer conocimiento de Espacio Europeo de Educación Superior; i) Conocer la utilización de algunas técnicas de búsqueda activa de empleo (preparación de entrevistas, elaboración de currículum, etc.).

También nos planteamos una serie de Procedimientos TIC que pretendemos que el alumnado aprenda con esta herramienta: a) Cómo solicitar asesoramiento (de manera sincrónica) a través del «chat» y del correo electrónico (asincrónico); b) Cumplimentación de cuestionarios on-line; c) Búsqueda de información. (opcional); d) Elaboración de currículum vitae «on-line»; e) Trabajo colaborativo a través de Internet mediante la creación y participación en un foro temático en el cual se intentará dar respuesta a los estudios de caso descritos; f) Conocimiento y utilización, de manera básica, de un editor web («Frontpage» o

ración de la tarea. Les planteamos una forma de trabajo en la que se unen tareas que deberán realizarse en grupo (estudios de caso, elaboración de profesiogramas, etc.) e individuales (cumplimentación de cuestionarios, búsqueda de la opción personal más adecuada, etc.). A continuación, en este mismo apartado, se les describe las actividades a realizar, repartidas en una actividad previa y dos bloques de actividades. Así en la actividad 1, actividad previa, se les indica que tienen que rellenar una ficha (aparece un enlace a este documento) de cada uno de los recursos encontrados en las páginas web visitadas. En el primer bloque de actividades, los alumnos deberán dar respuesta a la toma de decisiones de un «alumno virtual» (estudio de caso) actuando ellos como consejeros («peer counseling»), para lo cual deberán acompañarlo en el camino que debe seguir para el proceso de toma de decisiones. Los casos presentados son de estudiantes que han terminado Bachillerato y realizado la Prueba de Acceso a la Universidad (aparece un enlace a ellos y son del tipo: «Caso B, Ángel se ha presentado a la Selectividad por la vía de Ciencias Sociales obteniendo un 6.5. La nota media de su expediente es de 6, vive en Huelva capital y su intención es estudiar en la misma ciudad, ya que está trabajando. Quiere estudiar una carrera universitaria que esté relacionada con la ayuda a los colectivos desfavorecidos y le gustaría cambiar de trabajo, ya que lo que tiene es un contrato basura»).

Éste será después el mismo camino que deberá seguir el alumnado que realiza la WebQuest, en el segundo bloque de actividades, de manera individual, con la diferencia de que todavía no han realizado la Selectividad. En este primer bloque de actividades puede plantearse, si se estima conveniente, que dos de los alumnos realicen funciones de consejeros, mientras que los otros dos deberán hacer de alumnos. La actividad 2 consiste en la elección del caso, en ella el grupo de alumnos deberá elegir uno, entre los cuatro casos propuestos, e intentar «meterse en el pellejo» (empatizar) de manera que de forma colaborativa se intente dar respuesta a la simulación planteada. Aquí debe decidirse si los cuatro harán de alumnos o si dos de alumnos, y dos de consejeros. En la actividad 3, relacionada con el conocimiento personal, el alumna-

do deberá cumplimentar una serie de cuestionarios «on-line», todos ellos de corrección automática, que le ayuden a conocer su personalidad, sus intereses, sus aptitudes y actitudes, etc. pero teniéndose que poner en el papel del alumno del caso elegido. La actividad 4 consiste en obtener información sobre: a) el Bachillerato, b) la Selectividad, c) las distintas carreras universitarias y lugares donde se pueden cursar, d) los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica de Grado Superior, e) las distintas Enseñanzas de Régimen Especial y f) otros estudios y profesiones que puede realizar o desempeñar.

Los alumnos visitarán distintos sitios web, que encontrarán en el apartado de recursos, donde obtendrán información sobre las posibles opciones al término del Bachillerato que, de manera general, las podríamos clasificar en: estudiar una Carrera Universitaria, realizar un ciclo de Grado Superior de FP, cursar Enseñanzas de Régimen Especial, otros estudios y profesiones (oposiciones, policía, bombero, etc.) y acceso al mundo laboral. Con la información obtenida deben elaborar fichas resumen. La actividad 5 consiste en completar la ficha de «profesiogramas» (se presenta un enlace al documento) de aquellas profesiones que, en



Figura 3: Página del recurso donde se explica la tarea a realizar.

principio, más interesen a los componentes del grupo. En la 6, el alumnado activará cuatro foros, uno por cada caso, en el que podrán participar todos independientemente del grupo al que se pertenezca. En la actividad 7, toma de decisiones, tienen que cumplimentar el documento «Mi futuro» (existe un enlace a él) con la toma de decisiones del alumno virtual.

En el segundo bloque de actividades, realización del proceso de toma de decisiones individual, de manera individual, el alumnado deberá seguir los mismos pasos que han seguido como «alumnos virtuales», o «consejeros virtuales» (a excepción de la elaboración del profesiograma y la participación en los foros, que ya están realizados), añadiéndose la actividad de simulación de la preinscripción, además de la realización del dossier y presentación a sus compañeros.

En la página de «recursos» encuentran una tabla en la que, al pulsar en cada una de las celdas, se enlaza con los recursos de: Cuestionarios, Bachillerato, Universidad, Formación Profesional, Otros estudios y profesiones, Toma de decisiones, Acceso al mundo laboral y Recursos generales.

En el apartado de «evaluación» se presentan enlaces a dos rúbricas de evaluación, en la primera, encontramos la rúbrica de evaluación del alumno, mien-

también se les pregunta sobre posibles propuestas de mejora para la WebQuest.

En la sección «guía didáctica», se encuentran referencias a los destinatarios de la WebQuest, las áreas a las que va dirigida, los conocimientos informáticos previos que se requieren para realizarla, los objetivos, los contenidos, los procedimientos TIC que van a aprender, la temporalización, los recursos propuestos, la justificación curricular así como una serie de sugerencias en las que se indica que esta herramienta puede ser útil, entre otros, para los siguientes supuestos: a) Como complemento del Plan de Orientación Vocacional y Profesional de Bachillerato, b) A modo de vehículo para introducir al alumnado en la correcta utilización de las TIC como recursos para la obtención de información útil y funcional, c) como parte de una actividad interdisciplinar y transversal, tal y como debe ser la orientación vocacional y profesional de los alumnos de Bachillerato, y d) a manera de herramienta de proacción para alumnos aventajados en la utilización de las TIC.

Con respecto a la temporalización y la forma de trabajo, esta WebQuest está diseñada para su realización, de manera individual y en pequeño grupo, a lo largo de un amplio periodo de tiempo (trabajo bimestral que comprendería el final del segundo trimestre y el comienzo del tercero). Está planteada como una actividad personal de: a) autoconocimiento, b) conocimiento del entorno académico y profesional y c) ayuda en el proceso de toma de decisiones al término de los estudios de Bachillerato.

En esta misma sección se indica, en el apartado de sugerencias, una

serie de recomendaciones a seguir, entre ellas, la necesidad de explicar a los estudiantes, preferiblemente con ejemplos, la importancia de asumir una posición crítica frente a la información que encuentran en la Red. También se recomienda ayudar al alumnado a escoger bien el tipo de proyecto a realizar y el formato que mejor se adapte a las características y habilidades del grupo: documento Word, Power Point, página Web, etc.; se debe comprobar que estén instalados y operativos, en el caso de trabajar en el aula de informática o en las mismas aulas, en los centros TIC, los programas que se van a utilizar así como que los enlaces estén activos. Encontramos también, en esta sec-



Figura 4: Página de la WebQuest desde la que se accede a los recursos.

tras que en la segunda, encontramos otra en la que el alumnado deberá evaluar la WebQuest.

En la página de «conclusión» se da a los estudiantes la oportunidad de resumir la experiencia y se les anima a la reflexión sobre lo que han aprendido, para ello les proponemos que, a modo de conclusión y de forma individual, realicen un pequeño dossier donde se sintetice el trabajo realizado y donde expongan sus metas académicas y/o profesionales. Para ayudarlos a realizar este documento, que podrán entregar por escrito o realizar una presentación ante tus compañeros, les recomendamos seguir la estructura planteada en el documento Mi futuro académico y/o profesional, en él

ción, la justificación curricular normativa en la que está basada la realización de esta herramienta.

Por último, en el apartado de «créditos», pueden verse aspectos tales como: el título de la WebQuest, el autor responsable del diseño, la temática de ésta, el nivel al que va destinado, la fecha de realización, así como direcciones de correo electrónico donde poder contactar con el autor.

3. Resultados

A pesar del poco tiempo transcurrido desde el diseño de la herramienta y su alojamiento en las páginas webs (finales de abril de 2007), que tan sólo ha permitido usarla para los procesos de orientación de un curso académico y a la espera de una utilización más numerosa, que nos permita realizar una valoración más completa; los resultados obtenidos al realizar la WebQuest con varios grupos de alumnos y alumnas, pueden ser calificados como muy positivos en base a: a) la alta motivación que, a nuestro juicio y a juicio de los tutores y, sobre todo, orientadores y orientadoras que la han utilizado, despertó en el alumnado la realización de esta WebQuest como complemento en los procesos de orientación realizados; ésta se puso de manifiesto en el gran número de visitas que tuvieron las páginas webs donde está alojada y en las peticiones de asesoramiento e información sobre la herramienta que realizaron los profesionales de la orientación, y b) los comentarios y valoraciones positivos que nos hicieron llegar tanto el profesorado como los profesionales de la orientación que la han utilizado.

4. Conclusiones

Queremos destacar como conclusiones el hecho de que la utilización de las TIC y la construcción de herramientas de orientación enriquecidas tecnológicamente pueden optimizar y enriquecer los procesos de intervención mediante programas. Estas nuevas tecnologías son, sin duda, un complemento y una nueva «forma de hacer» que puede y debe aplicarse a todos

los modelos de orientación. En nuestra opinión, no podemos empeñarnos en seguir utilizando únicamente tareas de «lápiz y papel», mientras que los estudiantes realizan cada día un uso más intensivo y continuado de las TIC. A nadie se le oculta (a no ser que no quiera ver) lo nefasto que esto puede ser para las labores orientadoras que se llevan a cabo en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

Para terminar manifestar nuestro acuerdo con la opinión de Reigeluth (2000) de que el paradigma educativo actual es coherente con una sociedad industrial que está siendo sustituida por la nueva sociedad de la información cuyo subsistema educativo (y por ende la orientación) está aún por configurar. El nuevo paradigma educativo, actualmente emergente, se basa en una nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la incorporación paulatina de las TIC a las acciones docentes y orientadoras. Con el diseño del recurso presentado pretendemos contribuir a estos cambios.

Referencias

- AGUADED, J.I. (2003). *Luces en el laberinto audiovisual*. Comunicar, 20; 7-8.
- BISQUERRA, R. & FILELLA, G. (2003). Orientación y medios de comunicación. *Comunicar*, 20; 15-20.
- HERNANDO, A. (2006). *La intervención de los Orientadores de Secundaria y la forma en que ellos la describen y justifican. La situación actual*. Madrid: ProQuest Internacional.
- PANTOJA, A. & CAMPOY, T.J. (2001). Actitud de los orientadores hacia las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC), en *Actas del X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y evaluación educativas en la sociedad del conocimiento*. La Coruña: AIDIPE; 555-559.
- REIGELUTH, C. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- MALIK, B. & SÁNCHEZ, M. (2003). Orientación para el desarrollo de la carrera en Internet. *Comunicar*, 20; 97-109.
- REPETTO, E. & MALIK, B. (1998). Nuevas tecnologías aplicadas a la orientación, en Bisquerra, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis; 363-374.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.



Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar

● Enrique Martínez-Salanova
Almería (España)

Recibido: 22-09-08 / Revisado: 20-10-08
Aceptado: 30-12-08 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/e32-2009-03-004

Medios de comunicación y encuentro de culturas: propuesta para la convivencia

The Media and the Meeting of Cultures, in pro of Cultural Coexistence

RESUMEN

El artículo parte de una reflexión sobre la sociedad del conocimiento, necesaria para mejorar las estrategias de convivencia en el mundo mediante la riqueza y la fuerza impulsora que aportan la diversidad de civilizaciones y culturas. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías incrementan la posibilidad de la interrelación humana mediante la conexión en redes. El cine, en concreto, presenta nuevas pautas de conducta, acerca conocimientos y culturas y se hace imprescindible para mostrar diferentes formas de resolución de conflictos, aspectos desconocidos del dialogo intercultural y examina la alianza en la solución de problemas comunes y la búsqueda de respuestas creativas a los principales problemas de la humanidad, principalmente los que tienen que ver con la paz y la solidaridad. Se debe ayudar a los sistemas educativos a promover la formación, instrucción y educación en el uso de las nuevas tecnologías, clave del futuro social, con el fin de preparar a las generaciones venideras en el uso crítico de los medios como instrumento y camino de interrelación humana, búsqueda de información e instrumento de investigación y de aprendizaje.

ABSTRACT

The article begins with a reflection on the knowledge society as foundational for improving strategies to live together on the planet, through the enrichment and driving force that spring from a diversity of civilizations and cultures. The media and new technologies increase possibilities for human inter-relationship through the connection in networks. The cinema, in particular, presents new guidelines for behaviour, brings new knowledge and cultures within reach, and becomes indispensable for illustrating new ways to resolve conflict and previously unknown aspects of intercultural dialogue. It explores alliance-forming in solving common problems, and the search for creative answers to humanity's major problems, principally those having to do with peace and solidarity. Educational systems should receive help to promote training, instruction and education in the use of new technologies, a key to the future of society, so that future generations will be prepared to make critical use of the media, as an instrument and channel for human interrelationship, for information searching, and as a tool for research and for learning.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Alianza, civilización, cine, educación, comunicación, solidaridad, cultura, diálogo.
Alliance, civilization, cinema, education, communication, solidarity, culture, dialog.

◆ Dr. Enrique Martínez-Salanova Sánchez es antropólogo y vicepresidente del «Grupo Comunicar» (emsalanova@ono.com).

Curro: «Es que nunca he entendido bien qué tipo de árabe eres, Bembi».

Adbembi: «Te he dicho mil veces que no somos árabes. Nuestro pueblo [bereber] tiene cinco mil años de historia, y se extiende por toda África. Tenemos nuestra identidad, nuestra cultura, nuestra propia lengua».

Curro: «Tienes suerte de tener raíces».

Adbembi: «Tus raíces son mis raíces. Nuestros ancestros fueron los mismos. España fue un país bereber durante muchos siglos» (Del diálogo entre Adbembi –Farid Fatmi– con Curro –José Coronado– en el filme «Poniente» –2002, España–, de Chus Gutiérrez).

«Te diré otra cosa más: no hay nacimiento para ninguna de las cosas mortales; y no hay fin para la muerte funesta; hay solamente mezcla y separación de los componentes del conjunto.

Nacimiento, no es más que el nombre que le dan los hombres a ese hecho» (Empédocles de Agrigento, -495 a -435).

«La diversidad de civilizaciones y culturas es un rasgo básico de la sociedad humana y una fuerza impulsora del progreso del hombre. Las civilizaciones y las culturas reflejan la gran riqueza y legado de la humanidad; por su propia naturaleza, se solapan, interactúan y evolucionan en relación unas con otras. No existe una jerarquía de las culturas, pues todas han contribuido a la evolución de la humanidad. La historia de la humanidad es de hecho una historia de préstamos y de constante fertilización mutua» (Del informe del Grupo de Alto Nivel de la Alianza de Civilizaciones. Foro Mundial 15 y 16 de enero de 2008).

Para acceder a la sociedad del conocimiento, la especie humana se basa en la capacidad de utilización de los recursos humanos, las riquezas culturales y de la interrelación que se da entre personas, países y culturas, con el fin de atender las necesidades del desarrollo social, utilizar la transferencia de los saberes como herramienta beneficiosa para construir el futuro y utilizarlos como factor crítico para el aprendizaje y el cambio social. Una de las claves en la que los expertos coinciden para conseguir el acceso a una plena sociedad del conocimiento es la comunicación intercultural, necesariamente interpersonal, en la que intervienen gentes e instituciones con referentes culturales diferentes, percibidos con la simetría necesaria para superar algunas barreras que facilitarían la comunicación y la solución de algunos de los graves problemas del mundo de forma eficaz. Por otra parte, todo proceso de transición genera crisis, y los procesos globalizadores repercuten día a día en las poblaciones más vulnerables del globo, profundizando en las brechas de desigualdad y exclusión (Paseta, 2001). Es en este entorno donde se hace necesario plantear el encuentro de las culturas. Las redes telemáticas y los medios de comunicación de masas, necesarias hoy para el acercamiento interciudadano, serán más positivas si se

apoyan en sistemas de valores desde los que las instituciones básicas de la sociedad promuevan la aceptación participativa y crítica de los medios de comunicación y de información y hagan posible que las personas de culturas, etnias y civilizaciones diferentes unan sus esfuerzos y realicen proyectos comunes (Martínez-Salanova, 2007).

1. La brecha entre las culturas del mundo viene de antiguo

Las grandes civilizaciones, no así las gentes y las culturas, desde el inicio de los tiempos han estado en conflicto. El totalitarismo es un tema vivo y ancestral. Las diferencias entre Oriente y Occidente se pueden documentar desde hace dos mil quinientos años, en los albores de la historia. Los héroes y dioses de Oriente y Occidente se batieron en una guerra de diez años en Troya. Herodoto, nacido en Halicarnaso, en la frontera con Asia, se preguntaba por qué a los pueblos de Asia y a los de Europa les costaba tanto vivir en paz. Lo intentaba explicar a base de leyendas y mitos de la tradición oral y de testimonios directos de sus coetáneos que resistieron cuatro décadas atrás las invasiones de Grecia por Jerjes y su ejército y que recogió y relató el historiador a la manera de un actual reportero. El hecho es que la confrontación ya existía en su tiempo, al igual que la manipulación de la información y que el mundo occidental se defendía de las intromisiones del invasor persa, Rey de Reyes, que intentó dominar el mundo desde Oriente, al mismo tiempo que mantenía a raya a los pueblos del norte de Asia y dominaba una considerable porción de los pueblos africanos. Herodoto relató la batalla defensiva que del paso de las Termópilas hizo el rey Leónidas con sus trescientos espartanos (además de miles de hoplitas y otras ayudas), que permaneció como un mito a seguir, inspiró a escritores, historiadores y poetas, y mitificó para la posteridad occidental a un pueblo puro y valeroso, el espartano, cantado y recreado por escritores y políticos de todos los tiempos y admirado por dictadores, Hitler y Franco entre otros. Alejandro, el Magno, desde Occidente, devolvió la mano a los orientales años más tarde y dominó al mundo persa, aunque no completamente su cultura. Se repitieron las invasiones con la civilización romana, con los hunos de Atila sobre Europa, las tribus de Gengis Kan desde China hasta las puertas de Occidente, y el mundo musulmán, que al mismo tiempo que se extendía como una mancha de aceite impregnaba con sus ideas y las de los griegos el pensamiento y la ciencia europea. España, Portugal e Inglaterra construyeron sus imperios y llevaron su lengua y su religión por toda la Tierra

y, aunque impusieron sus idiomas y creencias, destruyeron civilizaciones y avasallaron a las gentes, muchas culturas se mantuvieron en la clandestinidad y afloran aún hoy por todas partes. Se sabe que quién realizó el primer intento de dominar el mundo fue Sargón, acadio, hacia el 2200 a J.C. muchos otros lo intentaron a lo largo de los siglos, en Europa Napoleón y Hitler (a una de sus escuadrillas aéreas la denominó «Leónidas»), por la fuerza o por el comercio, o ambas, como el dominio norteamericano de tierra y mares. Las ideas, a partir de las revoluciones francesa y rusa, se exportaron a los cinco continentes. Con todos estos avatares se destruyeron gobiernos y se desmoronaron civilizaciones, aunque las pautas culturales emergieron siempre de diferentes formas, en muchas ocasiones de forma cruenta, y sus residuos irrumpieron con fuerza desde las cenizas y las ruinas, manteniéndose hoy día con mayor o menor estabilidad y coexistiendo con las culturas dominantes. «La diferencia entre Oriente y Occidente es arbitraria y varía alrededor del globo» (Edgard Gibbon, [1737-1794], citado por Kurht, 1995).

Hoy, a través de la globalización, se hace más patente la existencia de grandes brechas al mismo tiempo que los conflictos emergen con peligrosa fiereza. Sin embargo, es tesis controvertida por los historiadores que las civilizaciones estén abocadas al choque cruento, en algunos casos existe un rechazo rotundo de la opinión errónea de que las culturas están llamadas inevitablemente a enfrentarse. Las voces que claman por el entendimiento, la alianza y el diálogo son cada vez de mayor calidad, más aún en un mundo tecnificado, globalizado (Mayor Zaragoza 2006), en el que los cauces para el diálogo y la comunicación debieran ser más fluidos y eficaces, en el que la imposición puede dar paso a la cooperación y al abandono de la idea de que la única solución a la amenaza que las diversas culturas tienen de sus valores es la confrontación, la guerra, la victoria total y la destrucción final de las civilizaciones que son consideradas como amenaza para unos u otros. En plena sociedad de la información y la comunicación, también entreverada por la del espectáculo, tienen gran fuerza y poder los medios de comunicación, la información y las nuevas tecnologías telemáticas, que llevan y traen por el mundo conceptos e ideas, que relacionan a las

personas, que aportan alternativas informativas e ideológicas a las de los poderes dominantes y que permiten el trasvase de pautas de cultura, mitos, descubrimientos, datos, realidades y creencias entre unos y otros pueblos.

2. Cine, conflictos culturales, violencia y alternativas de alianza

El mundo está intercomunicado debido a la revolución tecnológica y, de hecho, se convierte en un mundo en crecimiento intercultural (Martínez-Salanova, 2008a). Aunque la cultura dominante posee todos los medios para difundirse e imponer su voz, la red de redes permite que se generen productos culturales alternativos, y logra que los países más pobres, cuyas culturas son desconocidas en occidente, se visibilicen en el panorama icónico internacional. La cinematografía es un ejemplo: el cine hindú, el iraní, el bosnio, el

En 2001, el mundo recibió la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, que valora la comunicación entre las culturas, que adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo.

chino, el de la mayoría de los países latinoamericanos, compiten en las salas de cine con el europeo o el norteamericano, exponen visiones diferentes y presentan a Occidente una gran diversidad de culturas, etnias, ideas, filosofías, comportamientos y religiones.

El cine occidental ha realizado conocidas películas en las que los conflictos, base del progreso y de la civilización, se resuelven por la fuerza de las armas y la derrota de otras civilizaciones. Son películas en las que se valora positivamente que las culturas indígenas desaparezcan bajo el impulso de la «civilización». Hay centenares de ejemplos, sobre todo el que supone la conquista de los pueblos indios y las guerras en Asia y Oriente próximo. También se ha filmado con frecuencia, en algunos casos con dura crítica hacia la imposición cultural y la violencia, la invasión que una civilización hace de otra: «1492: La conquista del paraíso» (The Conquest of Paradise, 1991) de Ridley Scott,

narra de forma épica el descubrimiento y conquista de las tribus americanas; en «La Misión» (The Mission, 1986), de Roland Joffé, se aprecian los conflictos culturales y la violencia con la que en ocasiones se han solucionado; El piano (The Piano, 1993), de Jane Campion, tiene como trasfondo las grandes diferencias sociales y culturales entre la colonización anglosajona y los aborígenes neozelandeses; «Apocalypse Now», 1979, de Francis Ford Coppola, exhibe la violencia, locura y destrucción de la guerra; «La batalla de Argel» (La battaglia di Algeri, 1966) de Gillo Pontecorvo, es una despiadada y dura crítica sobre la actuación colonial francesa en Argelia; «La hora de los Hornos» (1968), del argentino Fernando Solanas, es un canto a la rebelión contra el colonialismo; «Apocalypse» (2006), de Mel Gibson, narra el final de la gran civilización maya, cuando su idílica existencia es brutalmente interrumpida por el ataque de una violenta fuerza invasora.

