



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

Retos y perspectivas de la educación mediática en España

Proyecto Mediascopio Prensa
La lectura de la prensa escrita en el aula



IFIIE

Monografías, N.º: 1

educacion.es

Proyecto Mediascopio
Mediascopio Prensa
La lectura de la prensa escrita en el aula

RETOS Y PERSPECTIVAS
EDUCATIVAS DE LA
ALFABETIZACIÓN
MEDIÁTICA EN ESPAÑA
Consulta a expertos

Juan Miguel Margalef Martínez

Publicaciones MEDIASCOPIO
Serie Monografías

© IFIE Mediascopio

COORDINACIÓN INSTITUCIONAL:
Elena González Briones

COORDINACIÓN:
Natalia Bernabeu Morón

AUTOR:
Juan Miguel Margalef Martínez

Corrección: Natalia Bernabeu Morón y África Planet Contreras

Diseño y maquetación: África Planet Contreras



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIE)

Edita

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del ME: educacion.es
Catálogo de publicaciones oficiales: 060.es

Edición 2010
NIPO: 820-10-005-6
ISBN: 978-84-369-4861-5

Depósito Legal: M-13046 - 2010
Imprime: Solana e hijos, A.G.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. PLANTEAMIENTO DE LA CONSULTA	7
CAPÍTULO I. CONSULTA A EXPERTOS INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN EN MEDIOS. RESULTADOS Y ANÁLISIS	23
CAPÍTULO II. CONSULTA A PROFESORADO EN EJERCICIO. RESULTADOS Y ANÁLISIS	123
CAPÍTULO III. APORTACIONES DE LOS ENCUENTROS INTERNACIONALES A LA EDUCACIÓN EN MEDIOS	139
CAPÍTULO IV. POLÍTICA EUROPEA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA	169
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE IMPLEMENTACIÓN	171
ANEXOS	197
ENCUESTA:	
1. La educación en materia de comunicación en España 1980/2007	197
2. Declaración de Grünwald. UNESCO	221
3. Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa	227
4. Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital	243
5. La base común de los conocimientos y de las competencias en la educación para los medios	255

INTRODUCCIÓN

PLANTEAMIENTO DE LA CONSULTA

“... la educación en medios que requerimos en estos momentos no puede considerarse sólo como una pedagogía instrumental, sino, insistimos, como un esfuerzo de conciencia por aprehender y, en la medida de lo posible, mejorar las condiciones en que desarrollamos nuestras facultades sociales de comprensión, inteligencia, diálogo y relaciones cívicas”

José Manuel Pérez Tornero¹

El presente informe es el resultado de una consulta a expertos concebida como “reflexión operacional y prospectiva”, complementaria del Proyecto Mediascopio, una iniciativa de educación en medios promovida desde abril de 2006 por el Ministerio de Educación (ME), a través del entonces Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), en la actualidad, Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación educativa (IFIIIE). Este Proyecto ha tenido parcialmente su origen en el convenio firmado por el Ministerio de Educación y la Asociación de Editores de Diarios Españoles (AEDE), cuyo propósito básico es “fomentar la lectura de prensa escrita entre los estudiantes españoles”. La iniciativa del IFIIIE responde también a la intención del ME de relanzar la educación en medios en España.

Nuestro objetivo principal es situar en un “marco teórico pedagógico homologado” las actividades con prensa escrita que se están realizando en este momento, así como otras que se pretende iniciar en un futuro próximo relacionadas con diversos medios de comunicación. Ello permitirá: aclarar el con-

1. José Manuel Pérez Tornero. *Educación en medios: perspectivas y estrategias*. Publicado en la web de la Comunidad de E-formadores, de Red Escolar: http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/recursos/pdfs_tornero/educacion_medios_perspectivas_estrategias.pdf y www.xtec.net/crp-badia/plaformacio/actualitzacio08/educacionmedios.pdf.

de reputación internacional y de que se realizan en nuestro país experiencias muy interesantes en la materia. Sin embargo, nuestro sistema educativo público no ha integrado todavía —paradójicamente— tales aportaciones.

En el momento actual las consecuencias de este déficit de educación en medios del alumnado español son más graves, porque la sociedad española ha evolucionado enormemente y el desarrollo tecnológico ha sido espectacular, especialmente en el ámbito de la comunicación. De hecho, hemos entrado de lleno en la sociedad de la información sin que nuestro sistema educativo se haya adaptado al nuevo contexto y sin haber generado los recursos formativos que necesita la ciudadanía española de principios del siglo XXI para desarrollarse como persona y a nivel cognitivo. Porque la educación en medios no es sólo una cuestión de educación en valores, sino que también es fundamental para el desarrollo del conocimiento. Hemos avanzado mucho en tecnologización de los centros educativos, pero no lo suficiente en modos de trabajo propios de la sociedad de la información. Este retraso en educación en medios no ha sido ajeno a una cierta inercia de la escuela “cultura” (detentadora de saber) que se ha contrapuesto a la “cultura popular” (mediática) y que ha pretendido apropiarse de los medios e instrumentalizarlos sin comprenderlos realmente y sin apreciar lo que estaba en juego. Frente a esa escuela “absorta” en su labor tradicional, se ha desarrollado una “constelación de medios” que ya no sólo controlan las representaciones del mundo y el ocio de los ciudadanos, sino que compiten con la escuela en la gestión de los flujos de saber y en la formación y socialización de la ciudadanía.

La generalización de la educación en medios en Europa ha sido desigual y ha dependido en gran medida de la importancia que se le diese en cada país desde un principio y de la capacidad para establecer con claridad los objetivos que debían regirla. Hay países como Austria e Inglaterra que la tienen perfectamente integrada y otros como Francia, Bélgica o Alemania que están muy avanzados en la materia pero que no la han generalizado todavía.

Por todo ello, a la hora de implementar el proyecto Mediascopio de educación mediática pareció conveniente abrir un espacio de reflexión paralelo que revisara la situación en nuestro país y en nuestro entorno inmediato y que contribuyera a orientar adecuadamente el proyecto. Parece obvio que las actuaciones de educación en medios que emprenda el Ministerio de Educación deben encuadrarse en unos planteamientos teórico-pedagógicos actualizados, tanto por la importancia intrínseca de la tarea educativa que se pretende abordar como por la ejemplaridad que revisten las iniciativas ministeriales. El presente informe responde a estos propósitos.

Antes de presentar el planteamiento de nuestra consulta nos referiremos brevemente a los antecedentes de la educación en medios en España en torno a la LOGSE, analizaremos las perspectivas que abre la LOE a este objetivo educativo e introduciremos la situación actual de la educación en medios en nuestro entorno europeo.

ANTECEDENTES. LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN ESPAÑA EN EL MARCO DE LA LOGSE

Como ya hemos mencionado anteriormente y como puede apreciarse en el prólogo de la propia ley, la LOGSE concedía una gran importancia a los medios de comunicación en la sociedad. El desarrollo de la capacidad de los ciudadanos para vivir en una sociedad axiológicamente plural o la adquisición de hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo eran contemplados en la LOGSE como un objetivo que abordar a través de los medios de comunicación, a los que se consideraba no sólo como estructuradores de la opinión pública, sino como el principal cauce de transmisión de valores y de información actualizada. La LOGSE contemplaba además la coexistencia de varios subsistemas de información y subrayaba el papel de la escuela como educadora de la capacidad crítica y organizadora del saber. Estos puntos de vista se expresaban claramente en el preámbulo de la ley:

El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria.²

2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre), Preámbulo, párrafos segundo y tercero.

En esta sociedad del futuro, configurada progresivamente como una sociedad del saber, la educación compartirá con otras instancias sociales la transmisión de información y conocimientos, pero adquirirá aún mayor relevancia, su capacidad para ordenarlos críticamente, para darles un sentido personal y moral, para generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, para desarrollar aptitudes, para preservar en su esencia, adaptándolos a las situaciones emergentes, los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente.³

Sin embargo, el proceso de introducción de los medios de comunicación en el sistema público español se realizó sin definir previamente el tema transversal “Educación para los medios” y por dos vías diferentes insuficientemente coordinadas entre sí: los programas experimentales y la reforma del currículo de las distintas materias. Orgánicamente, los programas experimentales dependieron de la Secretaría de Estado de Educación y la elaboración de los currículos del Servicio de Innovación Educativa.