En la película «300» (2006), de Zack Snyder, basado el cómic de Frank Miller, se describe con originali-

cias a diferentes culturas. Son los países pobres los que mejor reproducen la necesidad de la convivencia cultural. Una película como «Petirrojo» (Red Robin, 2006), iraní, de Parviz Sheikhtadi, es un canto a la coexistencia entre religiones y etnias, una metáfora de las normales relaciones entre grupos de diferentes creencias que conviven en un remoto paraje de Irán, con sus desavenencias, tragedias, conflictos grandes y pequeños. Mereció el Premio Especial del Jurado en 2007, en Madrid, en el Festival internacional de cine para la infancia y la juventud.

3. Guerra santa o diálogo intercultural

Darío de Persia asentó el germen más peligroso en la lucha de las civilizaciones al afirmar que al aplastar al enemigo infiel sus soldados ganarían gloria en la Tierra y felicidad en el Cielo. Instaló así la simiente de la primera guerra santa en el mundo, que más tarde repetirían otros creyentes, entre ellos cristianos, musulmanes y judíos. Dos mil quinientos años más tarde, en 2001, el mundo recibió la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, que valora la comunicación entre las culturas, que adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo. La declaración es un instrumento normativo imprescindible que fundamenta la necesidad del res-

Será necesario promover, en respuesta a la diversidad cultural de los interlocutores en nuestras sociedades, alianzas y dinámicas que ayuden a conformar redes locales que se opongan a la exclusión de las minorías, en réplica al poder y la fortaleza de los encuadramientos sociales y culturales dominantes.

peto de la diversidad de las culturas y del diálogo intercultural como las mejores garantías de desarrollo y de paz (UNESCO, 2001). Estas dos formas de ver la relación entre culturas y pueblos las han plasmado los medios de información y de comunicación, así como la novela y el teatro.

El cine ha filmado la guerra santa, en ocasiones para ensalzarla y mitificarla. Existen al menos seis versiones sobre la confrontación entre Cristianismo e Islam, desde la visión cristiana. Una de ellas es «Las cruzadas», de Cecil B. DeMille (1935). Por la parte oriental, «Saladino» (Youssef Chahine, 1963), es una superproducción egipcia que muestra a un árabe egipcio, Saladino (realmente no era árabe, sino de origen kurdo, algo que se silencia en el film), que es capaz de unir a todos los pueblos árabes frente a los invasores cruzados cristianos. Otro tipo de cine pone en entre-

dad y maestría, cómo en la batalla de las Termópilas el choque de Oriente y Occidente se materializó en una guerra sangrienta y feroz. El director se inspiró en otra película estadounidense dirigida por Rudolph Maté titulada «El león de Esparta» (The 300 Spartans, 1962), que vio cuando era niño. Hoy, infinidad de películas de todos los países, incluido el mismo cine norteamericano, cuestionan esta actitud guerrera, y cada día son más los films críticos hacia los dominios imperialistas, presentando una actitud favorable al diálogo y a la convivencia como forma eficaz e ineludible de resolver los conflictos. Un film como «Tierra», de Deepa Mehta (India, 1998), provoca en el espectador la pregunta: ¿por qué las personas que conviven en paz se vuelven unas contra otras?, al narrar cómo en 1947 estallaron las revueltas entre pakistaníes e hindúes y el cambio que sufrieron varios amigos pertene-

dicho la guerra santa, como «El reino de los cielos» (Kingdom of Heaven, 2005), de Ridley Scott, sobre las Cruzadas, en el que se muestra la violencia en la defensa de la fe de algunos fanáticos en contraposición con otras posturas, tanto de cristianos como de algunos musulmanes, entre ellos Saladino y cuyo mensaje más claro es salvaguardar la paz y trabajar por la armonía entre las diferentes religiones y culturas.

Un solo director, Clint Eastwood, en 2006 ha realizado dos películas, «Cartas desde Iwo Jima» (Letters From Iwo Jima) y «Banderas de nuestros padres» (Flags of Our Fathers), exponentes de un cine que busca en cada uno de los films una mirada diferente, los sufrimientos y sentimientos de los contendientes, japoneses o estadounidenses, en una misma batalla, la de Iwo Jima, en la II Guerra Mundial, cuando ambos bandos están imbuidos con la creencia de que mediante la guerra defienden su propia civilización.

4. El cine de encuentros y desencuentros culturales

El cine documental, desde sus orígenes, desde Flaherty, que encontró en el celuloide una herramienta complementaria para presentar los vínculos y relaciones culturales del pueblo esquimal, «Nanook, el esquimal» (Nanook of the North 1922), ha mostrado y apoyado la idea de que nada es puro, del mestizaje, como los documentos visuales de Margaret Mead y Gregory Bateson, que hacia 1930 analizaron las pautas de conducta de los habitantes de Bali y Nueva Guinea.

La película 300, antes mencionada, produjo hondo malestar en el mundo musulmán, pues presenta a los invasores persas de forma anacrónica, con fisonomías, características y adornos propios del mundo árabe actual. Aunque sea cierto que Oriente era un complejo de culturas, la civilización persa que dominaba Jerjes, lejos estaba de parecerse a la iconografía con la que se la ha representado dos milenios y medio más tarde. El cine ha mostrado en infinidad de ocasiones el intercambio cultural como violento, desprestigiando al adversario, a pesar de que el conflicto cultural, en la historia de la humanidad, no siempre ha sido solucionado, dirimido o finalizado mediante sangre u opresión, pues es una interacción constante, fluida y viva, que circula desde los albores de la humanidad y que ha dado lugar a la gran riqueza de las civilizaciones.

La idea de la solución armada de los conflictos, ha resucitado bajo el signo de la política imperialista de los Estados Unidos y de quienes la apoyan. Quienes abogan por el choque de las civilizaciones están patrocinando una lucha de necios, que a corto plazo puede subvertir las ansias de regeneración de la convivencia

en el planeta (Martínez-Salanova, 2008b). El cine no siempre puede presentar los encuentros entre culturas en sus aspectos totales. Lo hace constantemente de forma muy concreta, mostrando mínimos contactos, respetando creencias e ideologías, manifestando los valores comunes que unen a los pueblos, presentando las relaciones afables entre gentes de diferentes grupos humanos. Para que las relaciones interculturales empiecen a tener distinto perfil, es necesario luchar contra prejuicios y estereotipos, y el cine es un medio eficaz que contribuye a ello, pues una película va más allá de su propia historia y del lenguaje cinematográfico y técnicas con la que está realizada (Castiello, 2001).

La búsqueda de las diferencias no es el camino adecuado. Cuando se desea educar es necesario empezar desde el principio, como la película animada «Al-Andalus», de Ángel Izquierdo, en proceso de realización, que intenta ser un instrumento eficaz para acercar el sentimiento de concordia a los más jóvenes, mediante el modelo de convivencia de Córdoba en el siglo XI. Cuenta la historia de tres personajes, un niño musulmán de familia persa, una niña judía y un cristiano, ex guardia del Califato, que ejemplifican la armonía y la convivencia de las tres grandes religiones occidentales durante trescientos años, en contraposición al fanatismo religioso de los almorávides y de los cristianos que invadieron Tierra Santa.

Otra interesante película, «Cruzando el polvo» (Crossing The Dust, 2006), del director kurdo Shawkat Amin Korki, cuenta que durante la invasión norteamericana de Irak en 2003, un niño árabe, Saddam, de cinco años, se pierde en el fragor de la guerra. Dos soldados kurdos enfrentados a las tropas de Saddam Hussein le encuentran entre el caos de la contienda. Uno de ellos, alegre y optimista, quiere devolverlo a su familia, el otro, prefiere abandonarlo. Narra los conflictos internos que generan los combates y se aproxima a la cultura desde la sencillez de las historias personales. El director dice de su película que anima a todas las personas a «dejar de lado todo el odio que sienten, fruto de su propio sufrimiento y de las guerras que han vivido, y a que siempre vean la parte noble de los seres humanos, a que digan no a la guerra, a los prejuicios raciales y sociales, a que tengan una mirada nueva, optimista y pura hacia los demás».

5. Educación, medios de comunicación y diálogo entre las culturas

Existe el debate de si los conflictos –y las alianzas– son entre civilizaciones, incluso hay quien afirma que en la actualidad solamente existe una civilización. Se

denominen de una u otra forma, es indudable que existen grandes corrientes ideológicas basadas en siglos de cultura y religión, de crecimiento y de lucha, y que entre los grupos humanos existen profundas relaciones y abismales desencuentros. Los grandes movimientos, a estas alturas de la vida de la especie humana son entremezclados, mestizos, y gradualmente devienen en civilizaciones, o por lo menos así los ha ido denominando la historia desde la antigüedad. Pero dejemos las palabras y no las convirtamos en fetiches. Sea conflicto entre civilizaciones o entre culturas, lo cierto es que son las personas las que poseen ideas y razones, las que sufren los problemas y las que deben convivir, aliarse entre ellas para mejorar los usos de la civilización que comparten (Savater, 2005).

Cuando hablamos de diálogo intercultural, no estamos planteando conseguir terceras culturas. Es un peligro hablar irresponsablemente de integración, cuando la cultura receptora exige que el recién llegado acepte todas y cada una de las pautas culturales y se comporte como uno más en el grupo humano que lo recibe. No es conveniente ni posible la simbiosis de culturas que se encuentran en permanente conflicto ni destruir parte o la totalidad de los elementos, rasgos o patrones que dificultan las relaciones entre los pueblos. En algunos momentos de la historia, incluida la más reciente, se han hecho intentos por la fuerza de unificación de pueblos, etnias y conocimientos que, pasados los años, han vuelto a salir a flote reivindicando su riqueza cultural. Los resultados han sido casi siempre sangrientos. Es importante por ello facilitar una comunicación intercultural más efectiva, sin imposiciones ni violencias, en un proceso interactivo y mutuamente beneficioso para los participantes, que facilite el desarrollo de maneras nuevas, efectivas y aceptables que aporten bases comunicativas comunes (Shohat y Stam, 2002).

Los medios de comunicación ayudan a reducir la incertidumbre y la ansiedad que provoca el encuentro intercultural. El cine, por ejemplo, puede ayudar a conocer y valorar mejor otras culturas, otras normas de vida y convivencia (Gurpegui 2000). La base es compartir información y expectativas o lo que es lo mismo, valorar sus aspectos cognitivos, acrecentar las habilidades para enfrentarse a los diferentes retos que supone entender, relacionarse con personas de otras culturas en sus aspectos afectivos, y la capacidad para actuar creativamente con vistas a mejorar relaciones entre personas, pueblos y culturas, y favorecer el intercambio comunicativo (UNESCO, 2001). Es imprescindible que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías se impliquen para formar un inmenso clamor

popular, que, pacíficamente, reoriente los rumbos actuales guiados por intereses a corto plazo de una minoría (Mayor Zaragoza, 2006).

Una iniciativa de varios colectivos europeos, entre ellos el Grupo Comunicar, fue la de plasmar en relatos y en comics, para ser llevados a una reflexión en las aulas, los puntos comunes que existen entre las diferentes culturas y creencias. El proyecto, denominado «Valores Comunes» tuvo como principal objetivo promover la cultura de la paz a través del encuentro y el diálogo entre diversas religiones y culturas que actualmente viven en Europa, utilizando el cómic como medio de comunicación. El aumento de un pensamiento religioso agresivo e intolerante, está en la base de muchos de los problemas que impiden la solución de conflictos, pero es posible demostrar que las distintas religiones y visiones laicas comparten valores éticos que hacen posible un diálogo intercultural marcado por el respeto mutuo, la no violencia, la igualdad, el perdón o la concordia. El proyecto ha planteado acciones específicas a realizar en el territorio europeo para destacar el valor de los puntos de encuentro e intercambio entre los distintos sistemas de pensamiento. El guión de cada uno de los cinco comics fue elaborado a partir del relato de cinco autores europeos y africanos, y dibujado y coloreado por artistas africanos. La guía didáctica que acompaña a los materiales de trabajo, muy completa, aporta multitud de sugerencias, comentarios, citas y textos que ayudan a la reflexión.

Cada vez son más las iniciativas y productos audiovisuales que procuran un mundo en diálogo, que presentan alternativas y reflexiones para lograr el encuentro intercultural. La productora «Tus ojos», se fundó con el objetivo de crear un marco de referencia en el mundo audiovisual, capaz de conjugar el lenguaje del cine con la sensibilización sobre problemas actuales de la infancia. Ha apostado por la tecnología digital, para la filmación y para la distribución, realizada en centros educativos y culturales, con el fin de que el film y las situaciones que lo hacen posible, se analicen y procuren la reflexión y la concienciación. Toda su filmografía gira, hasta el momento, en torno a la visión de las diferentes culturas y de la riqueza de los encuentros entre las personas. «En el mundo a cada rato» (2004), la historia de cinco niños de diferentes lugares del planeta da pie a reflexionar sobre las actitudes hacia los demás. En su largometraje «Pobladores» (2006), Manuel García Serrano observa a varios niños emigrantes y a sus familias en un viaje de ida y vuelta hasta sus países de origen. «Cooperantes» (2008), rodado en Guatemala y dirigido por el mismo director, es una expresión del respeto de quienes ayudan a indí-

genas guatemaltecos a desarrollar sus propias iniciativas sin inmiscuirse en sus planteamientos culturales. De los tres film se han realizado guías didácticas que, en los centros educativos, permiten ayuda, debate y reflexión sobre los contenidos y características de las películas.

6. El cine de los países con mayores necesidades y la integración cultural

En una gran parte de las temáticas elegidas por países pobres para hacer su cine, coexisten pacíficamente culturas diversas, presentando sus propios problemas, sus dificultades de convivencia y su necesidad de emigrar para subsistir. En estos films vemos con frecuencia temas de la emigración, internas, éxodo rural y llegada a la ciudad, o externas, que buscan el sueño del trabajo y del bienestar en países lejanos y las dificultades que tienen para su integración en ellos.

Es un cine cada vez más valorado en Occidente, pues abre la puerta para conocer elementos de las culturas en su origen y permite adentrarse en sentimientos, dramas, opiniones o ideologías. La imagen sirve así, en algunos casos como denuncia, otras veces aporta datos sobre una determinada cultura o sirve como iniciación —o soporte en una investigación etnográfica— de una línea de investigación.

«En tierra de nadie» (Ni ija Zemlja, 2001), del director bosnio Danis Tanovi se muestra, en una dura crítica contra el salvajismo de la guerra y de los conflictos interculturales, cómo dos soldados de bandos diferentes, bosnio y serbio, en pleno conflicto de los Balcanes de 1993, se encuentran atrapados en una trinchera entre sus respectivas líneas, en tierra de nadie. Mientras intentan salir de su situación, un sargento de las Naciones Unidas les ayuda en contra de las órdenes de sus superiores, provocando un show mediático de carácter internacional. Entre otros premios ganó ese año el Oscar a la Mejor película de habla no inglesa, en Cannes el Premio Mejor Guión y en San Sebastián el Premio del Público.

7. La incidencia de los medios en la educación para un diálogo intercultural

El impulso que la sociedad de la información aporta a la inclusión de los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías incide profundamente en el despla-

zamiento de las tradicionales fuentes y formas de información. Los sistemas educativos están en ocasiones de espaldas a estos cambios, y en los centros educativos se obvian con frecuencia la importancia de los actuales medios y en especial de sus contenidos, plagados en ocasiones de referentes históricos, geográficos y culturales, en unos procesos que se enmarcan en la lucha por la recuperación de la justicia y la democracia, en la construcción de otro mundo posible, sostenible y respetuoso con las diferencias de sus habitantes, pueblos y culturas. Hay infinidad de documentos que pueden ayudar a la reflexión, tanto en el cine y la televisión como en las alternativas que ofrece Internet.

Cada vez es más común un cine en el que se concede la prioridad al diálogo de las culturas, que obliga al conocimiento y la reflexión activa, que prioriza los casos de interacción y aportación mutua, que sensibiliza a nuevos interlocutores, en especial a los jóvenes,

Las redes telemáticas serán más positivas si se apoyan en sistemas de valores desde los que las instituciones básicas de la sociedad promuevan la aceptación participativa y crítica de los medios de comunicación y de información y hagan posible que las personas de culturas, etnias y civilizaciones diferentes unan sus esfuerzos y realicen proyectos comunes.

hacia el concepto y las dimensiones del diálogo intercultural.

«A las cinco de la tarde» (Panj é asr, 2003), dirigida por la iraní Samira Makhmalbaf, presenta Afganistán tras la caída del régimen talibán, al reabrirse las escuelas para mujeres. La directora intenta entender, tanto al padre de la protagonista, partidario de los talibanes y su cultura, como a su hija, una niña que quiere estudiar a toda costa. La película muestra tanto la recesión de la región y la guerra camuflada que existe entre las dos generaciones como las diferencias que existen entre hombres y mujeres.

En la película «Agua» (Water, 2005), de la directora hindú Deepa Mehta, se muestran los conflictos generacionales en lo cultural e ideológico. Por causas de fanatismo, incompreensión y negación del diálogo, fue de rodaje complicado. Una niña de 8 años es obligada a casarse con un anciano. Viuda ya, encuentra su camino al enamorarse de un activista de Ghandi, de casta superior. Se narra con eficacia el choque de cul-

turas y su superación dentro de un mismo entorno. La facilidad que aportan actualmente las nuevas tecnologías para la filmación, montaje y sonorización, deben animar a centros educativos y profesores a promover la realización de productos audiovisuales y telemáticos concretos, lo que obligará a crear, investigar, diseñar, redactar, producir, montar y editar en los diversos soportes y formatos que tienen a su disposición. Y será necesario promover, en respuesta a la diversidad cultural de los interlocutores en nuestras sociedades, alianzas y dinámicas que ayuden a conformar redes locales que se opongan a la exclusión de las minorías, en réplica al poder y la fortaleza de los encuadramientos sociales y culturales dominantes.

Profesora: Todas las alumnas deberían llevar uniforme negro y pañuelo blanco. Noqreh, ¿Por qué llevas un vestido de color?

Noqreh: Señorita, si llevara uniforme mi padre no me dejaría venir.

Profesora: ¿Por qué?

Noqreh: Piensa que las chicas no deberían estudiar.
(De la película iraní *A las cinco de la tarde* (Panj é asr, 2003), de Samira Makhmalbaf.

Referencias

- CASTIELLO, C. (2001). *Huevos de serpiente. Racismo y xenofobia en el cine*. Madrid: Talasa Ediciones.
- GURPEGUI, J. (2000). *El relato de la desigualdad. Estereotipo racial y discurso cinematográfico*. Zaragoza: Tierra AC.
- HERODOTO (1994). *Historia. Obra completa: Tomo IV, Libro VII*. Madrid: Biblioteca clásica Gredos.
- KURHT, A. (1995). *The Ancient Near East c. 3000-330 BC, vols. 1 y 2*. Londres: Routledge.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2007). Medios de comunicación y nuevas tecnologías para la cultura de la paz, en AGUIAR M.V. & FARRAY J. (Coords): *Sociedad de la información, educación para la paz y equidad de género*. La Coruña: Netbiblo; 5-13.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2008a). *Cine y migraciones en España. Cine y educación*. (www.uhu.es/cine.educacion).
- MARTÍNEZ-SALANOVA, E. (2008b). Cine e inmigración: Otra ventana abierta para el debate. Cómo expresan los medios de comunicación la emigración, el mestizaje y las relaciones interétnicas, en CHECA, F. (Ed.): *La emigración sale a la calle*. Barcelona: Icaria; 231-252.
- MAYOR-ZARAGOZA, F. (2006). *Civilizaciones y culturas: del diálogo a la alianza*. Actas del Simposio Internacional. Túnez, 30 enero al 1 de febrero 2006.
- PASETA, M. (2001): Ni globalizados ni globalizadores: las nuevas tecnologías de la comunicación como herramientas para el desarrollo. *Comunicar 16*; 13-24
- SHOHAT, E. Y STAM, R. (2002). *Multiculturalismo, cine y medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO (2001). *Informe Mundial sobre Cultura 2000/01. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Madrid: UNESCO/Mundi-prensa.

Enrique Martínez-Salanova 2009 para Comunicar



«Algunos oyen
con las orejas,
otros con el estómago,
algunos con el bolsillo
y algunos no oyen
absolutamente nada»

Khalil Gibran (1883-1931)
Poeta y filósofo libanés

● Félix Moral Toranzo
Málaga (España)

Recibido: 15-04-08 / Revisado: 26-04-08
Aceptado: 14-09-08 / Publicado: 15-03-09

DOI:10.3916/c32-2009-03-005

Internet como marco de comunicación e interacción social

The Internet as a framework for communication and social interaction

RESUMEN

En este trabajo se estudian las interacciones sociales en Internet, a partir de las respuestas de un cuestionario on-line. Se analizan las características sociodemográficas, los hábitos y las relaciones de estos usuarios en la Red. Internet se manifiesta como un espacio de interacción social, en el que las relaciones personales han tenido lugar en una gran mayoría de usuarios. Estas relaciones se muestran, en algunos aspectos, de forma diferente a las que tienen lugar cara a cara. Asimismo, las motivaciones y las consecuencias de mantener relaciones personales reflejan resultados diferentes con relación al sexo y al estado civil de los internautas.

ABSTRACT

This article addresses social interaction on the Internet using an online questionnaire. The socio-demographic characteristics are analysed as well as the web users habits and relationships. The Internet is a social interactive place where personal relationships among users develop into important aspects of their lives. These relationships develop in different ways to relationships where people meet face to face. Also, motivation and the consequences of maintaining a personal relationships reflect, different results when comparing the web users gender and marital status.

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

Interacción social, Internet, comunicación mediada por ordenador.
Social interaction, Internet, computer-Mediated communication.

◆ Félix Moral Toranzo es profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Málaga (fmoral@uma.es).

Uno de los aspectos más relevantes y significativos de la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y de forma específica de Internet, ha sido el constante crecimiento de aquellos servicios que tienen una finalidad personal o social. A lo largo de estos últimos años, Internet se ha convertido en el principal espacio de interacción social (McKenna y Bargh, 2000). La posibilidad de comunicarse y relacionarse con otras personas, a través del ordenador, se ha visto favorecida por la gran difusión de los servicios que presentan la vertiente «más social» de la Red: correo electrónico, «chat», «newsgroups», mensajería instantánea o telefonía (Moral, 2001).

Esta misma tendencia general en el uso de Internet ha sido seguida en nuestro país. Así, en el informe de la Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación (AIMC, 2006), que responde al nombre de «Navegantes en Red: 8ª Encuesta AIMC a usuarios de Internet», se pone de manifiesto que los servicios de Internet más utilizados son aquellos que permiten la interacción con otras personas. El 55.9% de los usuarios de la Red afirman que la finalidad principal del acceso es de tipo personal. Y en sintonía con estos datos, también, han aparecido en la prensa diaria algunas noticias bastante significativas. En concreto, el periódico «El País», en su edición digital (abril, 2006) ofrecía el siguiente titular: «España encabeza la pasión por el messenger». Y profundizaba la noticia con la siguiente información: «La mensajería instantánea por Internet atrae a un tercio de los jóvenes de entre 12 y 24 años. España es el país del mundo con mayor proporción de internautas apuntados a los servicios de mensajería instantánea: el 62.6% de los que se conectan a la red según la consultora 'ComScore', por delante de Francia (60.3%), Reino Unido (51.9%) y EEUU (48%)». Estos datos, por sí solos, son bastante elocuentes sobre el uso que los internautas españoles hacen de Internet y, al mismo tiempo, dibujan un panorama marcadamente social.

1. Comunicarse y relacionarse en Internet

A diferencia de las interacciones que tienen lugar en el día a día, en un contexto físico y social inmediato o en el «espacio real», comunicarse y relacionarse en Internet supone establecer interacciones en un entorno virtual o ciberespacio (Cornwell & Lundgren, 2001). De la comparación de estas dos formas de comunicación, la comunicación cara a cara y la comunicación mediada por ordenador (CMO), se hacen evidentes una serie de características diferenciales entre ambas. Estas características, para McKenna y Bargh (2000), son fundamentalmente cuatro. El anonimato:

la posibilidad de ocultar la identidad en la Red; la ausencia de comunicación no verbal: no presencia de señales visuales y auditivas en la comunicación textual por ordenador; el distanciamiento físico: en Internet la comunicación no está limitada por la dimensión geográfica. Y la última de estas características es el tiempo: Internet permite establecer una comunicación sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (permite retardar las respuestas). Todo ello trae consigo que la utilización de uno u otro medio de comunicación determine que las relaciones personales se desarrollen y manifiesten de forma diferente.

Esta configuración de características ha contribuido a que, desde las primeras investigaciones donde se han analizado las interacciones sociales que tienen lugar en la CMO, se hayan desarrollado dos líneas de trabajo con resultados bien distintos. Por un lado, aquellas teorías y trabajos empíricos donde se resaltan los efectos negativos de comunicarse a través del ordenador y de las desventajas que implica que la interacción personal mantenida sea de tipo virtual. En estos trabajos se revelan que la comunicación y la interacción electrónica pueden traer, entre otras, las siguientes consecuencias: a) una mayor dificultad de llegar a acuerdos en grupo y la presentación frecuente de comportamientos hostiles y agresivos (comportamientos «antisociales» en la Red o comportamientos «flaming») (Kiesler, Siegel & McGuire, 1984); b) relaciones poco profundas e impersonales (Siegel & otros, 1986); c) un menor grado de autoconciencia e identidad individual (Dubrosky, Kiesler & Sethna, 1991); d) una disminución de la participación social y del bienestar psicológico (Kraut & otros, 1998); e) un mayor grado de falsedad en los datos personales de los participantes (Cornwell & Lundgren, 2001) y, especialmente, los que se refieren al género de las personas (Savincki, Kelley & Oesterreich, 1999). Por otro lado, hay un importante número de planteamientos teóricos y estudios empíricos que avalan los efectos positivos de la comunicación y de la interacción social en Internet. Entre las consecuencias positivas que pueden derivarse de su utilización se han descrito las siguientes: a) que en la interacción a través del ordenador, los usuarios habituales pueden conseguir una comunicación con un contenido socioemocional igual o superior al que puedan darse en las interacciones cara a cara (Reid, 1991). A ello ha contribuido la incorporación de los signos emocionales en los mensajes textuales, los denominados emoticones o «smileys» (Moral & García, 2003); b) la consecución de un nivel de intimidad muy alto en periodos muy breves de tiempo (Parks & Floyd, 1995); c) la igualación del estatus de los par-

participantes (Morahan-Martin, 1998); d) la posibilidad de poner de manifiesto aspectos ocultos de la personalidad y de incrementar la autoestima (McKenna & Bargh, 2000; Turkle, 1997; Wallance, 2001); e) el incremento del círculo social y la incorporación de las relaciones personales del espacio virtual al espacio real (McKenna & otros, 2002; Rumbough, 2001), así como un efecto favorable sobre la soledad y la depresión de las personas (McKenna & Bargh, 1999).

Esta gran variedad de estudios con relación a los procesos interpersonales en la CMO ponen de manifiesto el interés de la comunidad científica por conocer y describir la comunicación y los aspectos psicosociales que tienen lugar en estos procesos. En sintonía con estos trabajos y en la misma línea de interés por conocer la caracterización de las relaciones personales en Internet, se encuentra el trabajo empírico que aquí se expone. En él se analizan de forma exploratoria variables sociodemográficas de los internautas, así como las posibles motivaciones y consecuencias del uso de Internet. También constituye un objetivo fundamental de este estudio conocer las diferencias existentes entre las relaciones que tienen lugar en Internet y cara a cara y, en qué medida, las diferencias en las variables de género y estado civil se acompañan de variaciones en el uso y en las relaciones personales establecidas en la Red.

2. Método

2.1. Participantes

El total de personas que voluntariamente cumplieron el cuestionario fue de 320. Este número quedó como resultado después de anular 37 cuestionarios que presentaban deficiencias importantes: por ejemplo, estar en blanco o repetidos. Además, hay que señalar que el número de casos oscila en un rango comprendido entre 320 y 304 debido a la omisión o invalidación de algunas de las variables cumplimentadas. De ellos, son hombres el 68.9% y mujeres el 31.1%, con una edad comprendida entre los 13 y los 79 años, estando la media de 27.7 años. El estado civil mayoritario es el de soltero/a (69.9%), seguido del de

casado/a (27.8%) y, por último, con menor frecuencia el de separado/a o divorciado/a (2.3%). Respecto a su formación académica: el 45.6% tienen estudios universitarios, el 37.8% de bachillerato, el 16% básicos u obligatorios y el 0.6% no han adquirido ningún nivel de estudios.

2.2. Medida

Para llevar a cabo esta investigación se elaboró específicamente un cuestionario con 75 ítems multi-respuesta. Éste puede ser dividido en dos apartados:

El primer trata sobre la situación sociodemográfica

La idea de Internet como un medio preferentemente de interacción social está fuertemente avalada en este trabajo. A lo largo del mismo, esta afirmación se ve sustentada desde las diferentes perspectivas en que son analizadas las relaciones personales en la Red. En primer lugar, por el número: casi tres cuartas partes de estos usuarios han tenido relaciones sociales con alguien que han conocido en la Red. En segundo lugar, por su continuidad en el tiempo: el periodo de tiempo más frecuente en las relaciones ha sido de más de un año de duración, para las relaciones de amigos, amigos íntimos y amorosas. En tercer lugar, por la utilización, además de los servicios de Red, de otros medios de comunicación más convencionales como el teléfono.

(consta de 3 ítems: año de nacimiento, estado civil y edad) y del uso que se hace de Internet (3 ítems: fin principal, dedicación media semanal e interferencia con otras actividades).

El segundo se centra, específicamente, en las relaciones personales y sociales en Internet. Se inicia esta parte del cuestionario con un ítem en el que se pregunta si se ha establecido relación personal con alguien que se haya conocido en Internet. En caso de respuesta afirmativa, el resto de ítems que se formulan van orientados a describir la singularidad de este tipo de relaciones. En estos ítems se plantean las siguientes cuestiones: el tiempo dedicado a este tipo de relaciones (1 ítem); los medios utilizados: chat, correo electrónico, news, videoconferencia, mensajería instantánea o juegos de Red (6 ítems); el tipo y número de relaciones: conocidos, amigos, amigos íntimos y román-

ticas (4 ítems); y el tiempo de duración medio y máximo de cada una de estas relaciones (8 ítems). A continuación se pide comparar las relaciones de la Red con las relaciones cara a cara, con relación al nivel de: intimidad, importancia de la opinión del otro, confianza, pasión, compromiso, empatía, sinceridad, respeto y fidelidad (9 ítems). También se pregunta en torno a lo que se busca en estas relaciones personales (8 ítems): conversar en general, conversar sobre el trabajo, conversar sobre aficiones comunes, experimentar con un nuevo canal de comunicación, superar la timidez, sexo virtual, relaciones sexuales y buscar amigos para salir. A continuación, a través de 4 ítems se interroga sobre la utilización de otros canales de comunicación alternativos a la Red como el teléfono, el envío postal o los encuentros cara a cara y, si estos encuentros han afectado al desarrollo de la relación. Así mismo, se plantea si la relación de pareja que mantiene en la actualidad es con alguien que conoció en Internet (1 ítem); y si ésta ha culminado en matrimonio o convivencia (1 ítem). Y en los últimos 6 ítems se exploran las posibles consecuencias de haber mantenido una relación por Internet: mejorar laboralmente, superar «complejos» personales, mejorar la autoestima, ser más extrovertido, ampliar círculo social y afrontar momentos de depresión.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se elaboró en formato HTML (Lenguaje de Marcado Hiper Textual) y se expuso en una página web, por un periodo de tres meses. Se alertó de su colocación mediante el envío de mensajes a diferentes foros de discusión, news, y listas de correo electrónico, etc. En el mensaje se pedía la colaboración, de forma anónima y desinteresada, contestando a las diferentes preguntas formuladas sobre interacciones sociales en Internet. Los internautas que mostraron su interés por participar en la investigación cumplieron el cuestionario de forma online, y las respuestas emitidas fueron registradas en una cuenta de correo electrónico.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivos

Los participantes afirman que usan principalmente Internet para llevar a cabo diferentes tareas o actividades, las cuales se distribuyen de la siguiente manera: son de tipo personal en el 59.4%, académicas en el 20.1%, laborales en el 14.9% y otras en el 5.5%. Estos usuarios, a lo largo de la semana, superan las 10 horas de conexión a la Red en el 38.2%, y en el 59% lo hacen menos de 10 horas. Asimismo, consideran que el uso de Internet interfiere para la realización de otras

actividades: 47.2% ver la televisión; 42.8% estudiar/trabajar; 36.9% dormir; 33.85% descansar; 32.5% estar con los amigos/as; 29.1% leer; 19.1% practicar deporte; 17.8% labores domésticas; 16.9% escuchar música; 15.9% otras y en un 15% ir al cine.

Cuando se pregunta sobre la existencia de un grupo de amigos con los que se mantenga actividad social habitual, responden afirmativamente el 87.2% (265), y el grado de satisfacción medio que proporciona la relación con este grupo es de 7.9, en una escala de 1 a 10.

Una vez llegado a este punto del cuestionario, se pregunta sobre el hecho de tener o haber tenido relaciones sociales con alguien que se ha conocido en Internet. La respuesta obtenida es afirmativa en un 73.4% (235) y negativa en un 26.6% (85). Desde este momento, y hasta el final cuestionario, el resto de las preguntas van dirigidas exclusivamente al 73.4%, a las 235 personas que han manifestado tener experiencia en este tipo de relaciones.

Las relaciones personales establecidas en Internet han sido de diferentes tipos. La relación conceptualizada como de conocido/a ha sido la más frecuente de todas, ésta ha tenido lugar en el 87.8%, con un número medio de 28.9 casos. En segundo lugar de frecuencia está la relación de amistad, que se ha producido en el 79.6%, con una media 10.7 casos. En tercer lugar se presenta la relación denominada de amistad íntima en un 58.7%, con una media de 3.2 casos. Y en último lugar, la relación de tipo amorosa, que ha ocurrido en el 38.3%, con una frecuencia media de casos del 0.8. De estas relaciones amorosas, en el momento actual, se sigue manteniendo la relación de pareja en un 17%, y ésta ha culminado en una situación de convivencia o matrimonio en un 6%.

Para determinar la duración media de estas relaciones se presentaron distintos periodos de tiempo: menos de 15 días, de 15 días a 1 mes, de 1 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 meses a 1 año y más de 1 año. Las relaciones de conocidos, en el 51.2% tuvieron una duración superior a 3 meses, aunque el periodo más frecuente fue el de menos de 15 días (26.1%). Las de amigos, en el 54.5% de los casos superaron los 6 meses de duración y el periodo más frecuente es el de más de 1 año (32.8%). En las amistades íntimas el 66.4% mantiene la relación más de 6 meses, siendo el periodo más frecuente el de más de 1 año (41.8%). Y por último en las relaciones amorosas, en el 56.6% supera los 3 meses y el periodo más frecuente el que supera el año (26.3%).

Los medios o servicios de Internet utilizados para el desarrollo de estas relaciones han sido: correo elec-

trónico (77.4%), chat (74.5%), news (10.2%), vídeo conferencia (6.4%), mensajería instantánea (27.4%) y juegos en Red (8.1%). Además de estos medios, también se ha mantenido contacto por otros medios fuera de la Red en el 76.6%: teléfono (59.6%), envío postal (34.9%) y encuentros cara a cara (67.2%). En este último caso, hay que señalar que estas citas afectaron a la relación: de forma positiva en un 70.2%, negativa en el 3.5% y no afecto en ningún sentido en el 16.6%.

En la tabla 1 se presentan los resultados de comparar las relaciones personales de la Red con las que tienen lugar en situaciones cara a cara. En ella se muestran en qué medida ciertas características están más, igual o menos presentes en las relaciones en la Red que en las relaciones cara a cara.

Para finalizar con este apartado descriptivo, se de-

| Características | Mayor | | Igual | | Menor | |
|--------------------------------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|
| | % | (n) | % | (n) | % | (n) |
| Intimidad | 27.6 | (62) | 21.8 | (49) | 50.6 | (114) |
| Confianza en el otro/a | 14.7 | (33) | 31.6 | (71) | 53.8 | (121) |
| Importancia de la opinión del otro/a | 11.1 | (25) | 55.3 | (125) | 33.6 | (76) |
| Pasión | 17.3 | (36) | 25.5 | (53) | 57.2 | (119) |
| Compromiso | 7.4 | (16) | 35.5 | (77) | 57.1 | (124) |
| Empatía | 18.8 | (42) | 54.7 | (122) | 26.5 | (59) |
| Sinceridad | 26.1 | (59) | 33.6 | (76) | 40.3 | (91) |
| Respeto | 11.8 | (27) | 63.2 | (144) | 25 | (57) |
| Fidelidad | 8.4 | (18) | 41.9 | (90) | 49.7 | (107) |

Tabla 1: Relaciones personales en la Red y cara a cara

tallan a continuación cuáles son las posibles actividades u objetivos que más motivan a estos usuarios a la hora de establecer una relación personal en Internet. Las actividades señaladas son las siguientes: poder conversar en general con otra persona (73.6%); conversar sobre aficiones comunes (54.5%); la posibilidad de experimentar con un nuevo canal de comunicación (54%); buscar amigos y verse personalmente (33.6%); poder conversar sobre el trabajo (26.4%); superar la timidez (14%); sexo virtual (12.3%); y conocer gente para mantener relaciones sexuales (11.5%). También afirman que las principales consecuencias de haber mantenido relaciones personales en la Red han sido las de: ampliar el círculo social (60.9%); ser más extrovertido (31.9%); mejorar la autoestima (27.2%); superar estados de depresión (20%); mejorar las relaciones laborales 17%; y de ayuda para superar «complejos» personales (12.8%).

3.2. Análisis diferencial entre variables

Al aplicar un análisis diferencial, uno de los objetivos marcados fue el detectar posibles diferencias en las

relaciones establecidas en la Red (tipo, motivaciones y consecuencias) con relación al estado civil y el sexo de los usuarios. Los resultados más destacables de este análisis se detallan a continuación:

En la comparación de las variables de la categoría tipo de relaciones establecidas en Internet (conocidos, amigos, amigos íntimos y amor), con la variable estado civil, que está formado por los grupos solteros/as (aquí se han incluido los casos de separado/a o divorciado/a) y casado/a, aparecen diferencias estadísticamente significativas en la categoría de amigos íntimos $t(229) = 2.45$, $p < .05$, siendo las medias del grupo soltero de 3.86 y del grupo casado de 1.34. Asimismo, cuando se examinan las diferencias existentes entre las variables de la categoría tipo de relaciones establecidas en Internet (conocidos, amigos, amigos íntimos y amor) y la

variable sexo (hombre o mujer), se muestran, desde un punto de vista estadístico, diferencias significativas con la variable amigos íntimos $t(229) = 1.52$, $p < .05$, con una media en el grupo hombre de 3.70 y en la mujer de 2.25, y con la variable amor $t(229) = 1.58$, $p < .05$, que tienen unas medias de 0.94 en los hombres y de 0.59 en las mujeres.

En torno a la motivación u objetivo principal que se busca en las relaciones personales en Internet,

hay diferencias estadísticamente significativas en el estado civil, entre solteros/as y casados/as: los solteros usan más Internet para superar la timidez [$2(1, N = 231) = 4.813$, $p < .05$], sexo virtual [$2(1, N = 231) = 3.488$, $p = .06$], y encontrar amigos para verse personalmente [$2(1, N = 230) = 12.069$, $p = .001$], y los casados para conversar sobre el trabajo [$2(1, N = 230) = 4.68$, $p < .05$]. En relación a esta misma cuestión, también se aprecian diferencias en el género. Los hombres usan más Internet que las mujeres para: conversar sobre sus aficiones [$2(1, N = 231) = 3.755$, $p = .053$], experimentar con un nuevo canal de comunicación personalmente [$2(1, N = 231) = 4.534$, $p < .05$], reducir la soledad personalmente [$2(1, N = 231) = 4.670$, $p < .05$], sexo virtual [$2(1, N = 231) = 12.161$, $p < .001$], buscar amigos para verse personalmente [$2(1, N = 231) = 11.012$, $p = .001$] y establecer contactos para tener relaciones sexuales en persona [$2(1, N = 231) = 11.009$, $p = .001$].

Y por último, respecto a las principales consecuencias de mantener relaciones personales en Internet: mejorar laboralmente, superar «complejos» persona-

les, mejorar la autoestima, ser más extrovertido, ampliar el círculo social y superar momentos de depresión. Por un lado, no se aprecian, desde un punto de vista estadístico, diferencias significativas entre solteros/as y casados/as. Y por otro, con relación al género, sí se muestran diferencias estadísticamente significativas: las mujeres señalan más que los hombres como consecuencias de estas relaciones la superación «complejos» personales: [$2 (1, N = 231) = 4.99, p < .05$] y la mejora de la autoestima [$2 (1, N = 231) = 3.74, p = .053$].

4. Discusión

En esta investigación se ha analizado una muestra de usuarios de la Red que presentan un perfil sociodemográfico caracterizado por ser mayoritariamente masculino, universitario, soltero y con una media de edad entorno a los 28 años. En ellos se aprecia que la motivación fundamental de su acceso a Internet es de tipo personal. El tiempo que pasan conectados a Internet, en su mayoría, es inferior a diez horas semanales y la actividad de su vida diaria que con más frecuencia se interfiere es la de ver la televisión. También se pone de manifiesto que estas personas en su espacio real mantienen con su grupo de amigos una actividad social muy satisfactoria. Esto cuestiona el hecho de que no tener una relación social continua y gratificante con amigos sea una variable constante y presente en la búsqueda de relaciones sociales en Internet.

La idea de Internet como un medio preferentemente de interacción social está fuertemente avalada en este trabajo. A lo largo del mismo, esta afirmación se ve sustentada desde las diferentes perspectivas en que son analizadas las relaciones personales en la Red. En primer lugar, por el número: casi tres cuartas partes de estos usuarios han tenido relaciones sociales con alguien que han conocido en la Red. En segundo lugar, por su continuidad en el tiempo: el periodo de tiempo más frecuente en las relaciones ha sido de más de un año de duración, para las relaciones de amigos, amigos íntimos y amorosas. En tercer lugar, por la utilización, además de los servicios de Red, de otros medios de comunicación más convencionales como el teléfono o el correo postal, para el mantenimiento y el desarrollo de estas relaciones. En este apartado hay que incluir los encuentros que han tenido lugar cara a cara. Éstos han sido bastante frecuentes, habiéndose producido en las dos terceras partes de los casos. Lo cual evidencia un deseo de acercarse e incorporar estas relaciones a la vida cotidiana. Hecho este que aparece reflejado en investigaciones anteriores (Parks & Floyd, 1995; Parks & Roberts, 1998). Y en cuarto, y último

lugar, por las razones expresadas ante las cuestiones de por qué se va a Internet para relacionarse y cuáles son sus principales consecuencias. Las justificaciones dadas a cada una de estas cuestiones, de forma respectiva, han sido las de conversar y ampliar su círculo social; razones que también han sido apuntadas en otros estudios sobre el tema (McKenna & Bargh, 1999; 2000).

Las relaciones personales establecidas en la Red han sido de diferentes modalidades, y presentan una serie de características que las hacen semejantes o distintas a las relaciones cara a cara. La modalidad más frecuente y numerosa ha sido la de conocido/a, seguida de la de amigo/a, amigo/a íntimo y, en último lugar, la de tipo amoroso. Esta distribución de las relaciones interpersonales en la Red es, en muchos casos, similar al que se da en las relaciones interpersonales en el espacio real, y coincidente con los resultados obtenidos en otros estudios (Ya.com, 2004). Y en lo que se refiere a su caracterización, de forma mayoritaria, se perciben las relaciones en Internet con una menor intimidad, confianza en el otro, pasión y compromiso que las que se desarrollan cara a cara; pero en lo que atañe a: la empatía, la importancia de la opinión del otro, la sinceridad, el respeto y la fidelidad, pueden estar en igual medida o más presentes en las relaciones en la Red.

A lo largo de esta investigación, uno de sus objetivos fundamentales ha sido el comparar las relaciones de Internet entre cada variante del estado civil y del sexo. Los resultados sugieren que el estado civil de la persona, es decir, estar soltero/a o casado/a no se ve asociado con diferencias en la frecuencia de las relaciones establecidas (conocidos, amigos y amor), ni con las consecuencias o efectos de estas relaciones y, en cambio, sí aparecen diferencias en cuanto a las motivaciones u objetivos que se persiguen con ellas. Y en lo que se refiere al sexo, entre hombres y mujeres se manifiestan diferencias en los tres niveles analizados de las relaciones personales en Internet: tipo de relaciones, motivaciones u objetivos y principales consecuencias. Estos comportamientos y usos diferenciales de las relaciones interpersonales en la Red, en función del sexo de los usuarios, también han sido descritos en otros estudios (Rumbough, 1993).

Este trabajo ha puesto de manifiesto la relevancia de las relaciones personales en Internet, y se han descrito características y diferencias con relación a algunas variables personales y sociales. La posibilidad de explorar usos y consecuencias diferentes vinculados a otras variables como puede ser el nivel cultural, la nacionalidad, etc., constituye un buen aliciente para investigaciones futuras. Sin duda, en estos trabajos don-

de se pretende analizar de forma genérica el comportamiento de los internautas, el tamaño de la muestra con relación al universo de usuarios de Internet es actualmente un problema, dada la inexistencia de un marco muestral de referencia sobre el que se pueda efectuar la selección. No hay un directorio fiable y completo de personas que tengan acceso a Internet, el cual proporcione un muestreo probabilístico del que se pueda extraer una muestra aleatoria y posibilite la generalización de los resultados. Este estudio no responde a los requisitos de un muestreo probabilístico, donde todos los individuos del colectivo bajo estudio tienen una probabilidad conocida de ser incluidos en la muestra, sino más bien se trata de una muestra autoseleccionada, en la que se han incluido aquellas personas que voluntariamente han decidido participar.