Visto con perspectiva, apreciamos que el mayor condicionante de todo el proceso de incorporación de los medios de comunicación al sistema educativo español y de sus resultados fue, sin duda alguna, la indefinición del tema transversal de educación en medios, porque permitió que no se identificaran previa y claramente los objetivos educativos que se perseguían utilizando los medios de comunicación en las aulas y favoreció su consideración como elementos puramente instrumentales al servicio de la escuela.

Paradójicamente, los restantes temas transversales aprobados (educación para la salud, para la igualdad de los sexos, para el consumo, etc.) reconocían en casi todos los casos a los medios de comunicación como elementos clave de socialización y de difusión de valores, pero ello no fue al parecer suficiente para que se considerara necesario desarrollar un tema transversal específico de educación en medios, como habría sido necesario.

Esta indefinición teórica de la transversalidad de la educación en medios afectó especialmente a la elaboración de los currículos específicos de las distintas materias, que en la mayoría de los casos se limitaron a recordar la necesidad de incorporar los medios de comunicación como elementos auxiliares, pero sin prestar atención a los protocolos necesarios para que esa incorporación permitiera la capacitación crítica del alumnado frente a los medios. Tanto en los temas transversales como en las materias curriculares prevaleció el análisis de

3. Íd., párrafo vigésimo octavo.

contenidos sobre el análisis formal de los medios que los transmiten. La imprecisión curricular, el reduccionismo de muchos manuales, la escasa formación del profesorado en materia de educación en medios y la insuficiente interdisciplinariedad de la escuela española han hecho irrelevantes en la práctica las referencias del currículo a los medios de comunicación.

Los programas experimentales no acusaron esa indefinición teórica de la transversalidad, porque estaban más centrados en los medios, sus objetivos eran más específicos y su metodología, más directa. Desde el principio los programas experimentales se centraron en la práctica del trabajo con medios, en la elaboración de materiales de trabajo y en la formación del profesorado, y quizás por ello sus efectos hayan sido más duraderos y efectivos con el paso del tiempo. En cambio no lograron influir suficientemente en la elaboración de los currículos ni en la formación del profesorado en general. Por otra parte, los programas experimentales tuvieron algunos otros condicionantes que limitaron su operatividad para lograr una verdadera educación en medios. Esos condicionantes fueron de dos tipos: tecnológicos, en el caso de los programas Atenea y Mercurio, y de orden práctico en el caso del programa Prensa-Escuela.

En el caso de Mercurio y Atenea influyó notablemente el déficit tecnológico de los centros educativos españoles, que obligó a centrar buena parte de los esfuerzos en dotar a los centros educativos de nuevas tecnologías y en adiestrar al profesorado en su uso. Aquellos déficits se han cubierto en buena medida en el momento actual y los centros se encuentran suficientemente dotados para abordar la verdadera dimensión de la educación en medios.

En el caso de Prensa-Escuela el condicionante práctico fue la dificultad de hacer llegar periódicos a los centros educativos por el alto precio de las suscripciones y el escaso interés de las empresas periodísticas españolas en formar nuevos lectores en aquel momento.

También influyó, en nuestra opinión, la escasa coordinación interna entre programas como Prensa-Escuela y Mercurio, que tenían en común la referencia a los medios de comunicación de masas (prensa escrita, televisión y radio), pero que no llegaron a articularse en un marco teórico común que estableciera con claridad qué debía hacerse con dichos medios en las aulas: si “utilizarlos” o formar a los ciudadanos para su uso, y cómo había que hacerlo. Teóricamente, estos objetivos estaban previstos, pero en la práctica el uso instrumental de las tecnologías prevaleció sobre la formación del sentido crítico que exigía modos de trabajo específicos que no se llegaron a adoptar o que no calaron más allá de experiencias puntuales.

En el caso del programa Mercurio, tuvo mucha repercusión la mayor importancia que se le prestó a la televisión como “instrumento educativo de comunicación”, es decir, al servicio de la educación, que como sistema autónomo transmisor de informaciones y proveedor de entretenimiento. Es decir, se buscó una funcionalidad de la televisión y se prestó atención a una determinada audiencia antes que formar a todos los telespectadores en el uso del medio. Otra dimensión que consumió muchos esfuerzos y recursos fue la producción de material audiovisual, que es sin duda una dimensión que se ha de desarrollar en la audiencia, pero que con los recursos tecnológicos existentes en aquel momento era tarea harto complicada.

En este caso concreto de la televisión y a la vista de la evolución de los acontecimientos, cabe preguntarse quién instrumentalizaba realmente a quién. Mientras la escuela pensaba en cómo “utilizar” educativamente la televisión —objetivo que, por cierto, no se ha llegado a alcanzar en ningún momento—, este medio ganaba posiciones en la sociedad convirtiendo la realidad en espectáculo y organizando el acceso a la información y el ocio de la ciudadanía, hasta alcanzar un grado de influencia difícil de contrarrestar. El más modesto objetivo de formar al alumnado para comprender un medio que estaba cambiando su visión de la realidad habría tenido una mayor repercusión educativa.

No se entendió entonces —como quizás no se entiende todavía— que los medios de comunicación de masas no son meros transmisores de información, sino poderosos constructores de representaciones del mundo con más capacidad sugestiva y de difusión del que ha tenido nunca ningún otro comunicador, ni que, por sus especiales características, precisan de un marco teórico comprensivo para ser interpretados, marco que no se autogenera automáticamente a partir de su uso —como tampoco la democracia—, sino que necesita elaborarse partiendo de un aprendizaje gradual.

El hecho de que la institución educativa no haya asumido esta realidad de los medios y no haya incorporado la educación en medios a la tarea educadora es una prueba más de cierta “incultura mediática” desde la que se afrontan estos temas y una consecuencia más de la falta de formación básica del profesorado en educación en medios y en análisis cultural. El resultado de todo ello es una defectuosa formación de los ciudadanos y el mantenimiento de un modelo de escuela vinculado a la transmisión de los conocimientos que, además, coincide cada vez menos con la realidad que la circunda y que no alcanza a responder a las necesidades de nuestro tiempo.

El problema es que la brecha mediática se ahonda más cada día. La distancia entre la escuela y los medios se ha ido acentuando con los años, a medida que

éstos han evolucionado tecnológicamente y han ganado posiciones e influencia. Ese crecimiento de la capacidad e influencia de los medios evidencia más que nunca que la función de la escuela no es competir en la transmisión de la información, sino ayudar a la ciudadanía a convertir esa información en conocimiento, provenga de donde provenga, y contribuir a que el alumnado sea capaz de ver a través de los árboles del frondoso bosque mediático. La actitud displicente de la escuela frente a los medios, al considerarlos fuentes espurias de información, ha retrasado el diseño de estrategias críticas frente a ellos, tarea para la cual la escuela estaba y sigue estando magníficamente dotada.

Uno de los aspectos más positivos de los programas experimentales promovidos por el MEC en la década de 1980 fue sin duda la impartición de cientos de cursos de formación del profesorado y la realización de miles de experiencias piloto que tuvieron una gran repercusión en el sistema educativo. Sin embargo, el efecto de aquellas iniciativas se ha ido diluyendo como consecuencia de las transferencias educativas y de la falta de estímulo específico por parte de las Administraciones central y autonómicas.

En el año 1994 el propio Ministerio de Educación intentó compensar la carencia del eje transversal de educación en medios mediante la publicación de la Guía para el uso de los medios de comunicación, editada por el Servicio de Innovación⁴, que pretendía ayudar a entender las alusiones a los medios que se hacían en el currículum de la LOGSE desde el marco teórico de la UNESCO y a la vista de las teorías de Lenn Masterman o de algunas experiencias europeas notorias como las del Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) francés, el British Film Institute (BFI) o los programas belgas. Pero ya era demasiado tarde, porque el currículum estaba cerrado, las transferencias en marcha y los libros de texto elaborados. Aunque la LOGSE permitía la elaboración de programaciones personalizadas en los centros, habría sido necesaria una mayor formación de todo el profesorado y una voluntad férrea por parte de éste para contrarrestar condicionantes tan poderosos asociados a las propias inercias de la institución escolar.