Referencias

- ABRIL, G. (2006). «España encabeza la pasión por el messenger. *elpais.com*. (www.elpais.com/articulo/sociedad/Espana/encabeza/pasion/messenger/elpepisc/20060716elpepisc) (26-07-06).
- AIMC (Ed.) (2006). *Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación. Navegantes en la Red Octava encuesta a usuarios de Internet*. (www.aimc.es) (01-02-06).
- CORNWELL, B. & LUNDGREN, D.C. (2001). Love on the Internet: Involvement and Misrepresentation in Romantic Relationships in Cyberspace vs. Realspace. *Computers in Human Behavior*, 17; 197-211.
- DUBROVSKY, V.J., KIESLER, S. & SETHNA, B.N. (1991). The Equalization Phenomenon: Status Effects in Computer-Mediated and Face-to-face Decision Making Groups. *Human Computer Interaction*, 6; 119-146.
- KIESLER, S., SIEGEL, J. & MCGUIRE, T. (1984). Social Psychological Aspects of Computer-mediated Communication. *American Psychologist*, 39; 1123-1134
- KRAUT, R., PATTERSON, M.; LUNDMARK, V.; KIESLER, S.; MUKOPADHYAY, T. & SCHERLIS, W. (1998). Internet Paradox: A Social Technology that Reduces Social Involvement and Psychological Well-being? *American Psychologist*, 53; 1017-1031.
- MCKENNA, K. & BARGH, J. (1999). Causes and Consequences of Social Interaction on the Internet: A Conceptual Framework. *Media Psychology*, 1; 249-261.
- MCKENNA, K. & BARGH, J.A. (2000). Plan 9 from Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4; 57-75.
- MCKENNA, K.A.; GREEN, A.S. & GLEASON, M.J. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? *Journal of Social Issues*, 58; 9-32.
- MORAHAN-MARTIN, J. (1998). *Males Females, and the Internet. Psychology and the Internet: Intrapersonal Interpersonal, and Transpersonal Implications*. San Diego: Academic Press.
- MORAL, F. (2001). Aspectos psicosociales de la comunicación y de las relaciones personales en Internet. *Anuario de Psicología*, 2; 13-30.
- MORAL, F. & GARCÍA, R. (2003). Un nuevo lenguaje en la Red. *Comunicar*, 21; 133-136.
- PARKS, M.R. & FLOYD, K. (1995). Making Friends in Cyberspace. *Journal of Communication*, 46; 80-97.
- PARKS, M.R. & ROBERTS, L.D. (1998). Making MOOsic: The Development of Personal Relationships on Line and a Comparison to their Off-line Counterparts. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15; 517-537.
- REID, E. (1991). *Electropolis: Communication and Community on Internet Relay Chat*. (Inédito). Departamento de Historia, Universidad de Melbourne, Australia.
- RUMBOUGH, T. (2001). The Development and Maintenance of Interpersonal Relationships through Computer-mediated Communication, en *Communication Research Reports*, 18; 223-228.
- SAVICKI, V.; KELLEY, M. & OESTERREICH, E. (1999). Judgments of Gender in Computer-mediated Communication, en *Computers in Human Behavior*, 15; 185-194.
- SIEGEL, J.; DUBROVSKY, V.; KIESLER, S. & MCGUIRE, T.W. (1986). Group Processes in Computer-mediated Communication. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 37; 157-187.
- TURKLE, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Barcelona: Paidós.
- WALLACE, P. (2001). *La psicología de Internet*. Barcelona: Paidós.
- YA.COM (Ed.) (2004). *Las relaciones personales a través de Internet*. (http://investigacion.ya.com/archivos/Estudio_sobre_las_relaciones_a_traves_de_Internet.pdf).

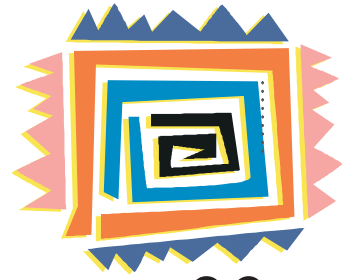
MédiaMorphoses



«MédiaMorphoses», revista científica en francés de referencia en la educación en medios, publicada por el INA (Instituto Nacional del Audiovisual) de París, Francia (www.ina.fr).

- Para consultas: www.ina.fr/mediamorphoses
- Para suscripciones: www.armand-colin.com
- Para compras en librerías: Fax: 0140464990





Comunicar 32

Bitácora

agenda



Apuntes
Reseñas

Notes
Communication platforms
Reviews



Sociedad responsable...

Apuntes entresacados de un artículo del autor publicado en «Sphera Pública» (Murcia, 2008)



¿POR QUÉ LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN PROVOCAN LA PASIVIDAD?

«¿POR QUÉ LAS ESCUELAS OBLIGAN A LOS NIÑOS A ESTAR CALLADOS, DANDO COMO RESULTADO UNA SITUACIÓN DE AUTORIDAD Y ABURRIMIENTO?» (PIAGET)



?

¿SOMOS RESPONSABLES?



LA TELEVISIÓN SOCIALIZA PORQUE AYUDA A CREAR COSTUMBRES, LO MÁS PROFUNDO DE LOS ELEMENTOS CULTURALES DE UNA SOCIEDAD

NOS GUSTA ECHAR BALONES FUERA



YO NO HE SIDO

YO, TAMPOCO

NOSOTRAS TAMPOCO

LOS AGENTES SOCIALES SE LANZAN LA RESPONSABILIDAD EDUCATIVA DE UNOS A OTROS



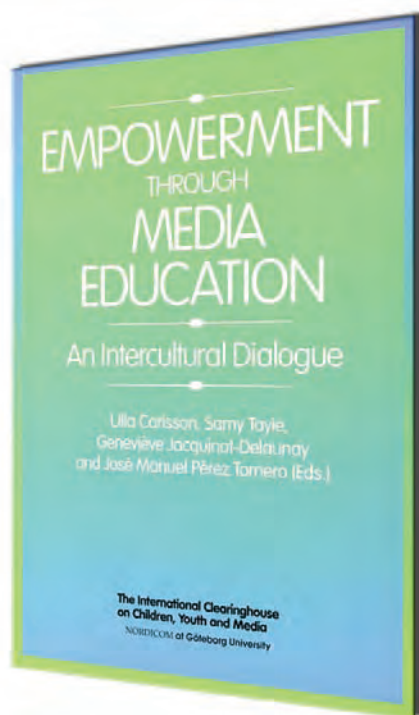
... medios responsables

Por Enrique Martínez-Salanova



LIBROS

▼ Begoña Mora Jaureguialde



Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue; U. Carlsson, S. Tayie, G. Jacquinet & J.M. Pérez Tornero; The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, Göteborg University; Göteborg, 2008; 272 páginas

Education», la visión del mismo tema desde dos culturas diferentes. Los capítulos cuatro y cinco son los que llevan el peso del contenido del proyecto; el cuarto, con la recopilación de seis artículos, y bajo el nombre «Education and Media Culture in the Context of Media Literacy», trata la alfabetización en medios, la apuesta que desde la unión europea se hace en alfabetización de medios, trabajando bajo la concepción multidimensional sobre multiculturalidad; en el quinto apartado, otros siete artículos hablan de «Media Education in the Digital Age». Uno de los artículos incide en las estrategias que deben seguirse a nivel internacional en educación en medios, otro nos habla sobre las dificultades que deben salvarse mentalmente en educación en medios, dos más tratan el tema de las familias, el rol que tienen y deben seguir en la formación en medios, y, por último, los restantes hacen referencia a la presencia de los medios de comunicación en las clases y escuelas introduciendo los multimedia en la práctica educativa. El último apartado del libro, «Media Literacy in Practice», recoge cuatro aportaciones: «Transforming Literacy», «Teaching about Media. Media Education, Learning, and Literacy: Sketching a Dialogic Process», «Educational Television and School» y «New Educational Needs. Distance Training and Life-long Learning for Teachers». Documento al que cualquier profesional en medios debería poder tener acceso por la amplia y compleja información que se transmite en sus páginas. El texto está escrito íntegramente en inglés.

El Centro Internacional sobre Infancia, Juventud y Medios de Comunicación presenta esta iniciativa con trabajos de expertos de diferentes países: Arabia Saudí, Estados Unidos, Inglaterra, Francia, Suecia, Emiratos Árabes, Austria, Portugal, Italia, Malasia, Egipto, España y Bélgica. El contenido de «El poder a través de la educación en medios: Un diálogo intercultural» se divide en seis grandes apartados. Tras agradecer a la UNESCO la producción de este ejemplar, el primer apartado, «Introduction», cuenta realmente con dos introducciones. Comienza Abdul Waheed Khan hablando sobre «Media Education, a Crucial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society», posteriormente son los cuatro coordinadores los que se encargan de la realización de una aproximación intercultural sobre el poder de los medios, en la que nos expresan su esperanza de que los artículos introducidos en el presente escrito estimulen diálogos multiculturales e interculturales, e inspiren nuevas iniciativas de investigación y políticas educativas. Pretenden conseguir que la población adquiera la capacidad de ser pensadores libres y críticos, así como productores de mensajes creativos, valores y conocimientos que sirvan en la vida diaria. En la segunda parte del libro, «Why Media Education? The Grünwald Anniversary», encontramos cuatro capítulos, en los que se recorre «The Paris Agenda» y sus «12 Recommendations for Media Education»; así como la Declaración en Educación en

Medios de Comunicación de Grünwald. Posteriormente, «Youth people's media culture in the digital age» cuenta con dos artículos centrados en la infancia, «Children and Mass Media in the Arab World» y «The Appropriation of New Media and Communication Tools by Young People aged 12-18 in Europe. New Trends for Media

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz

En este libro se presentan los resultados de un trabajo de investigación que ofrece una mirada comparativa de los cambios derivados del acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en lo referente al acceso a la información y al conocimiento como a las formas de relación de los jóvenes de tres ciudades peruanas:

Iquitos, Cusco y Chiclayo. La autora de este trabajo decide abrir el campo de estudio con estas ciudades situadas en distintas zonas geográficas, pues pone de relieve que hasta el presente sólo se había acotado la población diana a la capital del país, Lima, en investigaciones sobre comunicación. El estudio llega a profundizar en el análisis hasta el punto de extraer conclusiones acerca de cómo las tecnologías de la información y la comunicación inciden en los procesos de aprendizaje de los jóvenes; pero, además, el alcance del trabajo llega hasta la repercusión que tienen en los procesos de socialización y subjetividad de aquéllos desde una perspectiva intercultural, teniendo en cuenta a lo largo de todo el trabajo el entorno familiar y escolar, por lo que es preciso que los responsables de ambos contextos, como son padres y profesorado, se cuestionen sobre nuevas formas de acercamiento a la juventud de la sociedad actual, pues su forma de pensar y construir el mundo pasa ahora por la tecnología digital. También se estudian los distintos espacios de socialización y de encuentro entre los jóvenes de forma presencial, así como los de interacción a distancia y el desarrollo de diferentes comunidades de aprendizaje

y entretenimiento. Si se tiene en cuenta que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación van más allá de ser meros instrumentos de uso didáctico, llegando hasta el punto de establecerse una relación directa con los marcos cognitivos, las prácticas sociales y las

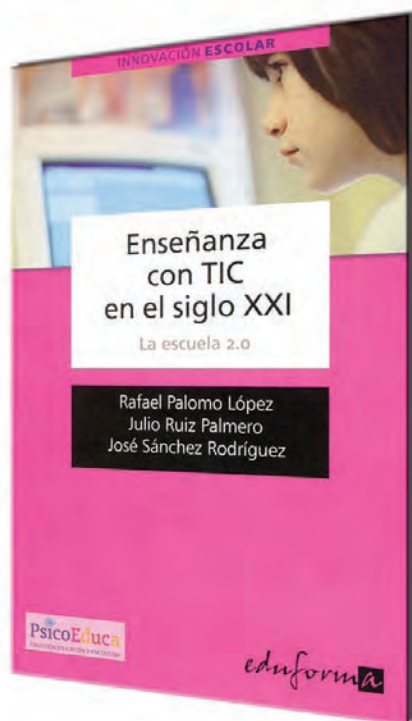
emociones, estamos ante un proceso que puede ser determinante para marcar cada vez más las desigualdades entre los distintos sectores que componen la sociedad actual, ya que el manejo de los códigos semánticos se convierte en un capital de diferenciación. Nos encontramos así ante un trabajo de investigación que retoma y profundiza en el análisis de la repercusión educativa de los recursos tecnológicos, pues pone de relieve no sólo la incidencia directa de éstos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en las diferencias sociales que su uso pueda provocar; a todo ello hay que añadir que según el último informe PISA, en palabras de la autora, Perú es el único país en Latinoamérica donde un elevado porcentaje de jóvenes se encuentra en un nivel que muestra grandes limitaciones para responder a preguntas básicas de lectura. El libro se estructura en cinco capítulos en los que de forma secuencial presenta, por una parte la repercusión que las nuevas tecnologías tienen en el proceso educativo, mientras que por otra, profundiza en la repercusión, a nivel escolar y familiar, que puede existir entre las TIC, la socialización, el entretenimiento y la visión de futuro de la población escolar de las ciudades donde se desarrolla la investigación. Este estudio puede poner de manifiesto que los trabajos de investigación en materia de nuevas tecnologías, educación y socialización no siempre pueden ser extrapolables a partir de un muestreo, sino que su incidencia depende del contexto en el que se lleve a cabo.



La edad de la pantalla. Tecnologías interactivas y jóvenes peruanos; María Teresa Quiroz; Lima (Perú), Fondo Editorial de la Universidad de Lima, 2008; 240 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Enseñar con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0; Rafael Palomo, Julio Ruiz y José Sánchez; Sevilla, Editorial MAD, 2008; 118 páginas

vertiginoso, términos como Web 2.0, blog, wikis, cada vez son más utilizados por los usuarios de estas herramientas. Por tanto, parece necesario analizar la evaluación que ha sufrido la web (desde la 1.0 a la 2.0), conocer las diferentes herramientas que han surgido para facilitar y minimizar la curva de aprendizaje del usuario y sus potencialidades y posibles usos en el ámbito educativo, pues no existen en el mercado actual muchas publicaciones que la Red como plataforma le ofrece en la actualidad y cómo puede emplear las mismas en su día a día en el aula. Esta obra refleja la acción de cambio de los docentes comprometidos con la educación. Sus experiencias en el uso de las TIC aplicadas a la Educación son reconocidas en el terreno de los expertos. Los autores de este trabajo tienen el perfil del profesor innovador y motor de cambio en los diversos centros por los que han pasado. Los temas que se abordan en el libro han surgido de las necesidades que realmente tienen los docentes, no son propuestas elegidas por expertos desde los despachos, sino por profesionales que conocen la realidad de los centros que están en contacto a diario y directo con ellos desde el inicio de su vida profesional. Después de la lectura de esta obra se podrá apreciar más el valor e importante papel que puede representar el uso de las TIC en una educación para todos.

En la sociedad actual, las dificultades que se plantean con las TIC son las derivadas de su capacidad transformadora y de la exigencia en los cambios de conductas y prácticas escolares esperadas, ya no tanto en su manejo o accesibilidad. Cambios más acordes con los nuevos conceptos que favorecen las TIC, entre otros son: comprender que la excelencia del contenido es importante, pero mucho más excelencia de los aprendizajes. Se está pasando una etapa en la que las TIC son casi invisibles, se han instalado en nuestras vidas y se han acomodado hasta tal punto que no se van a marchar...; ahora se necesita pensar qué se está haciendo con ellas. Qué se puede obtener y qué papel pueden representar en los cambios de fondo que requiere nuestra educación. Se acabó su papel de «escaparate», es estéril la discusión de si son o no necesarias, si aportan algo positivo a la enseñanza... ahora se trata de propósitos educativos y no al contrario: que los objetivos de la educación sean los medios tecnológicos. Esta nueva fase es más difícil y lenta en su realización y trayectoria, porque exige cambios reales y auténticos por parte de todos los que están comprometidos con la educación (familias, centros educativos, profesionales, administración...). Las acciones de cambio deben venir de arriba-abajo, desde la administración que pone los medios, pero también desde abajo-arriba, por parte de quienes dan los pasos para hacer realidad estas acciones y políticas educativas. En la actualidad es un hecho que las TIC

están cada vez más presentes en el ámbito escolar, gracias a diferentes apuestas que las administraciones educativas están llevando a cabo. Pero la evolución que está sufriendo Internet y las aplicaciones on line que en ella aparecen cada día, avanzan a un ritmo

LIBROS

▼ Begoña Mora Jauregui

El documento que se presenta es un resumen del encuentro internacional realizado en París en el mes de junio de 2007, sobre procedimientos, síntesis y recomendaciones acerca de la educación en medios. En formato de medio folio se presenta el texto bilingüe, de manera que por un lado puede leerse el texto en francés, mientras que al darle la vuelta encontramos el mismo texto traducido en inglés, por lo que se trata de un texto duplicado, es decir, su extensión real es de 40 páginas en francés y/o 38 páginas en inglés. Dentro del mismo se tratan cuatro bloques:

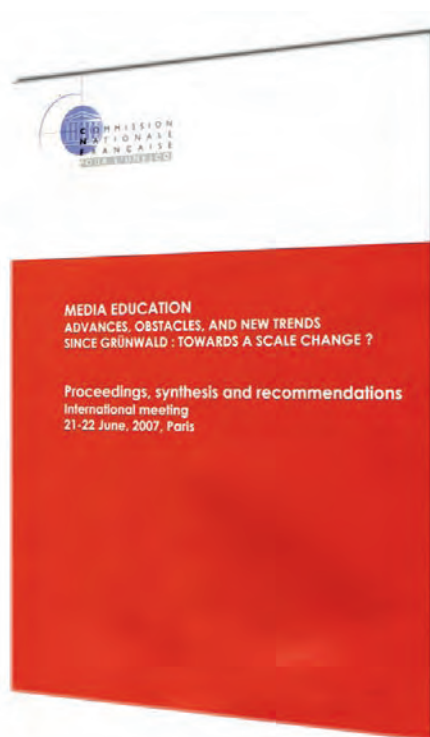
De Grünwald a París: ¿Por qué educación en medios?; ¿Qué métodos pedagógicos han sido desarrollados a lo largo del mundo?; ¿Qué acciones han sido tomadas en alfabetización educativa para integrar la educación en medios en el mundo?; y ¿Qué agentes pueden llevar la educación en medios fuera del marco educativo?

Con la intención de construir una sociedad de la información diversa e inclusiva, se presenta el texto para que jóvenes y ciudadanía, en general, sean capaces de conocer la información que se les presenta, de poner distancia para realizar análisis críticos y de usar los contenidos en su propio beneficio. Con estas premisas, la comisión europea en la celebración del 25 aniversario de la declaración de Grünwald decidió realizar el encuentro del que salió este documento. Con los cuatro tópicos antes mencionados se realizaron sendas sesiones de trabajo con la intención de indagar, profundizar y mejorar en el futuro inmediato.

¿Por qué educación en medios?, «porque vivimos en un mundo donde los medios de comunicación están omnipresentes...», «porque debemos asumir la importancia que han adquirido en la cultura contemporánea», y «porque las diferencias que a menudo

separan a los sistemas educativos del mundo que nos rodea, debe servir para preparar a las generaciones jóvenes para la vida adulta». Al responder a la segunda pregunta, qué métodos pedagógicos se usan, nos advierten que no hay uno único y no son generalizados, sino que cada región, cada zona ha desarrollado sus propios métodos de trabajo que sirven de intermediarios positivos ante la adquisición y uso de los medios. La UNESCO quiere que se den a conocer esas buenas prácticas en lo que les gusta denominar «la sociedad del conocimiento». Uno de los mejores métodos es el utilizado por Toshiko Miyazaki (Japón), ya que trabaja desde la demanda de los usuarios mediante un procedimiento activo y crítico. En cuanto a las alfabetización educativa que integran los medios como parte a considerar en la educación actual, lo único que deja claro el texto es el privilegio que ostenta Europa en esta materia por seguir los derechos a la libertad de expresión, información y al aprendizaje profesional de los periodistas. Se incide en la responsabilidad de los sistemas educativos ante las programaciones y, frente a la evaluación de experiencias y competencias, ya que los medios deben integrarse y aceptarse como un recurso para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por último, debemos ser conscientes de la multitud de agentes implicados en los medios de comunicación. Los medios no son de uso exclusivo escolar, ni siquiera formativo, de ahí la importancia de poder identificar a profesionales que trabajen los medios desde un contexto externo al formal; por ejemplo, Radio Bush, en Sudáfrica, donde una comunidad de madres trabaja desde las ondas con la población. El documento incluye un texto denominado

«Agenda París o doce recomendaciones para educar en medios», texto que no podemos dejar de leer si somos buscadores de mejoras en la educación en y para los medios.



Media Education. Advances, obstacles, and new trends since Grünwald: Towards a scale change?; French Commission UNESCO, Paris, 2007; 78 págs

LIBROS

▼ Begoña Mora Jauregui



Cultural Diversity. Issues of Diversity in Media Education. The Journal of Media Literacy. Volume 55. Numbers 1 & 2. 2008; National Telemedia Council, Inc.; Madison (USA), 2008; 80 páginas

ca educativa. «Mediating racial mixture» analiza a los personajes actuales situados en la cúspide de la sociedad americana, todos tienen en común una cuestión, la mezcla racial y cultural que presentan, lo que está produciendo complejas implicaciones que modifican las tradiciones americanas por la integración de agentes externos. Estos fenómenos conllevan la dificultad de la identidad respecto de la identificación. En «Popular Culture and Personal Identity: Teaching Media Studies in the Multicultural Classroom, a Canadian Perspective» y en «Plato's cave: an on-line Media Literacy Course from Canada» se trata el asunto de la integración desde las aulas canadienses. «Why did that Film Backfire? A Strategic Use of Film for Intercultural Education», tras las risas de un grupo de adolescentes en el visionado de «La lista de Schindler», Louise Wilkinson decidió profundizar en la situación, ¿son los espectadores los que no están preparados o es la película que no es adecuada? A través de las cintas se introducen diferencias culturales necesarias para entablar el diálogo con el alumnado. Gracias a «Crash. A Crash Course on Current race/Ethnicity Issues», se pueden trabajar estereotipos raciales de una forma amena y cómoda en el interior de las aulas. «Democracy matters», «Coming to America: The journey of a Young Muslim from Morocco», «Literacy as process. The multiple Literacies of Blind Readers», «Youth Media is Coming out», «Born 2 B wired: Digital difference or division & the growing technological challenge to traditional education», «Mixed messages about media from our middle schools» o «Ten technology tips for Principals: it's not the Hardware or the Software, it's the Underwear» son algunos de los textos a los que se puede acceder con esta publicación que aconsejamos leer con calma para aprehender lo explicitado. Finaliza con reseñas filmográficas, tanto actuales (2006) como anteriores (1970), mediante las que se analiza el tratamiento racial e intercultural del interior de la película.

Una de las revistas más prestigiosas a nivel mundial en medios de comunicación y educación, editada desde 1953 en Madison (Estados Unidos). Revista interdisciplinaria que apoya la investigación y la pedagogía de la educación en medios de comunicación. Es considerada foro de diálogo entre profesionales del ámbito de los medios de comunicación y educativo; asimismo aporta apoyo a principiantes y entendidos en la materia. La educación en medios desarrolla hábitos y habilidades de expresión para crear consumidores críticos, comunicadores eficaces y ciudadanos activos de nuestro mundo. Este número se centra en «Diversidad cultural. Cuestiones de diversidad en educación en medios», coordinado por David Considine. Douglas Kellner, en la introducción, observa que los medios de comunicación forman parte de la cultura actual mediante recursos como la radio, la televisión u otros medios de comunicación, modificando las identidades de los ciudadanos y nuestra propia percepción de individualidad como sujetos. Analizando algunos de los artículos que se pueden encontrar en el presente número, Considine advierte que hoy la inmigración, la movilidad de la población, no se basa solo en cuestiones económicas, como fue el caso de su abuelo paterno, sino que él mismo es inmigrante, y viajó de Australia a Estados Unidos, no por carencias económicas, sino buscando un enriquecimiento intelectual. «Transforming Education for a Multicultural Society», el siguiente artículo, reivindica una

complementariedad en la formación del profesorado novel, en tanto en cuanto la sociedad norteamericana cada vez es más intercultural en las aulas, pero en los docentes predominan las mujeres de raza blanca y clase media; por ello el profesorado debe prepararse: una cosa es la teoría y otra muy distinta la práctica

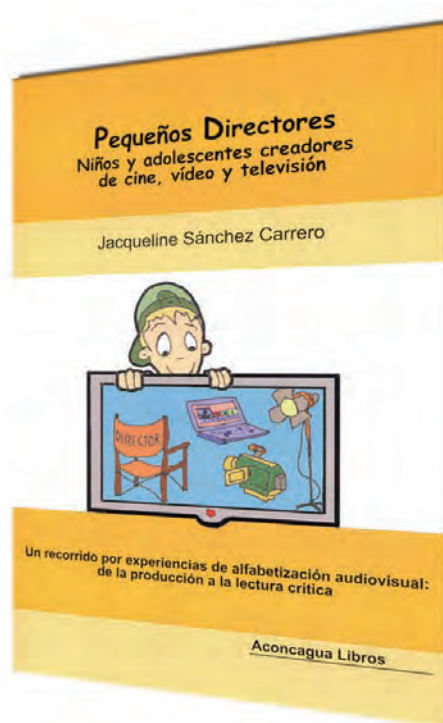
LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona

El ensayo que se presenta en esta obra es producto de una meticulosa prospección que hace la doctora Jacqueline Sánchez Carrero en la búsqueda de los principios que rigen la interpretación infantil de la obra audiovisual. A lo largo de la vida de este medio de comunicación se han efectuado numerosos estudios destinados a abordar distintas perspectivas tales como su influencia en los niños, estadísticas de visionado, razones por las cuales se expande su consumo, metodologías de medición de audiencias, etc. Sin embargo, poco se ha investigado en relación con las capacidades de los niños y adolescentes para leer críticamente el medio y mucho menos para conocer sus potencialidades acerca de la producción audiovisual. Lo que es innegable es que los chicos pasan varias horas al día frente a la pequeña pantalla y que existe una preocupación generalizada por la calidad de los espacios emitidos, sobre todo los más vistos por ese público infantil. En la actualidad aprender a ver televisión es una propuesta respaldada por la sociedad organizada, pero en realidad hace falta el conocimiento concreto de cómo implementarla. Este libro nos sumerge en un mundo en el que niños y adolescentes son los que dirigen la acción. Comienza a dar un vistazo al contexto que rodea la alfabetización audiovisual infantil para luego adentrarse en los principios que rigen este particular tipo de enseñanza. Después se invita al lector a una sesión donde el material videográfico, de cine y televisión es creado, producido y dirigido por chicos y chicas entre 8 y 16 años de edad.

Ellos son los dueños de las ideas, los camarógrafos, los editores, los directores y actores de sus películas. ¿Qué capacidades reales tienen los niños y adolescentes para la tarea audiovisual? ○

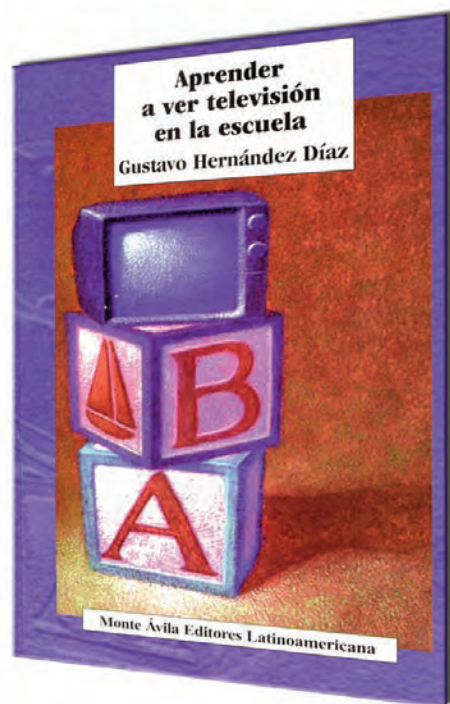
mejor aún ¿qué utilidad tiene el ser pequeños directores de vídeo, cine o televisión? Responder a estas cuestiones se propone a lo largo del libro. Es sin duda, una interesante actividad a la que prestan su atención y entusiasmo muchos niños y niñas de hoy en distintas partes del mundo. Seguro que les permitirá convertirse en consumidores conscientes, críticos y activos ante el medio audiovisual y en algunos casos incluso alcanzar el sueño de ser grandes directores de las pantallas digitales del mañana. La obra parte de instruir a los niños y adolescentes en el lenguaje audiovisual, y no se conforma con lo complicado de preparar una plantilla de «profesionales infantiles» que afronten la realización de la obra, sino que además los niños deben culminar comentando lo que han hecho con espíritu crítico, sabiendo a ciencia cierta lo que han producido y dirigido, razonando cada paso. Este es el gran mérito de las varias experiencias que la autora comenzó hace años en Venezuela y que continuó en Andalucía (España) con varios colectivos infantiles. Este texto es muy recomendable para toda la comunidad educativa, profesorado y alumnado de todos los niveles educativos, además de todos los profesionales de los medios y de la educación, también para todos los que sientan inquietud por entrar en el universo de los niños y su insaciable capacidad de aprender para poder analizar y aprender de las diferentes experiencias que se presentan.



Pequeños directores. Niños y adolescentes creadores de cine, vídeo y televisión; Jacqueline Sánchez; Sevilla, Aconcagua, 2008; 200 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Aprender a ver televisión en la escuela; Gustavo Hernández; Caracas (Venezuela), Monte Ávila Editores Latinoamericana, 2007; 317 páginas

Con un preciso y claro mensaje, este texto es una apuesta para explorar un vasto objeto audiovisual, amplio, creciente, impreciso, complejo y nada nítido de nuestro tiempo: la televisión. Ya desde el título se parte de una premisa que impregna todo el texto: «hay que aprender a ver la televisión». Esfuerzo obvio para algunos, soslayado por otros, incomprensible para muchos y hasta temido por amplios sectores de educadores, el aprender a ver televisión sigue siendo una asignatura pendiente en las sociedades contemporáneas. Hacerlo desde la escuela misma, como es la propuesta de este libro, a la vez que una definición académica y una buena intención de su autor, que se antoja lógica y plausible, no deja de ser una osadía, bienvenida de su parte, por supuesto, pero al fin eso, ya que el contexto en el que se entablan las interacciones de las audiencias con la televisión, o mejor decir, con las televisiones que hoy se nos ofrecen, pareciera ir en contra del papel histórico de la institución educativa. Desfases y mutuas incomprensiones entre la escuela y la televisión han acompañado el debate de las últimas décadas sobre la manera de vincular ambas instituciones, en el marco de las vinculaciones mayores entre educación y medios de comunicación, entre lenguaje escrito y lenguajes de la imagen, entre contenido y forma-formatos, entre ficciones y realidades. Debate que está en el fondo, implícitamente en las páginas de este libro, y que se resuelve de manera pragmática aunque reflexionada y

crítica, por ofrecer una estrategia curricular de intervención en la educación formal realizada en el sistema escolar venezolano. «Aprender a ver la televisión en la escuela» aunque sea una estrategia educativa que en el libro se propone como un taller apto para

realizarse con éxito dentro del sistema educativo formal, es mucho más que eso. Trasciende las aulas, es un aprendizaje para la vida. Un aprendizaje que busca ayudar a los televidentes-ciudadanos a redituarse y reconocerse en los escenarios por donde como ciudadanos transitamos día a día. La invitación a los lectores es precisamente a sumarse a ese gran objetivo de aprender a ver televisión, ya que en el fondo éste es un aprendizaje para la vida. La obra que se presenta pretende incentivar una reflexión consciente sobre el medio televisivo en el sistema escolar formal. No se adoptan posturas apocalípticas sobre el contenido de su programación, porque su autor considera que la posibilidad que tiene la televisión de influir sobre los sujetos depende, a su vez, de un elenco de mediaciones sociales de carácter cognitivo, familiar, escolar, histórico y cultural que actúan como agentes cooperantes en el reforzamiento de valores. Docentes y educandos encontrarán, a través de su lectura, un conjunto de recomendaciones para sopesar el impacto de este medio desde el punto de vista educativo y comunicacional. El lector, por un lado, podrá adquirir competencias para interpretar aspectos relacionados con el lenguaje audiovisual, a la vez que se le invita a reflexionar sobre el rol de la audiencia, la programación y los contenidos de la televisión. Obra muy recomendable para todos los educadores y profesionales relacionados con el mundo audiovisual.

LIBROS

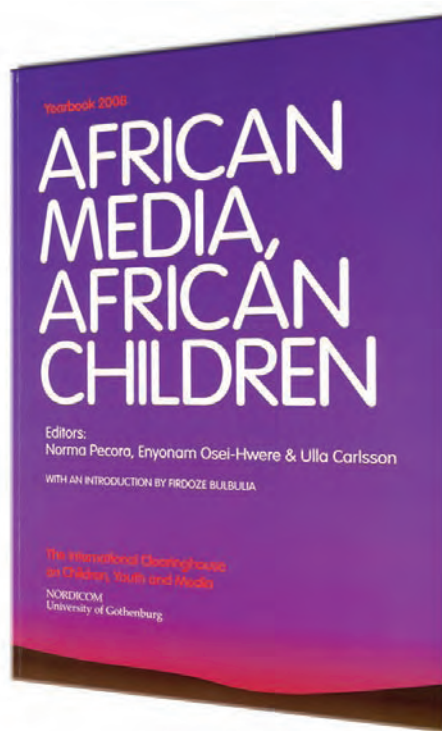
▼ Begoña Mora Jauregui

El libro que es, ante todo, un recopilatorio de diversos trabajos realizados por y para los niños y adolescentes de África en cuanto a su relación con los medios de comunicación de masas. Los tres editores, o coordinadores del manual, se han rodeado de profesionales de diferentes ámbitos y campos del saber, provenientes del mundo académico o expertos en medios de los campos: medios de comunicación, estudios de la mujer, medios y recursos electrónicos, vídeos educativos, lengua y cultura norteamericana, Imagen africana, etc., provenientes de diversas zonas de África y América del Norte.

En el prólogo, Ulla Carlsson nos advierte que es la primera vez que la edición anual del Centro Internacional sobre Infancia, Juventud y Medios de Comunicación, éste publicado en 2008, no se centra en un tema complejo de la realidad de los medios de comunicación, sino en una zona geográfica concreta, y ello, gracias a la V Cumbre Mundial sobre Infancia, Juventud y Medios de Comunicación, realizada en Johannesburgo, en marzo de 2007. Asimismo recuerda que los problemas actuales no son los acontecidos siempre, sino que debido a la sociedad multicultural en la que nos encontramos, han surgido problemáticas jamás vistas que requieren una respuesta conjunta para una solución holística.

En la introducción, es Firdoze Bulbulia, directora, escritora, productora y educadora, siempre comprometida con las mujeres y los niños sudafricanos, quien advierte que es la población africana la que debe tomar las riendas de su propia educación y de su producción en medios para crear una población capaz de modificar su destino. Avisa de la importancia que tiene esta publicación, primero, por ser una entidad internacional dedicada a los medios para niños la que se ha interesa-

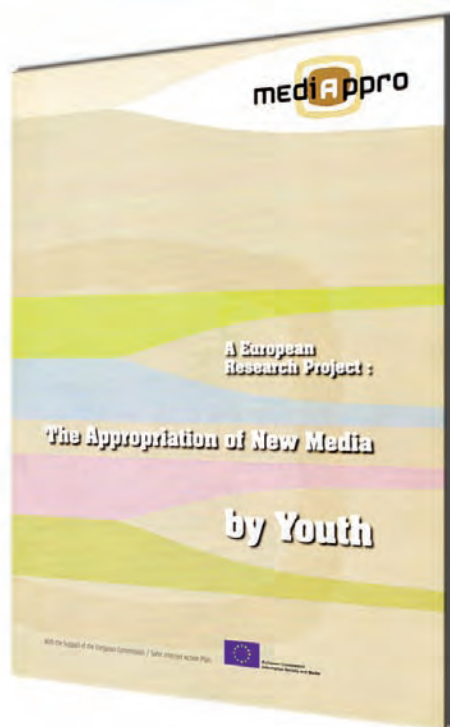
do en publicar cuestiones de interés para el continente, y, segundo, porque esto va a permitir mostrar al mundo los medios existentes para la infancia en África. Los temas que se tratan en los diferentes capítulos son los siguientes: Medios de comunicación para niños en el África subsahariana; Programación para niños de la Corporación de Radiodifusión en Sudáfrica; Infancia, Medios y globalización, una investigación por África; Infancia y medios de comunicación en el África musulmana: Senegal, Sudán y Nigeria; Generar infancia basándose en los contenidos de ficción en la TV sudafricana; Chicos Disney, recepción de los niños etíopes de productos transnacionales; Respuestas encontradas en la alfabetización digital para la comunicación digital en escuelas marginales; celebrando los medios de comunicación para la juventud y proponiendo un camino a seguir; más allá de la participación de la infancia, seguimiento de los progresos de la educación en medios para la infancia y la adolescencia en Ghana; la caída de la juventud. Basado en vídeos juveniles como herramienta de construcción de diálogo democrático en el sur de África; Jugando en el ciberespacio, perspectiva de la socialización digital de los niños egipcios; Oportunidades, cambios y el camino a seguir; Televisión para niños en Kenia, la necesidad de una alfabetización en medios comprensiva que regule los contenidos para la infancia; Televisión para niños en Zambia, local versus importado; y La programación televisiva para los jóvenes en Zimbabwe. Como puede verse, todos los capítulos muestran la gran preocupación existente en el continente por el uso que de los medios de comunicación se está realizando. Juntos aúnan esfuerzos para dar a conocer su realidad y así poder mejorarla. Gran compendio indispensable para todos aquellos profesionales que quieran profundizar en la perspectiva africana.



African Media, African Children; N. Pecora, E. Osei-Hwere & U. Carlsson; The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, University of Gothenburg; Göteborg, 2008; 243 páginas

LIBROS

▼ Begoña Mora Jauregui



A European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth; European Commission Information Society and Media; Mediapro, 2006; 61 páginas

Desde el comienzo del siglo hemos vivido una expansión en cuanto a nuevas tecnologías e Internet se refiere. Por ello, entre enero de 2005 y junio de 2006, universidades, gobiernos, asociaciones y fundaciones de nueve países europeos (Bélgica, Dinamarca, Estonia, Francia, Grecia, Italia, Polonia, Portugal y Gran Bretaña) se unieron para colaborar en la elaboración de un proyecto de investigación en torno a la educación en medios de comunicación, denominado Mediapro (Apropiación de los medios). Las instituciones que participan están especializadas en educación en medios y diseñaron un estudio sobre jóvenes de entre 12 y 18 años. Tras una breve introducción y presentación, tanto del proyecto en sí como de los miembros participantes, bajo el nombre «Mediapro: A European Research Project for the Appropriation of New Digital Media by Young People», el documento expone las cuestiones relevantes del proyecto en sí, «Mediapro Survey: Relevant Facts», comenzando por la exposición de un resumen de los datos recopilados en los que se puede ver la diferencia del uso de Internet en función de las actividades que se realizan, y de si se utiliza en casa o en la escuela, y, separando la información por países implicados. Tras esta información que aparece presentada en tablas, con lo que clarifica su interpretación, se pasa a la exposición de los procesos mediante los cuáles los jóvenes integran los medios en su vida, «The Appropriation Process», sin embargo en este caso,

no será de manera general, sino mostrando uno a uno los resultados encontrados en cada uno de los países, ya que cada país muestra los datos en función de diferentes apartados. Por ejemplo, Bélgica divide su información en: «The Gap between Home and School», «Identity and Relationships»,

«Regulation and Risks», «Consumerist Practices and Vision of the Future» y «Learning Processes»; mientras que Dinamarca opta por algo más resumido «The Sample», «Use of Internet», «Use of Mobile Phones» y «Conclusion»; en el caso de Estonia no entra en especificidades «The sample», «The Results» y «Conclusion». Haciendo un breve repaso podemos decir que, aunque todos los estudios tienen como objeto de estudio la población juvenil, en cada nación se han centrado, por cuestión de estilos de vida, bien en el uso de Internet y su accesibilidad, bien en el uso de los teléfonos móviles, bien en el uso combinado de estos recursos. Como última contribución de este apartado se presentan también los resultados de la misma investigación realizada en Canadá. Posteriormente, «Mediapro Survey: Recommendations», sigue la estructura del apartado anterior, y cada país realiza sus recomendaciones. Aunque cada uno aporta asuntos diferentes, si aunamos las aportaciones tenemos recomendaciones a los padres, a las escuelas, relacionadas con la educación, a los educadores, para la investigación, a los medios de comunicación, recomendaciones generales o recomendaciones específicas. El último apartado, «Mediapro: Conclusions», avisa de los nuevos peligros de Internet; se hace referencia al equilibrio que debe existir entre autoridad y responsabilidad; plantean la prevención como necesidad en los jóvenes ante el uso de los medios para que se conciencien de los riesgos que entrañan; también se exponen las prácticas novedosas en comunicación, las que integran imágenes, páginas personales, blogs; nos plantean la enculturación que se produce a través del juego en red, por la transmisión de roles; nos llaman la atención acerca de los medios como agentes educadores, «Educators as Major Agents»; y, finalmente, se manifiesta que es una pena cerrar la investigación con la información que se ha obtenido, se plasma el deseo de continuar en una red de investigación internacional que permita mejorar la situación actual.

LIBROS

▼ María Luisa Sevillano García

Este texto surge en un nuevo espacio y tiempo donde son importantes los niveles de competencias, el desarrollo de capacidades para la puesta en práctica, en este caso, del análisis riguroso de imágenes (fotos, pinturas, videos...) y también del diseño y planteamiento de una buena foto, un cuadro compositivamente bien ordenado o un video correctamente narrado. El libro da respuesta a reiteradas

cuestiones en el uso de las tecnologías y su diseño (¿Cómo hacer una buena foto?...), o sobre su análisis (¿Cómo apreciar la calidad un buen vídeo educativo?...)

Así, proporciona un procedimiento riguroso para poder analizar y diseñar una imagen estéticamente agradable. Para lo cual, plantea una serie de variables (un decálogo) a observar/organizar correctamente. En este procedimiento no aborda específicamente el manejo de los equipos (cámara fotográfica, videofilmadora, etc.) sino que se centra en cómo se sitúan los elementos a captar (las figuras y personajes) para que el resultado sea aceptado comúnmente como atractivo. Por otro lado, para entender y disfrutar de nuestro entorno comunicativo bajo sus múltiples acepciones, es preciso saber interpretar, y en cierta medida, saber realizar sus imágenes, tanto en su forma como en su contenido. Este planteamiento está orientado hacia la ayuda al estudiante, al profesor, al creativo, al productor de materiales y recursos, o a la persona interesada en conocer las claves de esas imágenes, de la publicidad o de los mensajes multimedia. En este libro se realizan más de cien «lecturas» de imágenes en color, así como un fragmento de la película «Mar

Adentro». Estos ejemplos son pautas fundamentales a seguir en toda actividad vinculada al mundo y técnicas comunicativas, pero también es generalizable al resto de entornos donde emergen

nuevas señales multimedia y revolucionan nuestra forma de conocer y saber. El planteamiento concreto y práctico que se realiza sobre los rasgos básicos a medir en cualquier documento icónico define toda una teoría para la composición y narrativa audiovisual. Por último, se recogen las pautas que rigen la eficacia de los contenidos del audiovisual, esto es, se resumen los

temas y su tratamiento que hacen del audiovisual una narrativa tan eficaz. Este texto está diseñado para aportar una metodología de lectura de imágenes a cualquier usuario de los medios de comunicación audiovisuales. Y específicamente se convierte en herramienta de ayuda en la docencia vinculada a los distintos niveles educativos que estudian los mensajes de naturaleza icónica. Esto es, y centrándonos en el sistema educativo español, este texto puede constituirse en apoyo en los siguientes marcos didácticos: Por un lado, este libro puede constituirse en referencia avanzada para el profesorado de la ESO que imparta asignaturas con referencia al medio televisivo, a los medios de comunicación audiovisuales, materias presentes en diferentes áreas (Procesos de Comunicación, Imagen y Expresión, Dibujo, etc.). Así, el docente podrá tener elementos de trabajo a

la hora de organizar e introducir actividades de lectura de cuadros, acercamiento al lenguaje del cine, sus contenidos y las repercusiones en la sociedad. Por otro lado, en varias asignaturas del bachillerato y concretamente en la optativa Comunicación Audiovisual, este texto puede convertirse en manual de referencia tanto para el profesorado como para el alumnado, dada su oferta de una metodología para el ejercicio de la composición y para el análisis de mensajes audiovisuales. Este texto se convierte en manual básico en niveles superiores, dentro del ámbito universitario, en estudios tecnologías en las Escuelas de Artes, etc. Por último, en la Formación Profesional en Comunicación e Imagen, este texto se convierte en apoyo fundamental en cada uno de los ciclos formativos posibles. En todos estos casos es preciso formar un alumnado que domine los mensajes audiovisuales, tanto desde la perspectiva analítica (desmenuzando científicamente cada uno de los rasgos de realidad audiovisual),

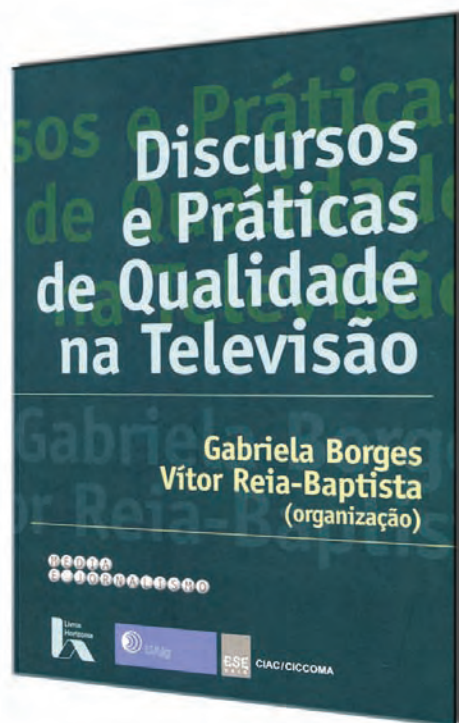
como compositivamente, aportando al alumno estrategias para conseguir elaborar mensajes audiovisuales eficaces.



Lectura de imágenes y contenidos. Javier Fombona. Madrid, CEP, 2008; 152 páginas

LIBROS

▼ Tomás Pedroso Herrera



Discursos e práticas de qualidade na televisão. Gabriela Borges y Vítor Reia-Baptista. Lisboa, Livros Horizonte, 2008; 381 páginas

crítica del mundo actual. En la segunda parte del libro se refieren programas de televisión concretos que los autores de los diferentes artículos consideran que son de calidad. Aparecen estas ideas en los apartados de «Narrativas ficcionais», «Programas infantis» y «Jornalismo». Aquí se halla un interesante artículo «O revés do tempo. Análise e interpretação do video-clip», escrito por A. Machado y por M. L. Velez, en el que se hace una lectura del vídeo «Imitation of life» del grupo musical REM. A pesar de los pocos minutos que dura la pieza musical en cuestión, los autores creen que en él se puede hallar una crítica sutil pero contundente a la sociedad actual, basada en el individualismo y en la competencia. También aparecen artículos («Ilhas desertas, alçapões subterrâneos e ursos polares: 'Lost' e a consolidação de uma ficção televisiva de qualidade», escrito por C. Cascajosa) en los que se contraponen las series británicas y americanas: las segundas están ganando actualmente la partida de la calidad, con ejemplos como «Lost», «Six feet Under», «24», etc. También aparecen aquí reflexiones que atañen a los programas infantiles emitidos en la televisión española («Conteúdos audiovisuais de qualidade dirigidos o público infantil» de V. Tur y C. González. Algunos programas de calidad mencionados son «Caillou», «La Vaca Connie» o «Los Minimonstruos». Para finalizar esta interesantísima recopilación de artículos, en el apartado «Jornalismo» se incluyen artículos que resumen las investigaciones que se han realizado en Argentina y Brasil para definir en qué consisten las reglas y los criterios de calidad para analizar los telediarios.