La LOGSE también permitía alguna iniciativa al profesorado y a los centros a través de las optativas Procesos de Comunicación y Educación Audiovisual, pero dichas iniciativas se vieron coartadas por la escasez de profesorado especializado para impartirlas y por los propios condicionantes de los centros, que, por lo general, las han circunscrito a pequeños grupos de alumnos y alum-

4. Juan Miguel Margalef: *Guía para el uso de los medios de comunicación*; coordinación, Programa Prensa-Escuela, del Servicio de Innovación. Madrid, MEC, 1994.

nas con dificultades de aprendizaje. En cualquier caso estas optativas tampoco habrían podido cumplir la función de educar íntegramente en los medios al cien por cien del alumnado, tal y como sería deseable.

No obstante, como ya hemos dicho, al margen de las posibilidades de la propia ley y del fomento directo de la educación en medios por las Administraciones educativas, en España se han producido en el mismo período iniciativas y experiencias de educación en medios muy interesantes que en algunos casos han tenido repercusión internacional y que han otorgado a nuestro país un cierto protagonismo, como se podrá apreciar en este informe. Algunas de las iniciativas más destacadas han partido de algunas universidades, como las de Sevilla, Huelva, La Laguna y Cádiz, la Autónoma de Barcelona y la UNED, y han sido especialmente relevantes en el ámbito formativo, que es uno de los más necesarios para desarrollar la educación en medios. Sin duda alguna, estas iniciativas, cuyo alcance general está por investigar, han sido muy positivas para la formación del profesorado.

En el número 28 de la revista *Comunicar*, el profesor José Antonio Gabelas⁵, miembro del grupo Spectus, resume críticamente la situación de la educación en medios en España achacando fundamentalmente nuestro déficit al mayor impulso que ha recibido la introducción de nuevas tecnologías que la educación en medios de los usuarios. Gabelas deja claro que esa crítica se dirige a la tendencia tecnocrática que ha dominado la introducción de las nuevas tecnologías y no a las propias tecnologías sin las cuales —evidentemente— no se puede educar en medios. El problema —cabría apostillar— es que el fomento de las tecnologías, cuando no va acompañado de la necesaria alfabetización mediática, coadyuva a su mayor dominación sobre los usuarios acrílicos.

Gabelas rinde justificado homenaje a las personas, instituciones y asociaciones que han seguido fomentando la educación en medios en España durante los últimos años:

A pesar de esta constatación, existen muchos proyectos, unos institucionales, otros no, que han hecho una apuesta clara y abierta por la educación en medios. Unos impulsados por grupos y colectivos como "Comunicar", "Aire", "Pé de Imaxe", "Spectus", "Drag Magic", "Teleduca", "Espiral", "Mitjans", y un largo etcétera. Otros llevados a

5. José Antonio Gabelas: "Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España", *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm. 28, marzo de 2007, págs. 69-73.

cabo por excelentes profesionales y educadores como Roberto Aparici, Agustín García Matilla, Joan Ferrés. Comunidades como Andalucía con “Comunicar”, Cataluña con el PECA, Aragón con “Cine y Salud”, Galicia con “Pé de imaxe”, y otros muchos colectivos que han superado muchas dificultades y han hecho realidad la educación en medios de un modo continuo, sistemático y constante.

Y sobre todo, un interminable número de asociaciones, colectivos, grupos, instituciones, y maestros, animadores socioculturales, agentes sociosanitarios, padres y madres, profesores y profesionales todos de la educación, que escriben con letras mayúsculas la historia de la educación en medios que apuesta por otra sociedad posible desde la ciudadanía crítica y participativa.

Es preciso reconocer que la labor de estas personas y colectivos ha sido tan meritoria y rica en resultados que merecerían que sus aportaciones se hubieran aprovechado mejor desde las distintas Administraciones y en el sistema público.

Intentando atender a ese contexto que evoca el profesor Gabelas, del cual somos partícipes muchos de los profesores y profesoras que colaboramos actualmente en el proyecto Mediascopio —que además recibimos la formación básica de educación en medios a través de los programas experimentales— hemos dedicado una parte de nuestra consulta a pulsar la opinión de algunos colegas que han intentado llevar a la práctica desde las aulas la educación en medios, a fin de conocer su opinión y la perspectiva desde la que enfocan su trabajo.

LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN LA LOE Y EN EL NUEVO MARCO INTERNACIONAL

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) sigue sin abordar directamente la educación en medios, pero podría ser un marco más propicio que la LOGSE para impulsarla, siempre y cuando la Administración educativa española, en sus distintas instancias, atendiera las recientes recomendaciones de la Comisión Europea referentes a la alfabetización mediática⁶ y

6. Nueva denominación que recibe la educación en medios en el marco educativo y mediático europeo. Se define como “la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación” (<http://europa.eu/scadplus/leg/es/lvb/l24112.htm>).

las desarrollara adecuadamente, compensando las insuficiencias de la situación actual. A ese adecuado desarrollo pretende contribuir este informe.

Al enfatizar la formación en competencias y los procesos de aprendizaje, la LOE permite atender mejor las necesidades formativas a las que apunta la educación en medios, que coinciden en lo esencial con varias de las competencias básicas apuntadas por la LOE, las cuales precisan del conocimiento, el análisis y la utilización en beneficio propio de los medios de comunicación. Desarrollando la educación en medios podríamos contribuir no sólo a la formación de la ciudadanía, sino que también reforzaríamos la función de la escuela en tanto que organizadora del conocimiento.

Consideramos que competencias básicas como comunicación lingüística, tratamiento de la información y competencia digital, y competencia social o ciudadana, tendrán que acreditarse en el futuro ante los medios de comunicación o por medio de ellos y para eso tendrían que ejercitarse en las aulas con la ayuda de iniciativas semejantes a la que ahora propone el ME a través del proyecto Mediascopio. La rentabilidad didáctica de esas experiencias sería tan alta como la social y educativa, porque el trabajo con medios de comunicación suscita un gran interés en las nuevas generaciones —más familiarizadas con ellos y con las nuevas tecnologías que las generaciones anteriores— y porque propicia situaciones de trabajo cooperativo y de investigación aplicada que dejan, además, un gran margen a la creatividad personal.

Sin embargo, la concreción de las competencias que se han de desarrollar en la LOE queda a discreción de las programaciones de los centros y por ello es difícil que la alfabetización mediática se lleve a cabo sin la necesaria orientación y fomento por parte de las Administraciones educativas y sin la indispensable formación específica del profesorado, que es una de las asignaturas pendientes de la etapa anterior. Para apreciar la importancia capital de la formación del profesorado baste recordar que, aunque todos los que hablamos una lengua somos competentes en ella, no todos contribuimos a desarrollar pedagógicamente la “comunicación lingüística” entre nuestro alumnado, porque no todos hemos sido preparados para ello. Tanto más difícil será conseguir que alfabetice mediáticamente un profesorado que no cuenta con las capacidades básicas necesarias en esta nueva dimensión del conocimiento⁷ y que tiene que realizar un esfuerzo para incorporar el vertiginoso desarrollo tecnológico que estamos viviendo.

7. La dimensión del conocimiento mediatizado.

Con respecto al impulso que es preciso dar desde la Administración a este objetivo educativo, es preciso señalar que es altamente improbable que las leyes, por sí mismas, sin impulsos adicionales, produzcan los cambios que se espera de ellas. Por ello, si se entiende que la alfabetización mediática es un objetivo prioritario, como pretende la Comisión Europea, será preciso que las Administraciones educativas, empezando por el Ministerio de Educación, arbitren los desarrollos necesarios para asegurarse de que el proceso llega a su fin y de que las inercias que operaron en la LOGSE no funcionen por segunda vez en este caso.

Además de señalar la alfabetización mediática como competencia prioritaria, las autoridades educativas españolas deberían prestar especial atención a su descripción, al señalamiento de los contenidos necesarios, pero sobre todo a los procedimientos de trabajo en clase y a la forma de evaluarlos. Todo ello acompañado de actividades de apoyo y de diseño de materiales.

A pesar del retraso en esta materia, podría decirse que estamos mejor situados que en la última década del siglo xx para abordar el problema de la educación en medios. Materiales, experiencias y reflexiones de referencia para hacerlo no nos faltan en el contexto nacional, europeo e internacional, tal y como pondremos de manifiesto en este informe.

Entre las instituciones que han liderado la necesidad de educar en medios en Europa y en el mundo, y que nos sirven de referencia en el momento actual, destaca, en primer lugar, la UNESCO, que es sin duda la institución educativa que más ha luchado por la educación en medios en el mundo. Desde la década de 1970, la UNESCO ha venido impulsando incansablemente manifiestos, estudios, investigaciones y propuestas concretas a favor de esta orientación educativa que han tenido una influencia indudable. La declaración de Grünwald (1982)⁸ fue un hito decisivo en ese proceso. La evolución de la educación en medios desde Grünwald fue analizada en París, en el mes de junio de 2007, en una reunión de expertos de la que informamos en el capítulo III de este informe.

Por otra parte, al impulso de la UNESCO ha venido a sumarse en los últimos años la Comisión Europea, que desde el año 2000 y en el marco de la Agenda de Lisboa y, entre 2001 y 2006, del programa MEDIA-Plus, viene prestando especial atención a la alfabetización mediática en el contexto de la nueva sociedad de la información y en relación con el nuevo diseño de la educación en Europa.

8. Ver Anexo 2.

Concretamente, la Comisión Europea hizo pública en diciembre de 2007 una comunicación elaborada por un comité de expertos que coordinó José Manuel Pérez Tornero, catedrático de Comunicación Educativa de la Universidad Autónoma de Barcelona, en la que se desarrolla una nueva formulación de la educación en medios bajo la denominación de *media literacy* o alfabetización mediática. De esta comunicación y de las iniciativas de la CE hablamos en el capítulo IV de este informe. La intervención de la Comisión Europea en este terreno es especialmente relevante, porque procede de un organismo con capacidad ejecutiva en todo el ámbito educativo europeo y que parece tener una intención clara de que la alfabetización mediática sea asumida realmente por los países miembros.

Entre los documentos generados por la Comisión Europea de especial interés para nosotros figura un perfil de la educación en medios en España donde se aprecia que la alfabetización mediática se contempla en el currículo español, pero no se desarrolla en unidades didácticas o temas:

En relación con el Sistema Educativo Español, el currículo de la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) contiene la alfabetización digital y la alfabetización mediática, como parte de las competencias que los estudiantes deben alcanzar, pero actualmente no existen materias específicas. El anexo del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, establece la incorporación de 8 competencias básicas en el currículo de Educación primaria⁹ para hacer hincapié en las destrezas que se consideran indispensables y que se refieren a la utilización regular de los recursos tecnológicos disponibles, además de la evaluación y la selección de las innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para la realización de tareas concretas.

El artículo 3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, establece que la Educación secundaria [obligatoria] contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación”¹⁰.

9. Se refieren los autores del documento a las ocho enumeradas en dicho real decreto: “1. Competencia en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal” (R. D. 1513/2006, Anexo I).

10. “Regarding the Spanish Educational System, the compulsory school curriculum (Primary and Secondary) contains digital literacy and media literacy, as a part of the skills that students must attain but currently there

En efecto, el único elemento del currículo de la LOE que desarrolla aspectos relacionados directamente con los medios de comunicación es una materia optativa denominada Cultura audiovisual, que se propone impartir en cuarto de la ESO y en bachillerato. Dicha optativa ha sido asimilada a una subcompetencia audiovisual que se enmarca en el ámbito de la competencia básica digital (LOE) diseñada por el Consejo del Audiovisual de Cataluña (CAC) y que ha sido formulada de la siguiente manera:

El desarrollo eficaz de estas destrezas comunicativas¹¹ supone en el individuo una imprescindible competencia en Comunicación Audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla.

Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...)¹².

En el currículo de dicha optativa se alude a todos los medios de comunicación y se adoptan algunos de los objetivos y procedimientos característicos de la alfabetización mediática, pero el marco teórico que se adopta es —en nuestra opinión— algo restrictivo, ya que se apoya en un concepto —el de audiovisual— que describe mal la realidad mediática actual, en la que las fronteras entre la palabra y la imagen se han desdibujado mucho. Donde mejor se aprecia esa pérdida de fronteras es en Internet —buque insignia del nuevo paradigma mediático, que ha sido denominado “medio de medios”—. Internet tiene

are no specific subjects. The annexe of The Royal Decree 1513/2006, of 7 December, establishes the incorporation of 8 basic competences in the curriculum of Primary Education to emphasize those skills that are considered to be indispensable which refer to the regular use of the available technological resources besides evaluating and selecting technological innovations depending on their utility in undertaking specific tasks.

The article 3 of the Royal Decree 1631/2006, of 29 December establishes that Secondary Education should contribute to the development of students and the abilities that allow them to develop basic skills in the use of information sources and to acquire new knowledge with critical judgement. To acquire basic preparation in the field of technologies, particularly in information and communication.” Comisión Europea. Country profile. Spain. V4.0, pág. 4. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/spain.pdf

11. Joan Ferrés se refiere aquí a la competencia digital.

12. Joan Ferrés Prats: “La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores”, *Quaderns del CAC*, núm. 25, pág. 10 (http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf) del autor.

una estructura básicamente textual, pero soporta también imágenes fijas y en movimiento y permite la interactividad del usuario. Ciertamente hay que reconocer que en nuestro sistema educativo no se ha prestado demasiada atención al lenguaje audiovisual, pero tampoco la escritura ha salido mejor parada.

La Comisión Europea relaciona la alfabetización mediática que es preciso fomentar con ese nuevo panorama mediático generado por los medios digitales que engloban lenguajes y soportes.

PLANTEAMIENTO DE ESTA INVESTIGACIÓN Y ESTRUCTURA

Esta investigación se planteó inicialmente con un doble propósito: a) como una consulta a docentes en ejercicio para conocer sus planteamientos teóricos con respecto a la educación en medios en España y sobre la forma en que la estaban llevando a la práctica; y b) como una consulta a expertos de reconocido prestigio nacional e internacional en la materia que contribuyeran a establecer un marco teórico homologado claro, la cual ayudará a orientar las actuaciones de educación en medios que el Ministerio de Educación de España había iniciado ya a través del IFIE y del Proyecto Mediascopio.

En el curso de esta investigación tuvimos conocimiento de similares iniciativas en el seno de la UNESCO y de la Comisión Europea y fuimos invitados a participar en algunos encuentros internacionales que tuvieron lugar durante el año 2007 en París y Bruselas y que resultaron ser muy relevantes para el objeto de esta consulta, pues coincidían con sus propósitos básicos. Para dar cuenta de todo ello hemos incorporado dos nuevos capítulos a nuestro estudio.

En el capítulo III presentamos las conclusiones de la conferencia “La educación en medios. Avances, obstáculos, orientaciones nuevas desde Grünwald. ¿Hacia una potenciación?”, coorganizada por la Comisión Nacional Francesa ante la UNESCO y la propia UNESCO, que tuvo lugar en París los días 21 y 22 de junio de 2007. En esta conferencia se pasó revista al fomento de la educación en medios desde la conferencia de Grünwald —que en 1982 sentó las bases de la educación en medios— hasta 2007.

En el capítulo IV informamos de la comunicación Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital presentada por el programa Medios de Comunicación y Alfabetización Mediática (*Media Literacy*) integrado en la Dirección General de Medios y de la Sociedad de la Información de la Comisión Europea. Dicha comunicación es el resultado de una serie de

investigaciones y consultas que ha venido realizando en los últimos años la Comisión Europea con el objetivo de fomentar la alfabetización mediática en el marco de la sociedad de la información y de la reforma del espacio educativo europeo.

Algunos de los expertos que han participado en nuestra consulta particular han formado parte también de la consulta de la UNESCO y del grupo de expertos de la Comisión Europea.