Este libro es una antología en la que se recogen aportaciones científicas y artículos de reflexión que han sido organizadas por el Centro de Investigación de Ciencias de la Comunicación y Artes del Algarve. Como reconocen G. Borges y V. Reia-Baptista en el prefacio que sirve presentación, resulta muy difícil definir qué es y en qué consiste una televisión de calidad. Ciertamente ese ha sido uno de los temas recurrentes en todos los foros, ámbitos y revistas relacionadas con la comunicación. Y en todos estos lugares de discusión se han opuesto dos modos de entender la televisión que son principalmente antagónicos: de un lado aparece la televisión entendida como servicio público de calidad que persigue informar y crear una sociedad civil y, de otro, la televisión comercial, basada en la publicidad y en la obtención de beneficios económicos. En este recopilatorio pueden hallarse dos partes claramente diferenciadas y complementarias: «Discursos de qualidade» y «Práticas de qualidade». En la primera de ellas se incluyen cuatro apartados («Teoria e História», «Regulação», «Modelos» y «Literacias») en los que se expresan distintos puntos de vista teóricos que presentan el desarrollo y el estado del debate sobre la televisión en varios países: en España, Portugal, Brasil, Argentina... De especial importancia resulta en este capítulo todo lo referido a la capacidad educativa de la televisión que será utilizada para que el espectador desarrolle competencias que le conviertan en un ciudadano más activo y crítico. Esta

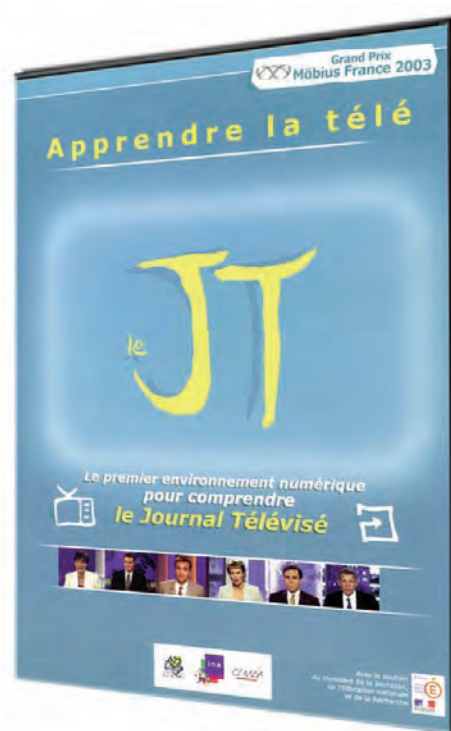
educación, según I. Aguaded, autor del artículo «Telespectadores críticos e activos perante os ecras» debe incidir especialmente sobre los niños y sobre los jóvenes espectadores: la televisión de calidad es aquella que educa y se convierte en herramienta para ejercer la

LIBROS

▼ Tomás Pedroso Herrera

Bajo el lema de «observar, demostrar, analizar y comprender» nos hallamos ante este buen ejemplo práctico de cómo deben ser las aportaciones de pedagogos, científicos y educadores en lo referido a la difusión para los más jóvenes de cómo funcionan los medios de comunicación. Se trata de un DVD en que se ofrece una interesantísima aportación de cómo se organiza, qué es y cómo se realizan los telediarios. En un primer momento se ofrecen al joven estudiante los telediarios completos de siete cadenas de televisión (TF1, France 2, France 3, M6, Arte, RTBF, Radio Canadá) para que se pueda comprender cuáles son las diferencias entre cada una de ellas: cuáles son las noticias con las que se abre el noticiario, cuál es el tono de cada una de ellas, qué peso tienen en la estructura del programa, cuáles son los recursos e imágenes que acompañan a las noticias, cuál es el decorado en el que aparecen, etc. Este apartado se presenta bajo el título de «Une tournée à la loupe» y en él se encuentran los documentos y herramientas para comparar y analizar el tratamiento de la actualidad del día 20 de noviembre de 2001. Las herramientas de análisis son: los temas que se han tratado, el tipo y la naturaleza de las imágenes empleadas en las noticias, los comentarios que acompañaban a las noticias y el análisis plano a plano de cada una de las noticias. Además de lo anterior, se añaden unos «documents complémentaires» en los que aparecen las parrillas de programación de las diferentes cadenas, los índices de audiencia de cada telediario y 70 extractos de archivos televisivos en los que aparecen momentos relevantes de la historia de los telediarios. En el apartado «Le JT vu de l'intérieur» se ofrece un resumen de cómo se organiza y de cómo funciona el interior de un telediario. Para

que el DVD resulte pedagógicamente útil se han añadido los «parcours pédagogiques», compuestos por cuatro módulos interactivos que se desarrollan en imágenes. Algunos de ellos son: la libertad de expresión, los derechos y deberes de los periodistas, las audiencias, las parrillas de programación, el papel de la personalidad del presentador, el sumario, el decorado, el pluralismo informativo, etc. Según lo desee el usuario es posible saltar de un contenido a otro para ir ampliando los conocimientos según la necesidad del alumno. A lo anterior se suma los «Atelier-projets», que con forma de talleres interactivos permiten a los alumnos realizar sus propios proyectos de producción en pequeños grupos. Los talleres tratan sobre hacer una revista de prensa en vídeo, realizar una versión corta de un telediario, escribir un comentario periodístico y comentar las imágenes de los telediarios del 20 de noviembre de 2001. A todo lo anterior se añade un glosario, un motor de búsqueda, bibliografía y textos para profundizar y un programa de ayuda. Según la declaración de intenciones del folleto que acompaña al DVD, se intenta ofrecer un conjunto de útiles pedagógicos que ayuden a que los alumnos conozcan un tipo de programa fundamental de toda televisión, al tiempo que se desvelan los recursos referidos a la imagen que usan estos programas.



Le JT: apprendre la télé. Le premier environnement numérique pour comprendre le journal télévisé. Varios autores, CLEMI, París

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



Mitos globales y alteridad. Una mirada crítica sobre el poder mediático y el conflicto intercultural; Anastasio Camiñas; Barcelona, Los libros de la frontera, 2008; 190 páginas

culturas minoritarias más débiles, tal como se pone de manifiesto en los diferentes programas televisivos, donde se contrasta la escasa o nula participación de aquéllas. Todo ello, a través de siete capítulos con una especial claridad crítica, pasando por cuestiones generales sobre la distorsión del discurso comunicativo y la manipulación, haciendo visible el poder político a nivel mundial del imperio estadounidense, y contrastando su cultura con otras más azotadas, como puede ser la de Oriente Medio. Ya en la introducción se hace un breve resumen de todo lo acontecido en las últimas décadas y el conflicto cultural existente entre Occidente y Oriente, e insistente y continuada la lucha para que las minorías culturales no tengan posibilidades emergentes. Con un profundo conocimiento de la situación política internacional y con una gran capacidad comunicativa, denso texto y bien estructurado diseño del contenido, el ensayo apuesta por un proceso conciliador entre culturas en un universo cada vez más global, pues actualmente la situación imperante pasa por valores como la guerra o la conquista económica, los intereses de mercado internacional y el neoliberalismo, bajo el pretexto de que una cultura representa una amenaza para la otra. En definitiva, una crítica muy necesaria y un libro que para las personas del mundo de la educación, el periodismo y la comunicación, interesadas en conocer en profundidad el estado de la cuestión intercultural puede resultar muy ilustrativo, puesto que presenta un análisis con un sustento basado en una situación real.

«Si no existen cauces de expresión libres y plurales para los diferentes pueblos y culturas, y medios de comunicación independientes del poder, no podrá existir una sociedad libre y democrática». Con esta reflexión del autor se sintetiza este ensayo, que presenta un análisis crítico derivado de una investigación sobre los medios de comunicación como soporte de propaganda, realizado a raíz de los atentados del 11 de septiembre en los Estados Unidos, y en la cual se analiza el papel de los expertos y sus discursos en dos de los periódicos españoles de mayor prestigio a nivel internacional. La investigación pone de manifiesto que los expertos, en los análisis que realizaban sobre los atentados recientemente perpetrados y el terrorismo, se expresaban con un alto componente propagandístico, siguiendo ciertas directrices marcadas por la administración estadounidense. En el presente ensayo se cuestiona el papel de los medios de comunicación en la sociedad actual, como la forma en que ayudan a difundir el discurso oficial elitista del poder gubernamental. Los medios han cambiado radicalmente su función histórica y su mítica tarea de vigilantes del poder político a otra bien diferente y opuesta, utilizando el impacto espectacular y el drama social de la vida cotidiana para preservar y garantizar la soberanía del poder político, eclipsando, además, cualquier manifestación de contrapoder, sobre todo si el mensaje lo emite alguna representación cultural diferente. Más aún, el autor indica que cuando se desvirtúa el

lenguaje de los medios de comunicación, haciendo que éste pierda su esencia y su significado real, que no es otro que el descubrimiento de la verdad, es cuando se imponen los privilegios del especial interés de los poderosos, sin dar posibilidades de contraréplica a los representantes de las

LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre

Adentrados en este nuevo milenio nos vemos inmersos en una continua evolución de nuestra sociedad. Los cambios que se producen en nuestro entorno, en cualquiera de sus aspectos, nos afecta consciente o inconscientemente en la forma de pensar y actuar como miembros de un mismo grupo social. Uno de los factores principales de estos cambios, sin lugar a duda, es la incorporación masiva de las Tecnologías de la Información y Comunicación a todos los sectores sociales, desde los económicos hasta los culturales, sin dejar detrás por supuesto al sector educativo. La escuela actualmente esta sometida a una evaluación continua, cambiando de una forma tan radical como hasta ahora no se habían producido en años anteriores. Han cambiado nuestros alumnos, su forma de actuar y pensar ha evolucionado, son cada vez más participativos; los contenidos de las distintas materias se han visto transformados y ampliados, valga como ejemplo la incorporación de asignaturas nuevas, o la implantación de contenidos transversales que enlazan todas las asignaturas del currículum; las metodologías han sufrido cambios progresivos hasta llegar a conseguir que el alumno sea más activo. En la actualidad la presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en nuestras escuelas es cada vez mayor, independientemente del nivel educativo. Ya no concebimos nuestras aulas solamente con la tradicional pizarra, retroproyectors, proyectores de diapositivas y libros de texto, hoy día contamos con una galaxia de tecnologías como nunca antes pensábamos que podíamos alcanzar: videos, equipos informáticos, multimedia, redes telemáticas, equipos de videoconferencias, PDA..., que constituyen nuevas herramientas para el aprendizaje. La incorporación de todos estos medios a nuestro quehacer diario

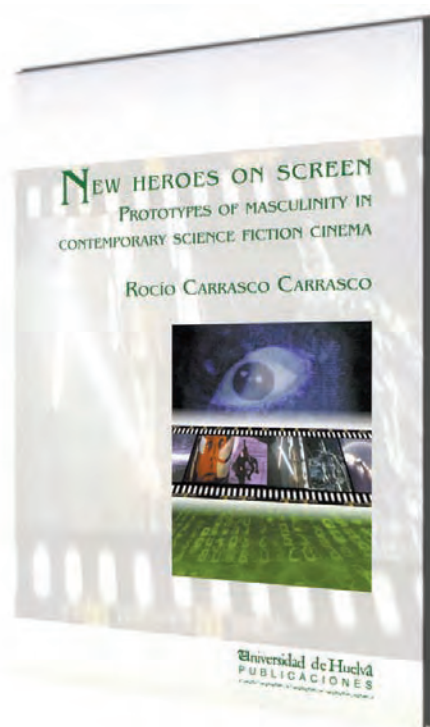
en el aula plantea la necesidad de que el profesorado adquiera la capacidad de poder utilizarlos en la creación de mensajes adaptados a las características de nuestros alumnos, respondiendo a las demandas sociocognitivas que estos nos reclaman y las necesidades de comunicación que se les presenten. Como respuesta a estas necesidades de comunicación nace esta publicación, en la que un grupo de expertos en comunicación, coordinados por Julio Cabero Almenara y Rosalía Romero Tena, nos facilitan información para ayudarnos a que seamos capaces de abordar la problemática del diseño, la producción y la evaluación de las TIC aplicadas a las aulas. En este texto recopilación se abordan desde los principios generales para la producción con las TIC, como criterios específicos para el uso de una serie de ellos como pueden ser: las presentaciones colectivas, el vídeo educativo, los multimedia e hipermedia, aplicaciones de las Web 2.0 como las webquest, los blogs y la wikis... El contenido de este libro queda dividido en nueve capítulos, donde desarrolla: Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación; Bases generales para el diseño, producción y evaluación de las TIC en los procesos de formación; El uso y diseño de las presentaciones colectivas; El diseño de vídeos educativos: El vídeo digital; Los multimedia e hipermedia. Uso, diseño y producción en los procesos de formación; Internet aplicado a la educación: diseño de webquest, blogs y wikis; Elearning: variables a considerar en su diseño e incorporación a los procesos de formación; El diseño de acciones formativas apoyadas en videoconferencias; Profesores y alumnos. Protagonistas de sus herramientas de y para el aprendizaje; y concluye con unas referencias bibliográficas.



Diseño y producción de TIC para la formación; J. Cabero y R. Romero (Coords.) J. Barroso, P. Román n, C. Llorente y C. Castaño; Barcelona, UOC, 2007; 205 páginas

LIBROS

▼ Pilar Cuder Domínguez



New Heroes on Screen. Prototypes of Masculinity in Contemporary Science Fiction Cinema. Rocío Carrasco Carrasco. Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva, 2006

detiene Carrasco, para considerar cómo la tecnología y los mundos virtuales que aparecen en la filmografía de los 90 «dulcifican» al héroe hipermasculino y musculoso de la década anterior, introduciendo una imagen más andrógina. En el segundo bloque de «New Heroes on Screen», esta metodología crítica se pone al servicio del análisis de dos grandes películas contemporáneas de ciencia ficción, «Dune» (1984), de David Lynch, y «The Matrix» (1999), de los hermanos Wachowsky. Carrasco considera al primero antecedente directo del segundo, ya que su protagonista, Paul Atreides, se aparta del tradicional héroe musculoso de los 80. A pesar de una aparente debilidad, Paul es un auténtico conquistador, que logra establecer su dominio sobre todo un imperio. Por su parte, «The Matrix» muestra la preocupación por los límites de la tecnología a través de Neo, un héroe andrógino en lucha contra la opresión en un mundo virtual acompañado de una protagonista proporcionalmente masculinizada, Trinity, con lo que las fronteras de género se diluyen mediante la tecnología en este mundo de cibernéticos. «New Heroes on Screen» es un trabajo sólido, bien planteado y magníficamente argumentado, que de una forma amena y clara nos explica conceptos complejos con ejemplos tomados de muchas de las manifestaciones cinematográficas más populares e influyentes de nuestro tiempo.

«New Heroes on Screen» está dividido en dos grandes apartados. En el primero, bajo el título «Gender and Cinema» (La perspectiva de género en el cine), la autora realiza un recorrido por los conceptos críticos formulados en los últimos años en el ámbito de la masculinidad. Carrasco explica cómo el movimiento feminista del siglo XX enfatiza que la categoría de género implica relaciones de poder de los varones sobre las mujeres, de lo que deriva la necesidad de analizar no sólo la femineidad sino también la masculinidad. Este cuestionamiento genera ansiedad e incluso la sensación de crisis. Elisabeth Badinter, Anthony Rotundo, y Michael S. Kimmel en particular han contribuido a plantear los términos principales del debate sobre la construcción de lo masculino y su representación. Es este segundo aspecto el que interesa a Carrasco, por cuanto, si bien Laura Mulvey ha señalado que el cine suele estar construido para una mirada masculina, resulta fascinante comprobar qué ocurre cuando el varón se torna en espectáculo y por tanto, en objeto y no sujeto de la mirada. Carrasco describe los tipos masculinos más prominentes en el cine estadounidense, como los personajes «duros» en que se especializaron actores como Humphrey Bogart, James Cagney o Marlon Brando, para desembocar en los personajes de acción que asociamos a Sylvester Stallone y Arnold Schwarzenegger, frente a tipos más «feminizados» y menos tradicionales, característicos de la comedia, como los que haría populares Spencer

Tracy o ya en nuestros días, Hugh Grant. Simultáneamente, surge un nuevo tipo femenino que se masculiniza en los filmes de acción y ciencia ficción, caso de la teniente Ripley de «Alien», que Sigourney Weaver llevó a la pantalla grande en repetidas ocasiones. Es precisamente este cambio en el que se

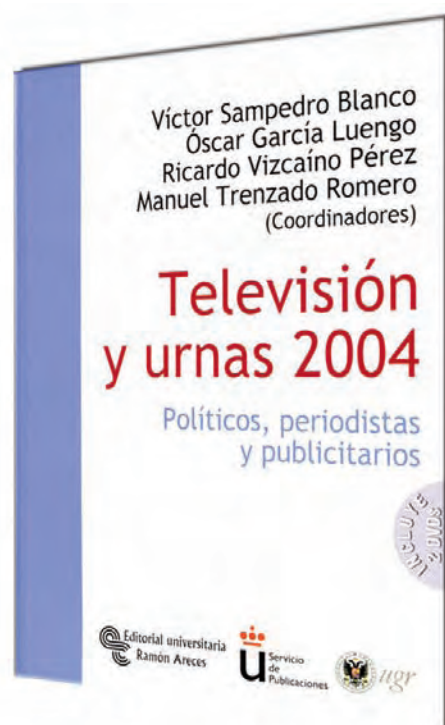
LIBROS

▼ Miguel Vicente Mariño

El equipo dirigido por Víctor Sampedro vuelve a poner sobre la mesa uno de sus detallados estudios en el campo de la comunicación política. Más allá de las diversas interpretaciones que circulen en la esfera pública, pocos momentos de la historia española condensan el significado y la emoción de una forma tan unánime como los sucesos acontecidos entre el 11 y el 14 de marzo de 2004.

Televisión y urnas 2004 es una guía, compuesta por un libro y dos DVD con abundante material de trabajo, que se debe leer en combinación con Medios y Elecciones 2004. La campaña electoral y las «otras campañas», un volumen de corte mucho más tradicional en términos académicos que desglosa las estrategias de comunicación política desplegadas durante los meses previos a las Elecciones Generales de 2004. En esta obra, Sampedro y sus colegas intentan poner un poco de luz sobre la cobertura mediática de las Elecciones a las Cortes Generales de 2004, en un sentido amplio ya que el marco temporal que abarca toma como referencia la difusa noción de campaña permanente que preside la escena política contemporánea. El principal activo de «Televisión y urnas» es que combina la solidez de una investigación empírica seria, con un soporte metodológico y una diversidad de aproximaciones que superan con creces la media de las publicaciones científicas al uso, con un repertorio de materiales que permiten tanto la réplica de muchas de las operaciones realizadas por el equipo investigador para alcanzar sus conclusiones como la difusión de materiales educativos. Se trata, sin duda, de un buen ejemplo de investigación. Las normas básicas de la investigación obligan a que los datos utilizados en el análisis se encuentren a disposición de cualquier otra persona que desee alcanzar los mismos resulta-

dos partiendo de los mismos datos originales. En Televisión y Urnas, los lectores encontrarán un DVD en el que se pueden consultar todos los vídeos emitidos por las cadenas españolas incluidas en el análisis, un recurso muy a tener en cuenta para todas aquellas personas que asumen responsabilidades docentes en campos como la opinión pública, la comunicación política o la información televisiva. Estamos ante una obra que encuentra un precedente en el libro publicado cuatro años antes sobre las Elecciones de 2000. Esta continuidad es, sin duda, otro de los principales valores de este trabajo. En un entorno académico como el español, en el que la posibilidad de articular estudios comparados con series históricas válidas y replicables es escasa, es muy necesario aplaudir la capacidad del equipo de Sampedro para poner en marcha investigaciones sólidas sobre un objeto de estudio imprescindible para muchos campos de conocimiento. En el debe de la obra situaría la sensación de resentimiento que transmite hacia la comunidad investigadora española. La carencia de apoyos económicos a estos proyectos de investigación puede resultar difícilmente comprensible, sobre todo si tenemos en cuenta la elevada visibilidad que adquieren estas publicaciones, pero no debe eclipsar el contenido científico de la obra. En algunas ocasiones, Sampedro pone más énfasis en destacar las trabas superadas que en subrayar las interesantes conclusiones que ofrece su sistemático trabajo. Esta desviación del protagonismo se hace muy patente en la introducción del libro, algo que puede resultar contraproducente de cara a la posterior lectura. De todos modos, nos encontramos ante una obra con dos volúmenes que merece ser consultada y debatida, ensanchando el espacio ocupado por la comunicación política en la escena española y resaltando su relevancia en el proceso educativo de la sociedad civil.



Televisión y urnas 2004. Políticos, periodistas y publicitarios. V. Sampedro, O. García, R. Vizcaíno y M. Trenzado (Coords.). Madrid amón Areces, 2007; 278 páginas

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



TIC@AULA 2007. Aula Digital; R. Roig, S. Mengual y F. Pastor (Coords.); Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación, 2007; Edición digital

que mayor índice de aportaciones ha tenido, está el del uso de software libre en los centros educativos como alternativa a los programas con licencia comercial. Conferencias y comunicaciones diversas recogen las incidencias y las repercusiones de estos programas de uso libre, en todas las facetas del sistema educativo, incluyendo programas específicos para la atención a las necesidades educativas especiales. Este congreso ha pretendido presentarse como un foro de debate y reflexión sobre la articulación de las TIC en el aula, a nivel de integración en el proceso educativo, y en los centros de forma general a nivel de gestión. Se presentan diversas experiencias, además de trabajos de investigación concluidos en proceso, dándose a conocer los resultados y trabajos que se están realizando en las diferentes etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta la Universidad. Pero, además de las experiencias y los resultados positivos en el ámbito de la integración de las TIC, también se abren foros de debate y discusión sobre los obstáculos, incertidumbres y dificultades formativas sobre los cambios metodológicos que conlleva cualquier proceso de innovación en educación. Después de un repaso general por los diferentes puntos del programa y de su desarrollo, podemos afirmar que el congreso se ha mostrado como un estímulo para los profesionales de la educación, e incluso del resto de sectores de la comunidad educativa, para seguir trabajando en la línea de la innovación educativa contando con la integración de un recurso que aún podemos considerar novedoso, pero que con el paso de un tiempo no muy lejano, será considerado como un elemento más en la cotidianidad educativa.