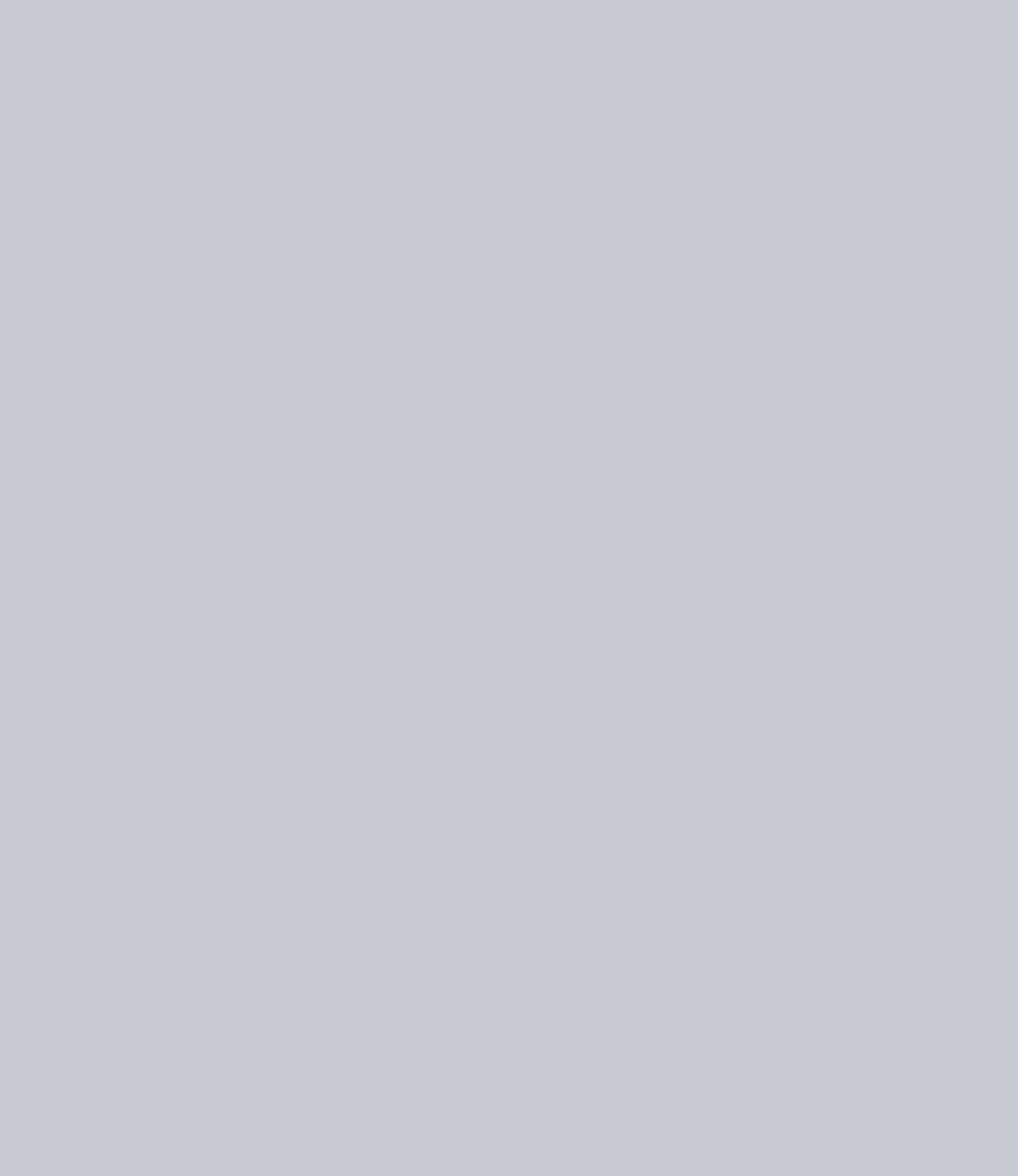
Finalmente, en el capítulo V recopilamos algunas conclusiones y formulamos algunas recomendaciones de implementación.

En el año 2007, coincidiendo con la elaboración de esta consulta a expertos, tuvo lugar la convocatoria de la UNESCO en París y la publicación de una comunicación de la Comisión Europea sobre el tema que nos ocupa, lo que hace que en este informe se reúnan en la práctica las conclusiones de cuatro comisiones de expertos sobre el tema de la alfabetización mediática, algo realmente excepcional.

CAPÍTULO I

CONSULTA A EXPERTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN EN MEDIOS

RESULTADOS Y ANÁLISIS



CONSULTA A EXPERTOS NACIONALES E INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN EN MEDIOS. RESULTADOS Y ANÁLISIS

INTRODUCCIÓN

En esta segunda parte de la consulta nos dirigimos a figuras de reconocido prestigio en el ámbito europeo de la educación en medios. Nuestro objetivo era centrar a través de sus respuestas algunos aspectos fundamentales de este ámbito de conocimiento y contrastar la mejor forma de llevarlos a la práctica.

Concretamente los expertos consultados fueron:

- * David Buckingham, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.
- * Cary Balzaguette, asesora de educación del British Film Institute de Londres (BFI). Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.
- * Julio Cabero Almenara, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Director de la revista *Pixel-bit*.
- * Joan Ferrés, catedrático de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.
- * Bernard Dumont, asesor del Consejo de Europa.
- * Susanne Krucsay, directora del Departamento de Pedagogía de los Medios y del Servicio de Producción del Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura de Austria. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.
- * Jacques Gonnet, fundador y director del CLEMI entre 1982 y 2004. Profesor de la Sorbona III.
- * France Renucci, profesora de la Sorbona y directora actual del CLEMI.
- * Geneviève Jacquinot Delaunay, profesora de la Sorbona VIII y directora de la revista *Media-morphoses*. Consultora de la UNESCO.

- * Evelyne Bevort, directora de relaciones internacionales del CLEMI. Miembro del grupo de expertos en alfabetización mediática de la Comisión Europea.
- * Roxana Morduchowicz, directora del programa de Educación y Medios del Ministerio de Educación de Argentina. Consultora de la UNESCO.
- * Natalia Bernabeu Morón, catedrática de Lengua y Literatura Española y ex directora del programa Prensa-Escuela (España). Asesora técnico docente del IFIIE.

Ofrecimos a los expertos dos posibilidades: responder a un cuestionario o reflexionar monográficamente sobre algún aspecto de la educación en medios que les pareciera especialmente relevante. A la primera opción se acogieron seis expertos: David Buckingham, Julio Cabero, Evelyne Bevort, Bernard Dumont, Susanne Krucsay y Geneviève Jacquinet. La segunda opción fue escogida por siete expertos: Jacques Gonnet, Geneviève Jacquinet¹³, France Renucci, Roxana Morduchowicz, Cary Balzaguette, Joan Ferrés y Natalia Bernabeu.

Dada la complejidad del cuestionario y el número de consultados que lo han cumplimentado, hemos sistematizado las respuestas y algunos aspectos mencionados en los artículos monográficos, en bloques temáticos en torno a cuestiones relevantes para la puesta en práctica de la educación en materia de comunicación en España. Los artículos monográficos se incluyen en un anexo al final de este capítulo.

13. Geneviève Jacquinet ha respondido de las dos maneras.

CUESTIONARIO INICIAL

1. ¿Qué significa para usted educar en materia de comunicación a principios del siglo XXI?
2. ¿Qué aspecto de la *media education* cree usted que ha evolucionado más en los últimos 20 años?
3. ¿Qué aspecto de la *media education* cree usted que debería desarrollarse más en el futuro próximo?
4. ¿Diría usted que hoy tenemos un marco teórico más claro de la *media education* del que teníamos hace 20 años? ¿Cuál sería para usted la formulación más precisa de ese “marco teórico”?
5. ¿Considera usted que ha aumentado o disminuido la sensibilidad de los gobiernos y de los sistemas educativos europeos respecto a la educación mediática en los últimos años? ¿En qué se aprecia?
6. ¿Cree usted que la implicación de la Comisión Europea en el desarrollo de la *media literacy* puede ser un factor importante en su definitiva incorporación a los programas educativos europeos?
7. ¿Cree usted que la escuela actual (profesorado y medios técnicos) se ha adaptado a la nueva cultura mediática al mismo ritmo que el alumnado?
8. ¿Cree usted que la formación del profesorado actual es la adecuada para educar en medios?
9. ¿Cuál es el principal problema que en su opinión tiene el profesorado actual para educar en medios?
10. ¿Desde qué instancia (institución) debería abordarse la formación del profesorado para la educación en medios: desde la universidad o desde la formación continua?

11. ¿Cree usted que la tecnologización de los centros educativos ha ido acompañada de una mayor “alfabetización mediática” del profesorado y de un cambio en los métodos de enseñanza? ¿A qué cree que se ha debido?
12. ¿Qué cree usted que debe hacer la escuela a fin de capacitar a los jóvenes para que participen conscientemente en la cultura mediática que les rodea?
13. ¿Qué papel debe desempeñar la sociedad civil en el desarrollo de la *media education*?
14. ¿Qué competencias educativas cree usted que debe desarrollar preferentemente en los jóvenes la *media education*?
15. ¿Qué significa para usted ser “un lector crítico”?
16. ¿Qué procedimientos le parecen más adecuados para introducir la *media education* en el currículo escolar?
17. En los centros educativos en los que se opta por abordar la *media education* a través de las distintas áreas de conocimiento, ¿cree usted que serían necesarias algunas medidas o recursos complementarios para asegurar la coherencia teórica de la *media education*? ¿Cuáles?
18. ¿Considera usted necesaria la existencia en un ámbito nacional de un programa de educación en medios que articule la elaboración de materiales y recursos, que programe la formación del profesorado y que oriente las programaciones de los centros educativos?
19. ¿Cree usted que la “alfabetización mediática” debe abordarse “medio a medio” o a través de programas en los que se articulen medios escritos y audiovisuales?
20. ¿Es usted partidario de vincular la *media education* a la educación en valores? En caso de haber contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿a qué valores la vincularía?

OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES

ANÁLISIS DE RESPUESTAS

Hemos estructurado las respuestas de los expertos al cuestionario en varios bloques temáticos, para su mejor comprensión:

1. Definición y concepto de la educación en materia de comunicación. La alfabetización mediática.
2. Evolución reciente de la educación en medios.
3. Orientación futura de la educación en medios.
4. Marco teórico.
5. Situación actual de la educación en medios en Europa.
 - 5.1. Política europea de alfabetización mediática.
6. Cuestiones fundamentales para la implementación de la educación en medios:
 - 6.1. Formación tecnológica y educación en medios.
 - 6.2. Formación del profesorado para la alfabetización mediática.
 - 6.3. Metodología para introducir en el currículo la educación en medios. Transversalidad e interdisciplinaridad.
 - 6.4. Competencias que se desarrollan a través de la alfabetización mediática.
 - 6.5. Finalidad última de la alfabetización mediática.
7. Sociedad civil y educación en medios.
8. Observaciones y recomendaciones generales.

1. DEFINICIÓN Y CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Para todos los expertos consultados, la “educación en materia de comunica-

ción” es una prioridad educativa cuya necesidad explica el profesor Buckingham en los siguientes términos:

En el siglo XXI, la educación en materia de comunicación se está convirtiendo cada vez más en una urgente prioridad. Vivimos en sociedades mediatizadas intensamente, sociedades en las que los medios en sus formas variadas están adquiriendo un rol cada vez más central. Los medios ocupan una gran cantidad de tiempo de las personas; tienen un papel central en nuestras relaciones, en el sentido que damos a nuestra identidad, a quiénes somos y cuál es nuestro lugar en el mundo; y son los medios principales por los que aprendemos acerca del mundo exterior, especialmente en los temas políticos y sociales. Hasta este punto, podemos decir que ser capaz de utilizar los medios de comunicación es una habilidad básica para la vida, es crucial para acceder a la información y a los servicios, para ejercer los derechos propios, para participar como ciudadano y para mantenerse seguro¹⁴.

El procedimiento para llegar a la educación en medios es la alfabetización mediática, que, a diferencia de algunos planteamientos teóricos anteriores, atañe a todos los medios escritos, audiovisuales y digitales que transmiten información y también a aquellos que sirven para que las personas se comuniquen entre sí (tales como el teléfono móvil) o para el ocio (vídeo juegos, cine...). La alfabetización mediática considera que todos los medios integran un “cosmos cultural”, característico de la sociedad contemporánea, en el que está inmersa toda la ciudadanía.

La mayoría de los expertos consultados entiende la alfabetización mediática como ampliación y complemento de la alfabetización tradicional, que estaba orientada a la adquisición del código escrito y no como una educación especializada circunscrita a los llamados medios de comunicación de masas o a los lenguajes audiovisuales. Así la entiende Cary Balzaguette, que lo explica ampliamente en su artículo “Convirtiendo a los adultos en nativos digitales” (p. 94).

Para Geneviève Jacquinet, “alfabetizar —en sentido amplio— no es sólo aprender a leer, escribir o contar sino aprender a controlar el propio ‘medio ambiente informativo’; es decir, tener acceso a los medios de comunicación, comprender, crear y participar en la vida social”.

14. Las citas en cursiva de este capítulo corresponden a respuestas de los expertos consultados al cuestionario básico.

En definitiva, la alfabetización mediática busca formar lectores oyentes/tele-espectadores o internautas críticos¹⁵, lo que en definitiva supone:

“... tener competencias, para manejar unos medios de comunicación, interpretar los mensajes que nos transmiten, construir mensajes por ellos, y analizar el currículum oculto que nos transmiten. Asumiendo que en comunicación nada es azaroso.” (Julio Cabero)

“Un lector crítico es una persona que, cuando recibe una información sobre cualquier soporte (impreso, audiovisual, hipermedia...), tiene el reflejo de plantearse cuestiones fundamentales: ¿De dónde viene esta información? ¿Quién la produjo? ¿Cuál es la intención del autor? ¿Se pueden percibir actitudes previas o estereotipos? ¿Condiciona mi forma de percibir lo que leo, veo o escucho?... Todo ello conservando el placer y el interés de usar los medios de comunicación.” (Evelyn Bevert)

“Es un lector, oyente, espectador o actor que sabe expresar por qué le gusta o no le gusta tal lectura o programa y se siente responsable de lo que la sociedad mediática le presenta.” (Geneviève Jacquinot)

“La persona que ejerce una lectura crítica es aquella que intenta dar sentido a los textos a los que se enfrenta cuestionándose muchas cosas, con buena disposición, y que tiene competencia para descodificarlos. Es el lector o la lectora que tiene un profundo conocimiento tanto del marco político y económico del momento histórico como de las condiciones de las empresas mediáticas. Es el lector o la lectora que es consciente de la naturaleza de los medios de comunicación y de que los medios son al mismo tiempo importantes factores económicos e instrumentos del discurso democrático.” (Susanne Krucsay)

David Buckingham matiza que la apreciación crítica que se intenta estimular en los usuarios de medios no es una capacidad forzosamente negativa, sino más bien comprensiva. De esta forma marca distancias con respecto a posiciones anteriores de la educación en medios más ideológicas y confrontadas con los medios de comunicación.

Además de coincidir en que la finalidad última de la alfabetización mediática es la formación de usuarios críticos, existe unanimidad entre los expertos consultados en ciertos aspectos importantes:

15. Nuestra pregunta inicial versaba sobre “lectores críticos”. En su respuesta, Bernard Dumont recomendó la extensión del término a oyentes, telespectadores... Por razones de expresión seguimos utilizando el término “lector”, pero lo hacemos en sentido amplio.

1. Se aprecia, por ejemplo, unanimidad en la idea de que la alfabetización mediática debe ocuparse simultáneamente de todos los medios de comunicación, independientemente del soporte que utilicen, desde los medios escritos hasta los digitales; en lugar de abordarlos “medio a medio”; es decir, sin perder de vista la constelación que integran los medios, que es rasgo característico del universo mediático. Respecto a esta cuestión habíamos preguntado directamente y los expertos consultados respondieron de forma muy concreta:

“Desde mi punto de vista [abordar la alfabetización mediática] medio a medio sería un error; como se puede desprender de los comentarios realizados (...), yo considero a los medios como una galaxia de tecnologías para la comunicación y la información que son puestos a disposición de la ciudadanía; no tener en cuenta esto en la formación sería un error. Y fácilmente nos podría llevar a caer en una formación instrumental.” (Julio Cabero).

“Gracias por especificar ‘escritos y audiovisuales’ por ‘informáticos’¹⁶. Creo que es importante mostrar las diferencias entre los medios desde el punto de vista de la información, sus semejanzas, los roles de emisores o receptores posibles, su complementariedad, etc.” (Bernard Dumont)

“El ideal es trabajar el conjunto de los medios de comunicación al mismo tiempo, porque, si no, nos encontraremos con un conjunto de educaciones diversas incoherentes. Se pueden tratar las grandes cuestiones genéricas: fuentes, géneros periodísticos, historia y también detenerse sobre puntos específicos, medio por medio. P. ej.: los lenguajes, la estética, los relatos, las relaciones con el público.