El presente CD es una compilación en formato digital del I Congreso Internacional Escuela y TIC, celebrado a principios de julio de 2007 en Alicante, en el que participaron gran número de expertos, investigadores y profesores de diversos puntos del mundo sobre diferentes ámbitos de las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos educativos. Entre las novedades del congreso están los diferentes formatos para presentar experiencias y comunicaciones, ya que uno de los puntos del programa consistía en comunicaciones y pósters en forma virtual, algo que, aunque se está empezando a poner en marcha en algunas actividades de formación y encuentros profesionales a nivel internacional, aún no es un mecanismo de conexión universalmente utilizado en este tipo de foros. Este congreso tiene su principal justificación en que las TIC están invadiendo paulatinamente todos los ámbitos de la vida humana en gran parte de los rincones del mundo y está transformando de forma radical la estructura y el entramado social. Por tanto, su inclusión, utilización e integración en los centros docentes no deja lugar a dudas en que puede aprovecharse para favorecer los procesos educativos. Diferentes conferencias plenarias presentadas por profesores y expertos de diferentes lugares del mundo, mesas de debate, espacios para comunicaciones y pósters, tanto presenciales como virtuales, así como talleres de innovación y presentación de experiencias en el ámbito de la integración tecnológica en

educación han completado un congreso donde todos los espacios han sido plenamente aprovechados por los participantes. Para facilitar al máximo el aprovechamiento del congreso, las conferencias plenarias también se han alojado en un espacio web. Entre los temas

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz

«Cooperantes» es un documental con fines educativos que se acompaña de una guía didáctica para que el profesorado pueda desarrollar un trabajo de aula con el alumnado de los centros educativos. Con este proyecto se pretende acercar la realidad de la cooperación a la población escolar, especialmente de la etapa de Educación Secundaria y al profesorado. El documental narra la historia de un grupo de amigos que desde Madrid emiten un programa de radio llamado «La Hora de la Resistencia», desde el cual tratarán de aproximar dos lugares en el mundo que, pareciendo lejanos, a través de un proyecto solidario lo harán acercarse a través de un puente de comunicación. En Chiquimula (Guatemala), Radio Chortí emite su programa «La Hora de la Resistencia» con una clara vocación de servicio público, acercando a los oyentes una valiosa información sobre los proyectos de Cooperación Internacional que llevan a cabo diferentes organizaciones de desarrollo que trabajan en esa zona. El documental presenta una conmovedora historia en la que se muestra un ejercicio ejemplar que apuesta por la ciudadanía global y la cooperación internacional en todas las vertientes posibles, poniendo sus bases en la participación social y posibilitando que los mensajes crucen el océano para que todos seamos capaces de construir un mundo compartido. Esta película ha participado en España en diferentes certámenes de cine a lo largo de 2008, siendo el último el Festival Iberoamericano de Cine en Huelva, con gran aceptación, por la apuesta de solidaridad y cooperación como hilo conductor a lo largo de toda la proyección. A través de este proyecto y su puesta en práctica en centros educativos y otros contextos sociales se puede inferir el poder del cine para fomentar el espíritu crítico y sugerir realidades al espectador, quien recogerá el mensaje para construir su realidad, así como el fomento de la reflexión y el debate para que el espectador pueda contrastar opiniones y comprender mejor nuestra sociedad. La guía didáctica es un perfilado recurso para trabajar a fondo diferentes aspectos y contenidos del documental, favoreciendo el desarrollo de competencias básicas como pueden ser la autonomía e iniciativa personal, la competencia para aprender a aprender, la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana, principalmente. Las actividades están pensadas para alumnado de segundo ciclo de la E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional, dividiéndose en dos bloques de trabajo. El primero de ellos se desarrolla en el cuadernillo impreso con que se acompaña el DVD, mientras que el segundo bloque desarrolla con mayor profundidad las actividades en un menú interactivo. Entre otros temas, se presentan el cine documental en el contexto escolar, la guerra en Guatemala y diferentes proyectos para favorecer el desarrollo económico del país. Este proyecto educativo, desde el documental hasta el diseño didáctico, pretende sensibilizar sobre la actual situación que vive Guatemala; Cooperantes habla de solidaridad, de participación y de la voluntad de muchas personas para, a través de la Educación, cambiar un mundo sumido en la desigualdad económica y social, en un momento de la historia donde una crisis económica a nivel internacional ha motivado a los Estados más desarrollados del mundo poner en marcha mecanismos para solventarla.

El documental narra la historia de un grupo de amigos que desde Madrid emiten un programa de radio llamado «La Hora de la Resistencia», desde el cual tratarán de aproximar dos lugares en el mundo que, pareciendo lejanos, a través de un proyecto solidario lo harán acercarse a través de un puente de comunicación. En Chiquimula (Guatemala), Radio Chortí emite su programa «La Hora de la Resistencia» con una clara vocación de servicio público, acercando a los oyentes una valiosa información sobre los proyectos de Cooperación Internacional que llevan a cabo diferentes organizaciones de desarrollo que trabajan en esa zona. El documental presenta una conmovedora historia en la que se muestra un ejercicio ejemplar que apuesta por la ciudadanía global y la cooperación internacional en todas las vertientes posibles, poniendo sus bases en la participación social y posibilitando que los mensajes crucen el océano para que todos seamos capaces de construir un mundo compartido. Esta película ha participado en España en diferentes certámenes de cine a lo largo de 2008, siendo el último el Festival Iberoamericano de Cine en Huelva, con gran aceptación, por la apuesta de solidaridad y cooperación como hilo conductor a lo largo de toda la proyección. A través de este proyecto y su puesta en práctica en centros educativos y otros contextos sociales se puede inferir el poder del cine para fomentar el espíritu crítico y sugerir realidades al espectador, quien recogerá el mensaje para construir su realidad, así como el fomento de la reflexión y el debate para que el espectador pueda contrastar opiniones y comprender mejor nuestra sociedad. La guía didáctica es un perfilado recurso para trabajar a fondo diferentes aspectos y contenidos del documental, favoreciendo el desarrollo de competencias básicas como pueden ser la autonomía e iniciativa personal, la competencia para aprender a aprender, la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana, principalmente. Las actividades están pensadas para alumnado de segundo ciclo de la E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional, dividiéndose en dos bloques de trabajo. El primero de ellos se desarrolla en el cuadernillo impreso con que se acompaña el DVD, mientras que el segundo bloque desarrolla con mayor profundidad las actividades en un menú interactivo. Entre otros temas, se presentan el cine documental en el contexto escolar, la guerra en Guatemala y diferentes proyectos para favorecer el desarrollo económico del país. Este proyecto educativo, desde el documental hasta el diseño didáctico, pretende sensibilizar sobre la actual situación que vive Guatemala; Cooperantes habla de solidaridad, de participación y de la voluntad de muchas personas para, a través de la Educación, cambiar un mundo sumido en la desigualdad económica y social, en un momento de la historia donde una crisis económica a nivel internacional ha motivado a los Estados más desarrollados del mundo poner en marcha mecanismos para solventarla.

El documental presenta una conmovedora historia en la que se muestra un ejercicio ejemplar que apuesta por la ciudadanía global y la cooperación internacional en todas las vertientes posibles, poniendo sus bases en la participación social y posibilitando que los mensajes crucen el océano para que todos seamos capaces de construir un mundo compartido. Esta película ha participado en España en diferentes certámenes de cine a lo largo de 2008, siendo el último el Festival Iberoamericano de Cine en Huelva, con gran aceptación, por la apuesta de solidaridad y cooperación como hilo conductor a lo largo de toda la proyección. A través de este proyecto y su puesta en práctica en centros educativos y otros contextos sociales se puede inferir el poder del cine para fomentar el espíritu crítico y sugerir realidades al espectador, quien recogerá el mensaje para construir su realidad, así como el fomento de la reflexión y el debate para que el espectador pueda contrastar opiniones y comprender mejor nuestra sociedad. La guía didáctica es un perfilado recurso para trabajar a fondo diferentes aspectos y contenidos del documental, favoreciendo el desarrollo de competencias básicas como pueden ser la autonomía e iniciativa personal, la competencia para aprender a aprender, la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana, principalmente. Las actividades están pensadas para alumnado de segundo ciclo de la E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional, dividiéndose en dos bloques de trabajo. El primero de ellos se desarrolla en el cuadernillo impreso con que se acompaña el DVD, mientras que el segundo bloque desarrolla con mayor profundidad las actividades en un menú interactivo. Entre otros temas, se presentan el cine documental en el contexto escolar, la guerra en Guatemala y diferentes proyectos para favorecer el desarrollo económico del país. Este proyecto educativo, desde el documental hasta el diseño didáctico, pretende sensibilizar sobre la actual situación que vive Guatemala; Cooperantes habla de solidaridad, de participación y de la voluntad de muchas personas para, a través de la Educación, cambiar un mundo sumido en la desigualdad económica y social, en un momento de la historia donde una crisis económica a nivel internacional ha motivado a los Estados más desarrollados del mundo poner en marcha mecanismos para solventarla.

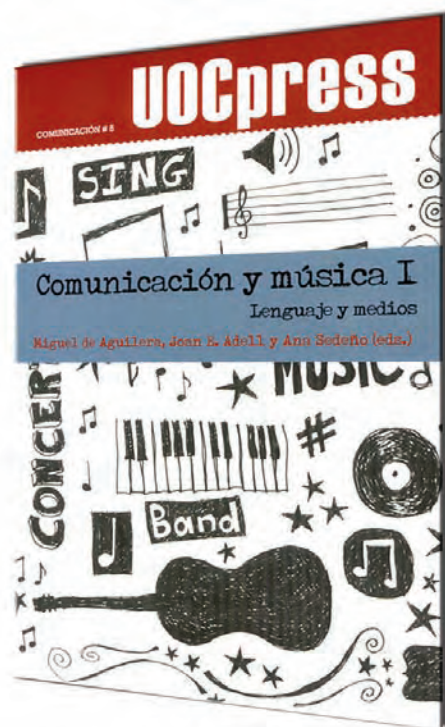
El documental presenta una conmovedora historia en la que se muestra un ejercicio ejemplar que apuesta por la ciudadanía global y la cooperación internacional en todas las vertientes posibles, poniendo sus bases en la participación social y posibilitando que los mensajes crucen el océano para que todos seamos capaces de construir un mundo compartido. Esta película ha participado en España en diferentes certámenes de cine a lo largo de 2008, siendo el último el Festival Iberoamericano de Cine en Huelva, con gran aceptación, por la apuesta de solidaridad y cooperación como hilo conductor a lo largo de toda la proyección. A través de este proyecto y su puesta en práctica en centros educativos y otros contextos sociales se puede inferir el poder del cine para fomentar el espíritu crítico y sugerir realidades al espectador, quien recogerá el mensaje para construir su realidad, así como el fomento de la reflexión y el debate para que el espectador pueda contrastar opiniones y comprender mejor nuestra sociedad. La guía didáctica es un perfilado recurso para trabajar a fondo diferentes aspectos y contenidos del documental, favoreciendo el desarrollo de competencias básicas como pueden ser la autonomía e iniciativa personal, la competencia para aprender a aprender, la competencia cultural y artística, así como la competencia social y ciudadana, principalmente. Las actividades están pensadas para alumnado de segundo ciclo de la E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional, dividiéndose en dos bloques de trabajo. El primero de ellos se desarrolla en el cuadernillo impreso con que se acompaña el DVD, mientras que el segundo bloque desarrolla con mayor profundidad las actividades en un menú interactivo. Entre otros temas, se presentan el cine documental en el contexto escolar, la guerra en Guatemala y diferentes proyectos para favorecer el desarrollo económico del país. Este proyecto educativo, desde el documental hasta el diseño didáctico, pretende sensibilizar sobre la actual situación que vive Guatemala; Cooperantes habla de solidaridad, de participación y de la voluntad de muchas personas para, a través de la Educación, cambiar un mundo sumido en la desigualdad económica y social, en un momento de la historia donde una crisis económica a nivel internacional ha motivado a los Estados más desarrollados del mundo poner en marcha mecanismos para solventarla.



Cooperantes; Productora Tus ojos; Madrid, 2008; CD y Guía Didáctica, 31 páginas

LIBROS

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Comunicación y música I. Lenguajes y medios; Miguel de Aguilera, Joan Adell y Ana Sedeño (Eds.); Barcelona, Editorial UOC, 2008; 224 páginas

Los distintos ámbitos disciplinares han ayudado a que podamos conocer mejor los diferentes fenómenos en cuyo estudio se han especializado, así como la música en su conjunto. A ello han contribuido las aportaciones obtenidas en el marco de la musicología o en el de cada una de las demás ciencias que han participado en el estudio de fenómenos musicales. Pero, como ha ocurrido por lo general en la investigación científica durante mucho tiempo, cada una de esas disciplinas ha progresado sola, sin tener casi en cuenta lo que se hacía en las restantes. Ya que, en nuestros días, no es sólo mayor la gama de disciplinas que concurren en el estudio de la música, sino que los enfoques con que se la contempla son más abiertos y, además, se comunican y complementan entre sí con frecuencia. Lo que obedece, entre otras razones, a las exigencias que impone la cabal comprensión de cómo se manifiesta la música hoy, de lo que es en sí. Y ésta es la orientación que sigue esta obra colectiva, pionera en el panorama intelectual español, ya que se ocupa de la música desde su dimensión comunicativa, enriqueciendo al mismo tiempo la comprensión de la comunicación mediante el examen de una de sus manifestaciones más olvidadas por los especialistas de este campo científico: la música. Esta obra aporta una serie de fundamentos teóricos y metodológicos, así como investigaciones más aplicadas, que permiten comprender, y encarar profesionalmente con más firmeza, la comunicación y la música.

En los últimos doscientos años, la sociedad occidental ha asistido a la explosión de un ámbito de la creación humana, el de la música, acumulando obras de alta calidad que son escuchadas con interés y placer por personas que habitan en lugares dispares del planeta. La comunicación y la música se encuentran entre los elementos culturales clave, más característicos, de nuestra sociedad. Aunque durante muchos años su estudio se haya encuadrado en el seno de tradiciones científicas diferentes, la creciente coincidencia «tecnológica, cultural, profesional» que hoy se da entre la comunicación y la música, así como la necesidad de entender cabalmente ambos fenómenos, exigen que las formas de estudiarlas cambien, sigan enfoques más amplios y dialoguen entre sí. Este libro quiere servir al encuentro entre la comunicación y la música, entre enfoques y criterios diferentes. En él se recogen reflexiones e investigaciones dispares en cuanto a su planteamiento, pero siempre se centran en torno de la música, si bien contemplada desde enfoques tan variados como los que forman el bagaje propio de músicos y musicólogos, comunicólogos, antropólogos, lingüistas o economistas, entre otros. Además, las contribuciones a este libro colectivo siguen, en unos casos, una orientación de índole más conceptual o metodológica, mientras en otros casos responden a un perfil más investigador. Diversidad de enfoques, planteamientos y formas de desarrollo tanto en este libro cuanto en el estudio de la

música de nuestro país, que a veces, como ocurre con el flujo y reflujo de las olas, chocan. Pero entrecrozar y mezclarse, tan propio por cierto de la música actual, es una de las bases sobre las que ha de edificarse el estudio de la música y su más completa comprensión.

LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre

Podemos preguntarnos si nuestra sociedad está en crisis.

En cualquier sector que nos movamos dentro de ella escuchamos la palabra crisis; desde el sector económico, ahora mismo el más acuciante porque nos afecta directamente a nuestras necesidades básicas, hasta el sector educativo en el cual la preocupación es la formación a corto plazo de nuestros hijos como miembros dinamizadores de una futura sociedad que nos encontraremos a la vuelta de la esquina. De la crisis educativa se ha hablado y escrito bastante, y siempre se nos ha presentado el sistema educativo como un campo abonado para que los medios de comunicación hagan alusión al mal funcionamiento del sistema, como un problema endémico, y pocas veces se recuerda que el nivel de la educación de un país debe analizarse como síntoma de la salud de una sociedad, y por tanto el valor que se le da a la educación. La situación de nuestro sistema educativo comparándolo con otros países europeos es decepcionante. Los malos resultados obtenidos en las sucesivas evaluaciones de los conocimientos de nuestros alumnos, como los informes PISA, nos presenta la precaria situación de la calidad de la educación de nuestros niños y jóvenes, colocándolos en una posición bastante preocupante con respecto a nuestros vecinos europeos.

Al analizar los resultados de estos estudios se concluye, transformándose en una opinión generalizada, que la responsabilidad de esta situación precaria recae en la labor del profesorado, sin tener en cuenta que las carencias de la educación de un país deben repartirse entre otros sectores de la sociedad, como políticos, gestores de la educación, profesores, y sobre todo la familia. Los padres y madres no pueden olvidar la responsabilidad de que se apliquen con

coherencia los valores adquiridos dentro del ámbito educativo. En el contexto familiar junto con el uso que hacemos de los medios de comunicación lo convierte en un lugar tan importante como el aula, para el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes.

Nuestro papel como padres no es sólo el de acompañarlos en el disfrute ante las pantallas existentes en nuestro hogares, sino que tendremos la obligación de controlar la información a la cual se someten nuestros menores, estableciendo límites en el uso y disfrute de todas estas nuevas tecnologías. Como respuesta a esta preocupación dentro del ámbito familiar nace esta publicación como resultado de un estudio de investigación, dentro del programa Pantallas Sanas del Gobierno de Aragón, donde sus dos autores, José Antonio Gabelas y Carmen Marta Lazo, como expertos educadores y en relación con los padres y madres de la FAPAR de todo Aragón, nos recogen la experiencia e informaciones necesarias para ofrecernos datos y reflexiones para poder crear nuevos modelos y propuestas de convivencia con las pantallas dentro de la familia. Este trabajo muestra una preocupación real de los padres en la educación de sus hijos, reclamando la necesidad de contar con instrumentos que les ayuden a poder negociar con sus hijos las dietas de consumo de medios que sean realmente saludables.

Este trabajo de investigación comienza con la justificación del estudio, para desarrollar a continuación apartados como: Mediaciones, contextos familiares y consumos multipantallas; El conflicto como entorno para crecer de modo saludable; Conversión y convergencia de pantallas; Equipamientos y servicios en el hogar; Hábitos y preferencias en el consumo de pantallas; Comparativa familia e hijos; Hábitos de consumo de televisión de los padres; Hábitos y preferencias de los hijos;

Control paterno del consumo que realizan los hijos de las distintas pantallas; Educación en el uso de las pantallas; y finaliza con sus conclusiones.



Consumos y mediaciones de familias y pantallas. Nuevos modelos y propuestas de convivencia; J.A. Gabelas y Carmen Marta; Zaragoza, Dirección General de Salud Pública del Gobierno Aragón, 2008; 61 páginas

LIBROS

▼ Tomás Pedroso Herrera



Linhas críticas nº 24. Varios autores, Brasília, Universidad de Brasilia, 2007; 158 págs.

Esta revista es una publicación semestral de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia en la que se recogen diversos artículos bajo el título de «Educación y nuevas tecnologías». La revista se abre con unas palabras del editor, Antonio Villar, en las que reflexiona sobre la necesidad del «acceso libre» (Open Acces) a toda producción científica y cultural mundial. Esto ayudaría a una mejor difusión de la información, lo que redundaría en beneficio de todo el mundo. La revista incluye nueve artículos: en «La educocomunicación: una necesidad sentida, una apuesta urgente» de J.I. Aguaded, se expone la idea de que en la sociedad democrática es necesaria una educación en medios de comunicación que tenga como finalidad formar a un ciudadano responsable; en «La tecnología, la ciencia y su modo de producción: representaciones de profesores de la enseñanza fundamental» de G. Lacerda se argumenta que los profesores de ciencias no se adaptan a las nuevas tecnologías educativas en su tarea profesional; N. de Luca y S. de Lucena en su artículo «Educación, inclusión sociodigital y el sistema brasileño de tele digital» presentan reflexiones sobre la implantación de la televisión digital terrestre en Brasil y sus numerosas posibles influencias positivas en la educación. V. Moreira en «Perfil de tutor de cursos por Internet: el caso del Sebrae» reflexiona e indaga sobre cuál debe ser la preparación y sobre cuáles deben ser las características de los tutores que ayudan en proyectos educativos por

Internet. H. Borges y S.M. Capelo en «Las tecnologías digitales en el desarrollo del raciocinio lógico» presentan al lector una reflexión que parte de las teorías de Piaget y llegan a la conclusión de que el trabajo con ordenadores puede ser una herramienta de primer

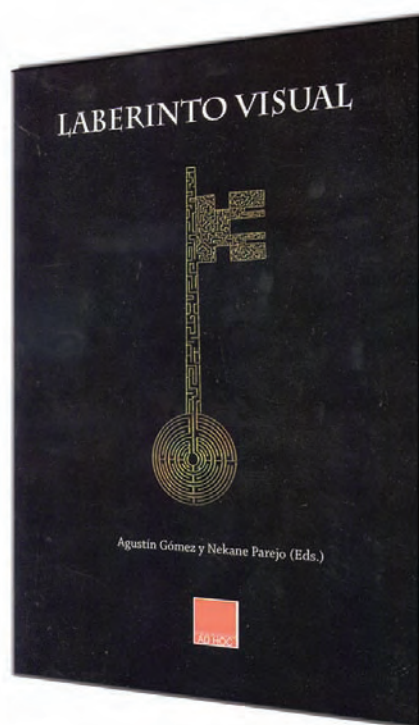
orden para el desarrollo de la mente lógica de los alumnos. Para que el maestro utilice convenientemente este recurso informático, se ofrecen consejos como que es necesario trabajar con programas de simulación, que hay que enseñar al alumno a consultar enciclopedias de la red, etc. «Blog: un nuevo canal en la comunicación alumno-profesor» es un artículo firmado por A. Rengel y E.S. Martins en el que se propone el blog como una nueva forma educativa que puede estrechar las relaciones entre alumno y profesor. Entendido el blog como un diario personal virtual, puede convertirse en medio de expresión de las necesidades e inquietudes de alumnos y profesores. E.M. de Assis y V.A. Gimenes en «Material didáctico en EAD: la importancia de la cooperación y colaboración en la construcción del conocimiento» presentan una experiencia didáctica en la que varios grupos de alumnos de diferentes partes de Brasil han confeccionado un determinado material didáctico, suprimiendo el tiempo y el espacio. D. James Ferreira en «Construcción grupal del conocimiento por un abordaje dialéctico» expone la idea de que, al colaborar varios alumnos en un trabajo grupal en la web, se produce una interacción dialéctica en la que convergen diversos puntos de vista y se sobrepasa la aportación de cada individuo para crear un fenómeno cognitivo comunal. Por último, C. Alonso y A. Miranda en «Las tecnologías aplicadas a la educación especial integradora: la contribución del software educativo 'Hércules y Jilo'» reflexionan sobre este programa educativo dirigido a alumnos con necesidades educativas especiales.

LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre

En todos los sectores de nuestra sociedad los medios de comunicación desempeñan un papel de tal importancia, que dan respuestas a las necesidades de desarrollo de nuestro país, y contribuyen al cambio que se ha producido en nuestra sociedad en este último medio siglo, obedeciendo estos últimos a distintas causas y afectando a todos los órdenes de nuestra vida social; político, administrativo, cultural, social y económico. Haciéndose eco de la importancia que van adquiriendo los medios de comunicación, en las universidades españolas se crean las facultades de comunicación con el fin de formar los profesionales cualificados que gestionen estos medios. La investigación en sus principios se centraba en los fenómenos propios de la comunicación de masas, hasta llegar los puntos de vista a adoptar objetivos más amplios y diversificados, en términos conceptuales, metodológicos y de construcción de objetos de estudio como consecuencia del impacto producido en nuestra sociedad por las sucesivas corrientes que atravesaron las ciencias sociales y por supuesto la comunicación en este medio siglo. La investigación sobre la comunicación en nuestro país, como especialidad científica, tiene una historia corta e intensa, no sólo debido a los logros obtenidos, sino sobre todo al acelerado proceso de maduración que ha conseguido desde sus años iniciales hasta hoy. En este marco de estudio se inscribe este libro colectivo, concebido y editado por un grupo de investigadores de la Universidad de Málaga, donde nos ilustra sobre el contexto favorable donde se desarrollan ciertos fenómenos comunicacionales, entre los cuales podríamos mencionar la suma de la creación cultural, con la más reciente actividad de desarrollo tecnológico, así como nos recogen una serie de valiosas

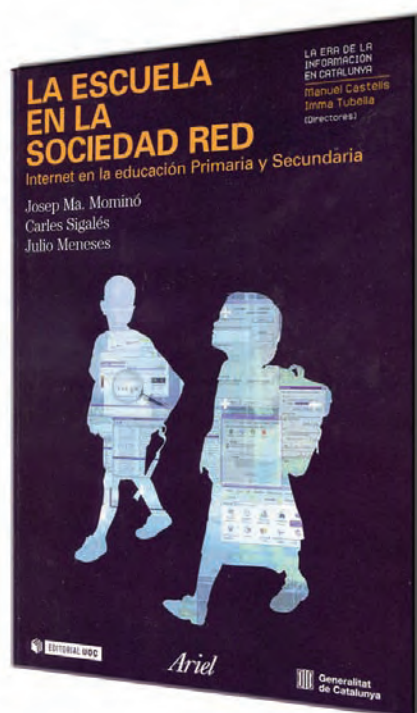
contribuciones de estudiosos vinculados con otras universidades españolas. En esta publicación sus autores nos muestran el resultado de sus investigaciones como una búsqueda entre los recovecos del conocimiento. El cine, la fotografía, la música, la publicidad y la teoría de la comunicación componen este texto, no pretendiendo ser sino un reflejo de lo que es el panorama actual de este intrincado mundo, que es el visual. Por ser una de las más veteranas formas de comunicación, en este volumen se presta atención destacada al cine, gozando de mayor tradición de estudio en nuestro país; pero también incluye entre sus páginas trabajos centrados en otros fenómenos comunicacionales, podemos destacar: La quijotesca historia de un hidalgo en el cine: Orson Welles como paradigma de la comprensión de un mito, de Eduardo Rodríguez Merchán y Juan A. Hernández Les; La identidad fotográfica. Amelie Poulain, de Nekane Parejo; Surrealismo y feísmo en L'Age d'or, de Pedro Poyato; El texto para contextualizar al artista del cine, de Agustín Gómez Gómez; Roles de la folclórica en el cine de la posguerra española, de Carmen Rodríguez Fuentes; El color que cuenta. La manipulación cromática de Hitchcock, de Javier Ruiz San Miguel; Influencia de la tecnología en las propuestas musicales con instrumentos electrificados de Xaime Fandiño; La fotografía de guerra el servicio del poder. Roger Fenton, de Ana Julia Gómez; Las movilizaciones de masas del franquismo. Un viaje voluntario del Kitch a la cultura basura; Medios globalitarios: un tránsito perverso desde lo público al gran negocio digital, de Tasio Camiñas Hernández; Portadas de prensa 11-S y 11-M. Información vs espectacularización, de Sonia Blanco; Dimensiones comunicativas de ferias y certámenes, de Xosé Manuel Baamonde Silva, Fermín Galindo Arranz y José Lorenzo Tomé.