En los países donde existan proyectos vinculados a un único medio de comunicación: televisión, Internet... sería posible establecer una estructura de coordinación que los reúna y que se ocupe de los medios no tratados: la radio, la prensa escrita... Lo importante es agruparlos a todos.” (Evelyne Bevort)

“Creo que la enseñanza de los medios de comunicación debería combinar dos enfoques. No creo que la enseñanza ‘medio por medio’ sea

16. La pregunta concreta que formulamos es: “¿Cree usted que la ‘alfabetización en medios’ debe abordarse ‘medio a medio’ o a través de programas en los que se articulen medios escritos y audiovisuales?” (pregunta 19).

suficiente para enseñar a adoptar una actitud reflexiva y crítica ante los medios, para lo que es esencial la lengua como medio de expresión. Entendiendo el término 'crítica' no en su aspecto negativo, sino en su sentido diferenciador" (Susanne Krucsay)

2. Todos los consultados están de acuerdo en que el sistema educativo debe contribuir al uso crítico no sólo de los medios de comunicación convencionales, sino también del teléfono móvil y de las videoconsolas antes de que den lugar a comportamientos patológicos.
3. Otro aspecto importante en el que coinciden los expertos consultados es que el objeto básico de la alfabetización mediática no es enseñar a través de los medios, sino acerca de los medios, como explica Buckingham:

"En primer lugar, debería decir que mi interés reside, ante todo, en enseñar acerca de los medios de comunicación más que a través de ellos. Estos dos aspectos pueden estar relacionados, pero la educación en materia de comunicación no se debería confundir con los medios educativos o con la tecnología educativa. Se trata de que la gente joven pueda comprender los medios de manera crítica —cómo se realizan, cómo representan el mundo, cómo captan a la audiencia— y que puedan participar activamente en la cultura de los medios. No se trata de lo que solía llamarse 'ayudas audiovisuales'. Debería decir también que defino alfabetización mediática como las habilidades y competencias que las personas necesitan desarrollar con relación a los medios: éstas pueden ser desarrolladas de muchas maneras, aunque la educación en materia de comunicación (es decir, el proceso de enseñar acerca de los medios) es una de las más importantes. Podríamos decir que la educación en materia de comunicación es el proceso de aprender y la alfabetización mediática es el resultado".

4. El fin último de la alfabetización mediática es, para la inmensa mayoría de los consultados, la formación para la ciudadanía y el desarrollo de habilidades sociales; elementos relacionados con la formación en valores, cuestión por la que también habíamos preguntado directamente en nuestro cuestionario inicial¹⁷. Los matices de las respuestas son muy interesantes:

17. Preguntábamos en el cuestionario si debía vincularse la alfabetización mediática a la educación en valores (pregunta 20).

David Buckingham considera que se deben atender las cuestiones morales vinculadas a la educación en medios, pero no le parece una cuestión central:

“Personalmente, yo no veo la media education como un problema de valores morales —aunque hay muchas personas (particularmente aquellas que trabajan para organizaciones religiosas) que están usando la educación en materia de comunicación como un medio para promocionar sus propias ideas morales—. Ésta es una aproximación que mucha gente joven encuentra alienante: no responden bien si sienten que la gente los está sermoneando. Yo argumentaría que el trabajo de la educación es desarrollar la comprensión, y no inculcar valores morales particulares a los niños; aunque las preguntas acerca de la moralidad (por ejemplo, acerca de la ética de las representaciones de los medios) deberían ser abordadas por los profesionales encargados de educar en los medios.”

Julio Cabero ve en cambio la alfabetización mediática claramente vinculada a la educación para la ciudadanía.

“Sí, los medios no sólo transmiten información, sino que por sus mensajes nos transmiten formas, estilos de vida, pensamientos, culturas; en definitiva, valores. Y la ciudadanía debe estar capacitada para saber interpretar los mensajes que por ellos se nos transmiten; si no, podemos caer en una colonización cultural, y en unas percepciones del mundo algunas veces completamente lamentables, y en contra de principios de igualdad, solidaridad y respeto.”

Bernard Dumont considera que la alfabetización mediática “no es una cuestión de formación técnica para los medios, sino que es uno de los aspectos de la educación para la ciudadanía y para los derechos del ser humano”.

Evelyne Bevort vincula además la alfabetización mediática a la educación intercultural, al respeto por el otro, a la defensa de la democracia y el pluralismo y a la lucha contra los prejuicios y los estereotipos:

“Se suele decir que la educación en medios es la educación cívica del siglo XXI, en el sentido de que, para participar en la vida democrática y colectiva, es necesario haber adquirido competencias para descifrar los mensajes de los medios de comunicación en general, y en especial los mensajes políticos. Para los que introdujeron la educación mediática a partir del siglo XX, se trataba también de promover una apertura sobre ‘el otro’; lo que hoy se denomina educación intercultural.”

ral. En todos los casos, detrás de este ámbito de conocimiento, hay inevitablemente valores fundamentales de respeto del otro y de su opinión, cualquiera que sea su posición social; de respeto de los derechos fundamentales de expresión; de defensa del pluralismo y de lucha contra los prejuicios y los estereotipos.”

Susanne Krucsay piensa que:

“La educación en materia de comunicación’ es una investigación ilimitada sobre cómo damos sentido al mundo y sobre las formas en que otros crean sentido para nosotros (R. Ferguson). Yo creo que habría que llegar a un acuerdo sobre la ‘la educación en valores morales’.”

Varios de los expertos consultados —especialmente Julio Cabero y Evelyne Bevort— destacan la alfabetización mediática como requisito previo importantísimo de la sociedad del conocimiento. Esta faceta de la educación en medios coincide con una de las competencias básicas¹⁸ de las que se pretende dotar a los ciudadanos europeos a su paso por el sistema escolar: “aprender a aprender”; y puede coadyuvar a evitar la “brecha digital” en la que pueden caer en el futuro los ciudadanos que no sepan usar críticamente los medios de comunicación para mantenerse informados.

5. Coinciden también los expertos consultados en que la alfabetización mediática debe estimular tanto el análisis como la producción de medios por parte del alumnado, cuestión que —conviene no olvidar— concierne también a la metodología. Esta consideración tiene una gran trascendencia metodológica porque asimila la educación en medios al ejercicio o desarrollo de la comunicación interpersonal, que es la razón de ser de los medios. El desarrollo de la tecnología digital ha facilitado enormemente la interacción comunicativa y la expresión personal y ha obligado a cambiar la posición monolítica y unidireccional que los medios de comunicación de masas convencionales tuvieron en el pasado reciente.

La importancia de asociar análisis y producción mediática en la práctica educativa la explica claramente Julio Cabero:

“Desde mi punto de vista, educar en materia de comunicación en la sociedad del conocimiento implica desarrollar diferentes competen-

18. Aprender a aprender es una de las competencias básicas que se pretende alcanzar en la estandarización del sistema educativo europeo y es también una de las competencias establecidas en la LOE.

cias en la ciudadanía que la capaciten tanto para utilizar los medios de comunicación que manejamos en la actualidad como para tener también la capacidad de producir mensajes a través de ellos. Implica superar la visión que se tenía en otros momentos, en la que la educación en medios giraba alrededor de tres fundamentales: la prensa, la televisión y la publicidad (aspecto que era lógico, pues eran los tres medios dominantes). Sin embargo, en la actualidad, al existir nuevas tecnologías con más presencia, debemos formar en ellas a la ciudadanía. Y significa no caer en el error de una educación meramente instrumental, sino también pragmática, crítica y conceptual.”

Evelyne Bevort insiste mucho también en este mismo aspecto de la producción asociada al análisis de medios:

“Educar en medios es dar a todos, jóvenes y adultos, los medios para que se orienten en un universo mediático en continua mutación; de manera que puedan acceder cada vez que sea necesario, y utilizar los medios de comunicación más adecuados, para poder aprovechar todos sus aspectos positivos (compartir la información, capacidad para formarse a lo largo de la vida...) y utilizarlos con pertinencia y seguridad. Es una definición que se aplica absolutamente a todos los tipos de medios de comunicación desde la prensa impresa, la radio o la televisión... hasta los medios de comunicación digitales consultables en red o sin conexión a la misma. Esta definición se basa en una filosofía de responsabilidad individual y de ciudadanía activa.”