Laberinto Visual; Agustín Gómez y Nekane Parejo; Málaga, Círculo de Estudios Visuales Ad Hoc, 2008; 280 páginas

LIBROS

▼ Francisco Casado Mestre



La escuela en la sociedad red. Internet en la educación; J.M. Mominó, C. Sigalés y J. Meneses; Barcelona, Editorial UOC Ariel, 2008; 258 páginas

en nuestra sociedad. Los autores de esta publicación analizan su comunidad, Cataluña, como una de estas sociedades anteriores, tratando de determinar qué es lo genérico y qué es lo propio en su proceso de transformación estructural, y demostrar que se trata de una sociedad en red, analizándola a través de modelos establecidos de investigación científica. En este libro se presentan los resultados de una investigación sobre el proceso de integración de Internet en la educación Primaria y Secundaria a partir de una encuesta a cerca de diez mil profesores y alumnos de una muestra representativa de centros educativos de Cataluña. La estructura del texto queda dividida en ocho capítulos, que describimos a continuación: Introducción: La escuela en la sociedad red; Principales enfoques en el estudio de la integración de las TIC en la educación escolar; a escuela en la sociedad red: un marco para el análisis; La integración de Internet en la educación escolar: el caso de Cataluña; El profesorado, elemento clave en los procesos de integración de las TIC; Los alumnos y la red, fuera de la escuela; Internet, escuela y comunidad en el tránsito a la sociedad red: ¿Hacia una escuela red?; Lo que hemos aprendido en relación a los procesos de integración de las TIC en la educación escolar: implicaciones y recomendaciones para la práctica; y concluye con la exposición de un anexo de la metodología aplicada y la bibliografía en la cual se apoya el trabajo. Este estudio nos proporciona a todos los profesionales de la comunicación, y principalmente para los docentes una panorámica detallada de cómo se van apropiando de Internet los diversos actores de la comunidad escolar, identificando las tendencias subyacentes a estos procesos y los retos a los que se debe hacer frente al poner las TIC al servicio de la mejora educativa.

La incorporación a este nuevo milenio nos ha traído como consecuencia bastantes cambios en nuestra organización social, debido principalmente a la evolución que están padeciendo las tecnologías. Estamos sometidos a una revolución tecnológica cuyo origen principalmente está en las tecnologías de la información y comunicación, afectándonos socialmente en aspectos como la globalización de la economía, en la virtualización de la cultura, en el desarrollo y creación de redes de comunicación interactivas, o la constitución gradual de la sociedad red, como una nueva estructura social de nuestro tiempo.

Todos coincidimos en que sin esta revolución tecnológica, la evolución de la microelectrónica no nos hubiera llevado a la digitalización de la información; y a una sociedad tal como la conocemos hoy día; tan sólo tenemos que pensar cómo era nuestra sociedad unas décadas atrás. Pero sin embargo estamos inmersos en una sociedad red y las nuevas tecnologías de información y comunicación son conceptos de una misma forma social que nos sitúa en la era de la información. La era de la información se caracteriza por la transformación de nuestras formas de producir y de vivir como resultado de un cambio social y cultural asociado a la revolución tecnológica global en la información y en la comunicación. En el proceso gradual de transición hacia un nuevo modelo social, hay sectores de vanguardia, que son los que llevan la iniciativa del cambio en nuestra sociedad, junto con sectores tradi-

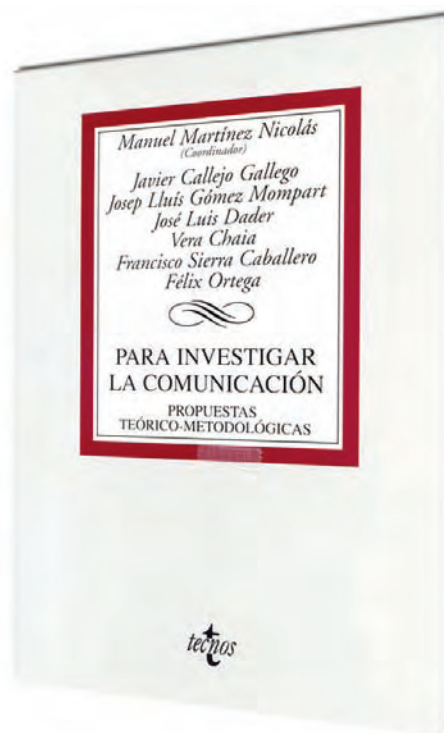
cionales que poco a poco son desplazados por los primeros, a través de mecanismos de competencia económica, eficiencia organizativa e innovación cultural. Analizar esos procesos nacientes equivale a entender las fuentes de poder, riqueza e influencia

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz

La investigación sobre comunicación se abre camino en España a partir de los años setenta del siglo XX, se consolida en la posterior década, desarrollándose más profundamente en los primeros años de este siglo, donde han proliferado trabajos de investigación sobre comunicación abriéndose y ampliándose con el tiempo las líneas de estudio. Sobre este asunto versa el libro que ahora tenemos en nuestras manos, donde se recopila una selección de textos ordenados por capítulos, pensados todos ellos para investigar la comunicación. Cada uno de los autores, miembros de diferentes universidades españolas que participan, más un autor de Brasil, abordan diferentes aspectos y dominios en la investigación sobre comunicación; tanto la evolución histórica en investigación o en periodismo, como la metodología para la investigación, los enfoques teóricos, pasando por temas que pueden resultar de interés para el lector, como pueden ser la investigación en comunicación política, la economía o la profesionalidad de los periodistas. La producción académica en investigación sobre comunicación ha adquirido en los últimos años un volumen que en décadas pasadas ni siquiera se hubiese planteado, permitiéndose así conocer en profundidad el estado de la cuestión en este campo de estudio, estando considerado por los autores de este libro como proceso o transitando por un camino de maduración investigativa en este terreno. Al estar los textos planteados como «estado de la cuestión» en investigación, este volumen contiene tres grandes elementos informativos: por una parte se sintetizan los saberes adquiridos en el campo de la comunicación; por otra, se valoran los resultados que se van adquiriendo en esta disciplina; y finalmente, se presentan los planteamientos científicos, teóricos

y metodológicos que desvelan las limitaciones y permiten abrir flancos para subsanar las limitaciones que se pudiesen ir hallando. Se traza como meta no muy lejana el que la investigación comunicativa se convierta, no sólo en un campo dinámico de estudio, sino que alcance una progresiva solvencia científica en una disciplina que parece estar abriéndose camino en una etapa de la historia donde la comunicación se desvela como uno de los elementos más prioritarios en las ciencias del saber, toda vez que los medios de comunicación han ido evolucionando en las últimas décadas, están cada vez más al alcance de las audiencias y su repercusión va más allá de la pura transmisión de la información. Texto especialmente destinado a profesionales de la comunicación, profesorado de estas titulaciones y estudiantes, principalmente de programas de doctorado, con un desarrollo textual con marcado carácter científico, profundo, pero no por ello engorroso, los diferentes capítulos clarifican acerca de los saberes, cuestiones metodológicas, teóricas y procesuales en las áreas de investigación en comunicación. El contenido del libro surge de los seminarios y ponencias que se desarrollaron en un programa de doctorado en 2006, posibilitando así la apertura de foros de debate y discusión sobre las cuestiones que se plantean. A modo de conclusión, este conjunto de siete capítulos surge con un fin muy concreto, como es el de contribuir a la maduración y consolidación de la investigación sobre comunicación, especialmente en España, ofreciendo pautas y propuestas teóricas y metodológicas para que la investigación en materia de comunicación sea una apuesta segura.



Para investigar la comunicación. Propuestas teórico-metodológicas; M. Martínez Nicolás (Coord.) y otros; Madrid, Tecnos, 2008; 244 páginas

LIBROS

▼ M^a Dolores Degrado Godoy

Gestionando los nuevos actores y escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento. M. Lorenzo y otros (Coord.). Granada, E. ADHARA, 2007; 696 páginas

mismo objetivo, las aportaciones de los miembros del Grupo AREA. Un tercer espacio, tradicional ya en las Jornadas Andaluzas, consiste en ofrecer una oportunidad de hacer públicas las investigaciones de las tesis doctorales que, cada año, han dirigido los profesores del Grupo y se han defendido en su seno. En estos años se superan ya los setenta nuevos doctores y doctoras. Finalmente, las Jornadas suponen también un encuentro con todos y entre todos los asistentes, quienes intercambian investigación, experiencias e innovaciones en los tiempos dedicados a la defensa de comunicaciones. Para el Grupo AREA, todos estos datos que se recogen no son un intento de triunfalismo, serán los demás los que tienen que evaluar el trabajo, pero sí son evidentes dos cosas: la primera, la necesidad de dar coherencia y unidad a tan numerosas propuestas, personas y escenarios, como recoge el programa «Gestionando los nuevos actores u escenarios de la formación en la sociedad del conocimiento». La segunda no es otra que la cantidad de personas, profesores y alumnos, que ha habido durante estos años ayudando a que las Jornadas saliesen como estaban programadas, alcanzando los objetivos previstos, algo que se ha conseguido. Esta publicación se recomienda a todos los profesores y alumnos que están relacionados, de alguna u otra manera, con el tema de la educación, la innovación e investigación.

Llegar a la décima edición de unas Jornadas, que siempre han expresado el orgullo de ser sencillamente andaluzas, sobre la organización, la dirección y la gestión de las instituciones educativas es una íntima satisfacción para todos los que integran el Grupo de Investigación AREA (Análisis de la Realidad Educativa Andaluza). Es un feliz cumpleaños que hace intuir que se ha cumplido y satisfecho un lejano reto de aportar y de ir creando conocimiento relevante y útil para la comunidad científica en el ámbito de las organizaciones dedicadas a la educación formal y no formal. Alcanzar esta meta ha supuesto la relación académica con más de diez mil profesores y alumnos de todas las universidades del Estado que, como asistentes, se han matriculado a lo largo de estos años en las mismas. Los ponentes y conferenciantes se pueden contar, asimismo, por centenares y las aportaciones de unos y de otros han generado la publicación de más de quince gruesos volúmenes y dos CD. El balance es muy positivo por haber sido constante en prestar un servicio al mundo pedagógico y por haber mantenido viva la ilusión de ser un modesto foco de disseminación de conocimiento sobre la escuela y las demás instituciones construidas por la sociedad a lo largo de la historia para formar a todos sus ciudadanos. La edición de 2007 que se recoge en este libro responde a los esquemas con los que fueron pensadas. Un bloque sustantivo en el que todos los catedráticos de Organización de Instituciones Educativas del

Estado traen las novedades de sus últimos trabajos, reflexiones e investigaciones. Es una forma de saber qué se está trabajando en el país, manteniendo el conocimiento, a su vez, actualizado permanentemente. Un segundo bloque, con el formato de paneles de expertos, recoge, en el mismo sentido y con el



COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

La revista «Comunicación y Pedagogía» pone a su alcance materiales, recursos pedagógicos y las opiniones y experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática y los medios de comunicación en el aula.

MAKING OF

«Making Of», Cuadernos de Cine y Educación ofrece a los lectores amplia información sobre acontecimientos relacionados con la aplicación del cine en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, incluye, en todos sus números, el coleccionable curso de cine y una guía didáctica sobre una película específica.

REVISTA DE LITERATURA

La revista «Primeras Noticias de Literatura» recoge en sus páginas novedades editoriales, experiencias, información sobre todo lo que acontece en el mundo del libro infantil y juvenil y la animación a la lectura.



PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

CC&P

CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com

Q uadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net



Hemeroteca digital educativa,
uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización
de artículos de educación y tecnologías

«Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación; «Quaderns Digitals», Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad; «Signos», Revista de Teoría y Práctica de la Educación; «Educación y Medios», Revista de Profesores y Usuarios de Medios Audiovisuales; «Espais Didàctics», Revista de Pedagogia, Educació i Cultura; «Pixel Bit», Revista de Medios y Educación; «Kikirikí», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular; «Latina», Revista de Comunicación; «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación; «Tracciati»; «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías...

PIXEL BIT

www.sav.us.es/pixelbit

Revista de Medios y Educación



Universidad de Sevilla
Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

pixelbit@sav.us.es
Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla
Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467



Comunicar en CD

Más de 1.200 trabajos de investigación y reflexión
Más de 800 expertos de todo el mundo

Revista científica iberoamericana de edu-comunicación
Indexada en las principales bases nacionales e internacionales

Pedidos en:

www.revistacomunicar.com



Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación
 Administración: info@grupocomunicar.com Redacción: director@grupocomunicar.com
 ISSN electrónico: 1988-3293 / ISSN impreso: 1134-3478

TEMÁTICA | POLÍTICA EDITORIAL | ORGANIGRAMA

COMUNICAR ONLINE

Número actual

Números anteriores

Próximos números

Búsqueda

ADQUISICIÓN

Pedidos

Editorial

Distribuidoras

Comunic@r Digt@l

Otras publicaciones

COLABORACIONES

Normas

Criterios de calidad

INDIZACIONES

Red de revistas

Base de datos

Revista Comunicar

Revista Científica, de ámbito internacional, en educación y comunicación, foro abierto para conocer y comprender los nuevos lenguajes de los medios. En sus doce años de singladura se ha consolidado, a nivel nacional e internacional, como revista científica, integrada en sistemas de indización internacional como Latindex, Red AyLC, ISOC y en la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura.

Hoy es ya una plataforma consolidada de expresión, abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación interesados en este área transversal de «Educación en Medios de Comunicación». Cada revista se centra en un tema monográfico y contiene además una serie de secciones que incluyen experiencias, propuestas, reflexiones, investigaciones, plataformas, imágenes, informaciones, fichas didácticas y reseñas bibliográficas.



repetir

Comunicar es editada por el Grupo Comunicar

Apdo. Correos 527, 21080 Huelva (España)
 Tlf: (0034) 959 248 380 Fax: (0034) 959 248 380

www.grupocomunicar.com

Todo «Comunicar» en tu pantalla*

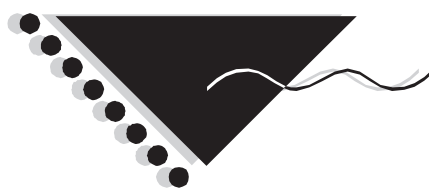
www.revistacomunicar.com

Con un click, toda la revista

¡Par@ tod@s!

* Todos los artículos on-line en abierto desde los números 1 al 30

(Embargo del último número, disponible sólo en sistema de pago, para preservar la versión impresa y suscripciones)



Comunicar

Próximos títulos (Next titles)

Temas monográficos en proyecto



COMUNICAR 33

Nuevas formas de comunicación: cybermedios y medios móviles

New ways of communication: cybermedia and mobile phones

Editor Temático: Dr. Mariano Cebrián Herreros

Universidad Complutense de Madrid



COMUNICAR 34

Mediaciones en el nuevo escenario digital: músicas y pantallas

Editores Temáticos: Dr. Miguel Ángel Aguilera y Elies Adell

Universidad de Málaga / Universitat Oberta de Catalunya



Monográficos en planificación:

Competencias audiovisuales de la ciudadanía

Violencia y pantallas

La enseñanza virtual: presente y perspectivas

COMUNICAR es una plataforma de expresión
abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.

Si está interesado/a en colaborar en los próximos números,
puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración en página 4).



Si te interesa la comunicación en educación



www.grupocomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos,
guías curriculares, campañas informativas, murales,
actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfín de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y
plural los medios de comunicación en la enseñanza

¿Te apuntas?



BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro
 Domicilio Población
 Código Provincia Teléfono
 Persona de contacto (para centros)
 Fecha Correo electrónico
 CIF (sólo para facturación) Firma o sello:

Formas de pago y sistemas de envío**España:**

- Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
 Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
 Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número
 Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)

Extranjero:

- Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea)
 Tarjeta VISA. Fecha caducidad Número
 (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € adicionales al pedido)

Boletín de domiciliación bancaria para suscripciones

Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).

Nombre o Centro
 Banco o Caja
 Calle/Plaza Población Provincia
 Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta
 Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)

Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.revistacomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com

Publicaciones



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- Suscripción bianual institucional (nº 33, 34, 35 y 36) 65,00 €
- Suscripción bianual personal (nº 33, 34, 35 y 36) 50,00 €
- Suscripción anual institucional (nº 33 y 34) 40,00 €
- Suscripción anual personal (nº 33 y 34) 30,00 €
- Comunicar 01: Aprender con los medios 13,00 €
- Comunicar 02: Comunicar en el aula 13,00 €
- Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula 13,00 €
- Comunicar 04: Leer los medios en el aula 13,00 €
- Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? 13,00 €
- Comunicar 06: La televisión en las aulas 13,00 €
- Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? 14,00 €
- Comunicar 08: La educación en comunicación 14,00 €
- Comunicar 09: Valores y comunicación 14,00 €
- Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación 14,00 €
- Comunicar 11: El cine en las aulas 14,00 €
- Comunicar 12: Estereotipos y comunicación 14,00 €
- Comunicar 13: Comunicación y democracia 15,00 €
- Comunicar 14: La comunicación humana 15,00 €
- Comunicar 15: Comunicación y solidaridad 15,00 €
- Comunicar 16: Comunicación y desarrollo 16,00 €
- Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 16,00 €
- Comunicar 18: Descubrir los medios 16,00 €
- Comunicar 19: Comunicación y ciencia 16,00 €
- Comunicar 20: Orientación y comunicación 16,00 €
- Comunicar 21: Tecnologías y comunicación 16,00 €
- Comunicar 22: Edu-comunicación 16,00 €
- Comunicar 23: Música y comunicación 16,00 €
- Comunicar 24: Comunicación y currículum 16,00 €
- Comunicar 25: TV de calidad 20,00 €
- Comunicar 26: Comunicación y salud 20,00 €
- Comunicar 27: Modas y comunicación 20,00 €
- Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa 20,00 €
- Comunicar 29: La enseñanza del cine 20,00 €
- Comunicar 30: Audiencias y pantallas en América 20,00 €
- Comunicar 31: Educar la mirada. Aprender a ver TV 20,00 €
- Comunicar 32: Políticas de educación en medios 20,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- Comunicar 1/30 (textos íntegros de 30 números) 40,00 €
- Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) 25,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (e-book) 16,00 €
- La televisión que queremos... (e-book) 16,00 €
- Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) 10,00 €
- Educar la mirada (e-book) 15,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV 16,00 €
- Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV 16,00 €
- Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno 16,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno) 18,00 €
- Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) 15,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- Televisión y telespectadores 15,00 €
- Aprender con el cine. Aprender de película 20,00 €
- Comprender y disfrutar el cine 16,00 €
- Geohistoria.net 16,00 €
- El periodista moral 19,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- Comunicación audiovisual 14,00 €
- Juega con la imagen. Imagina juegos 14,00 €
- El universo de papel. Trabajamos con el periódico 14,00 €
- El periódico en las aulas 14,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- II Congreso andaluz «Prensa y Educación» 15,00 €
- Profesores dinamizadores de prensa 15,00 €
- Medios audiovisuales para profesores 16,00 €
- Enseñar y aprender con prensa, radio y TV 17,50 €
- Cómo enseñar y aprender la actualidad 15,00 €
- Enseñar y aprender la actualidad con los medios 15,00 €
- Luces en el laberinto audiovisual (Actas) 16,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- Televisión y educación 13,00 €
- Publicidad y educación 13,00 €
- Aulas en la pantalla 16,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- El puntero de don Honorato... 14,00 €
- Historietas de la comunicación.. 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- Kit de 5 cómics y guía didáctica 45,00 €

MURALES «PRENSA ESCUELA»

- Colección de 19 Murales y Guías didácticas Gratis

- Importe del pedido
- Gastos de envío
- Importe total

| |
|--|
| |
| |
| |



Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)



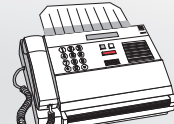
e-mail
info@grupocomunicar.com



Formulario electrónico
www.revistacomunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380



© COMUNICAR es

- Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
- Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
- Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
- Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
- Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

Criterios de impacto de edición en «Comunicar» (Edition impact criteria in Comunicar):

Normas de publicación

Resumen de las normas de «COMUNICAR» en página 4. Normas completas en www.revistacomunicar.com.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «COMUNICAR» cuenta con una red de 48 expertos/as, conformado por un Comité Científico de investigadores internacionales (16 países), así como un Consejo de Redacción, de reconocidos expertos de Universidades españolas y centros de investigación, en su mayor parte doctores universitarios. Todos los miembros son ajenos al Grupo Editor. El Comité Científico asesora y evalúa la publicación, avalándola científicamente y proyectándola internacionalmente. El Comité de Redacción emite informes, propone temáticas y evalúa manuscritos.
2. «COMUNICAR» ofrece información detallada de sus autores: créditos, cargos, centros de trabajo y correos electrónicos.
3. «COMUNICAR» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores o jueces.
4. «COMUNICAR» acepta manuscritos en español (primer idioma), y en portugués, inglés o francés. Además ofrece referencia en inglés de los todos los trabajos: títulos, abstracts (resúmenes) y key words (palabras clave) de todos sus artículos.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «COMUNICAR» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 16 años se han editado 32 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «COMUNICAR» se someten a evaluaciones previas por expertos del Comité Científico y del Consejo de Redacción, así como investigadores independientes de reconocido prestigio en el área.
7. Las colaboraciones revisadas en «COMUNICAR» están sometidas, como mínimo requisito, al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se acude a nuevas revisiones que determinen la viabilidad de la posible edición de las colaboraciones.
8. «COMUNICAR» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «COMUNICAR» cuenta en su organigrama con un Comité Científico, Consejo de Redacción y Consejo Técnico, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría, Centro de Diseño y Gestión Comercial.
10. El Comité Científico y Consejo de Redacción están formado por profesionales e investigadores de reconocido prestigio, sin vinculación institucional, ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «COMUNICAR» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «COMUNICAR» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose rigurosamente en evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización y de sus consejos.

Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 51

Número de trabajos aceptados publicados en este número: 22 (43,13% de aceptación)

Países implicados en los trabajos de este número: 19 (EEUU, Reino Unido, Bélgica, México, Francia, Suiza, Marruecos, India, China, Corea, Canadá, Egipto, Argentina, Turquía, Sudáfrica, Ghana, Finlandia, Chile y España)

Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 55