“El objeto de la alfabetización mediática es preparar a los futuros ciudadanos y ciudadanas para que se beneficien de todos los medios para acceder a la información con espíritu crítico con respecto a las fuentes de información, a su forma de expresión y a su veracidad, y de prepararlos para que sean por sí mismos productores y difusores de información” (Bernard Dumont)

Susanne Krucsay concluye que alfabetizar mediáticamente supone, en definitiva:

“Introducir y aumentar las capacidades (habilidades y competencias) y el conocimiento para formar parte de la comunicación, usando los medios adecuados (personales y técnicos) con un alto grado de responsabilidad social e individual.”

2. EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

La educación en medios viene siendo fomentada por la UNESCO desde los años setenta del siglo XX. En tan largo período se han producido algunos cambios por los cuales y por sus razones preguntamos a nuestros consultados.

Buckingham, Cabero y Bevort, entre otros, consideran que lo que ha forzado la evolución de la educación en medios en los últimos años ha sido, en particular, el desarrollo de la tecnología digital e Internet, que ha favorecido la evolución de los propios medios de comunicación y propiciado la aparición de otros nuevos.

David Buckingham considera, además, que ha habido cambios importantes por causa del desarrollo económico, que ha incidido en la creciente comercialización de los medios; del desarrollo social, que ha favorecido el cambio hacia una sociedad más fragmentada y con más movilidad, y de la globalización, por la creciente importancia de las migraciones y de las comunicaciones globalizadas.

Julio Cabero cree que lo que ha evolucionado es la percepción de que se han superado las tecnologías tradicionales y de que existen otras tecnologías diferentes. En consecuencia, los sistemas de comunicación que utilizamos en la actualidad son más amplios que los utilizados en otros momentos:

“Por otra parte, creo que cada vez somos más conscientes de que, en la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y comunicación son una variable crítica en su desarrollo, de forma que aquellas personas que no se desenvuelvan con las mismas, sin lugar a duda se van a ver mermadas y desplazadas; en cierta medida entrarán a formar parte de eso que se ha denominado ‘brecha digital’, puesto que su no utilización cada vez nos llevará más a una exclusión.”

Para Bernard Dumont hay dos aspectos importantes e innovadores que han hecho cambiar la educación en medios y que se relacionan con la facilidad que ofrecen los nuevos medios a los jóvenes para ser creativos a un coste asumible:

“La toma de conciencia de los formadores y responsables de los currículos escolares de que es necesario formar a los jóvenes con respecto a los medios en el marco de una educación para la ciudadanía y

el desarrollo de Internet y de los teléfonos móviles (que generalmente están dotados de máquina de fotos y de cámara de vídeo) con soportes que permiten a los jóvenes comunicar y ser a la vez productores y difusores de su propia información a un coste asumible por ellos."

Evelyne Bevort subraya que, a pesar de que algunos avances favorecen los nuevos medios, no hay que perder de vista que ciertas prácticas culturales de los medios convencionales (prensa, radio, televisión) se han ampliado aún más y su influencia en todas las esferas de la vida social se ha visto confirmada y ampliada, por lo que la educación en medios es más necesaria ahora que nunca:

"Durante los veinte últimos años, dos cambios principales han afectado a los medios de comunicación:

A) Su lugar en las prácticas culturales se ha ampliado aún más y su influencia en todas las esferas de la vida social se ha visto confirmada y ampliada (función de agenda-setting, espectacularización de la vida política, confusión entre la esfera de la vida privada y la de la vida pública...).

B) Por otra parte, el formidable cambio digital ha multiplicado las posibilidades de producción, de difusión a todos los niveles, creando así una profusión de recursos. Ello ha ofrecido herramientas de documentación y de producción de importancia al alcance de la mayoría de los individuos. Los lenguajes básicos siguen siendo los mismos: la escritura, el código auditivo, el código visual..., pero funcionan de manera convergente y producen hipertextos."

Susanne Krucsay alude a una diferencia básica de actitud ante los medios de comunicación entre los planteamientos tradicionales de la educación en medios y los más modernos. Aprueba que se ha evolucionado desde los planteamientos proteccionistas de la infancia (teoría vacunatoria) hacia el concepto de "capacitación" (*empowerment*), que responde a un enfoque positivo, afirmativo, crítico y autónomo:

"La educación en materia de comunicación fue en sus principios una práctica puramente protectora de los niños frente a la nociva influencia de los medios de comunicación. Esta actitud se adoptó sucesivamente con cada nuevo medio que aparecía (cómic, películas, televisión). Tuvo que pasar un cierto tiempo para que la educación en materia de comunicación emergiera como una práctica liberadora basada en la idea de esclarecer, de la pedagogía crítica, etc.

Para mí empowerment significa: intentar capacitar a las personas con conocimientos, con una actitud crítica y con elementos suficientes para que puedan juzgar y protegerse a sí mismos. Frente a Internet se ha reproducido la misma dicotomía que con los otros medios. Se habla constantemente de protección y a veces de seguridad.”

Además Susanne Krucsay conviene en que el desarrollo técnico y las tecnologías han aportado nuevos enfoques y nuevas necesidades a la educación en medios.

3. ORIENTACIÓN FUTURA DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

David Buckingham piensa que la educación en medios debe responder a los retos digitales, en particular de los medios de comunicación participativos que ofrecen nuevas oportunidades a los ciudadanos (redes sociales, archivos compartidos, Web 2.0):

“En un futuro próximo, los profesionales encargados de educar en los medios, necesitarán pensar más acerca de cómo responder a los retos de los nuevos medios digitales; y esto es particularmente difícil, dado que estamos hablando de un campo que evoluciona rápidamente. En particular, el desarrollo de los ‘medios participativos’ —redes sociales, archivos compartidos, contenidos generados por el usuario y otras tecnologías Web 2.0— está cambiando significativamente el panorama de los medios, y creando nuevas oportunidades para estos profesionales. Estos temas son tratados muy bien en el Libro Blanco de Henry Jenkins sobre la educación en materia de comunicación, publicado por la Fundación MacArthur¹⁹”.

Susanne Krucsay cree que hay que seguir profundizando en el enfoque de la “capacitación” o *empowerment* que ha quedado expuesto en el apartado anterior.

Julio Cabero resalta que hay que avanzar en la “dimensión comunicativa de la educación en medios”, o sea en la “adquisición de la competencia para manejar los medios en tanto que medios de comunicación” y menos “en el conocimiento de la tecnología”; es decir, que la formación que se debe dar a los

19. <http://digitallearning.macfound.org/>.

usuarios/productores de medios no debe ser mecánica e instrumental sino más bien comunicativa²⁰:

“Desde mi punto de vista, los cambios que es necesario abordar son los siguientes:

- * Respecto a la forma de abordar la educación en medios: creo que seguimos apoyándonos todavía demasiado en una concepción de protección de la ciudadanía hacia los medios; sería más adecuado fomentar una competencia basada más en la idea de que los medios son elementos de comunicación —y por lo tanto susceptibles en cuanto tales de manipulación y de producir mensajes específicos— que en las tecnologías audiovisuales y multimedia que utilizan.*
- * Potenciar la idea de que la alfabetización tecnológica, mediática, o como la queramos denominar, es un requisito previo en la sociedad del conocimiento²¹.*
- * Esclarecer la fundamentación teórica sobre la cual debemos hacer este tipo de formación.*
- * Se debe realizar una formación no mecánica e instrumental, sino comunicativa, que lleve a la ciudadanía a comprender qué nuevas posibilidades de comunicación nos ofrecen las nuevas tecnologías, cómo podemos crear con ellas mensajes comunicativos y adoptar una actitud abierta a comunicarnos a través de todas ellas.*
- * Creo que debe desarrollarse todo el ámbito de la referencia a la adquisición de competencias y capacidades de formación, en la búsqueda de una política de estándares de competencias de formación”.*

Bernard Dumont, Geneviève Jacquinot y Evelyne Bevort se preocupan por las diferentes actitudes de personas jóvenes y adultas (especialmente docentes) ante las nuevas tecnologías y los nuevos medios y de los riesgos educativos que corren unos y otros en los nuevos tiempos. Los jóvenes tienen a su favor su facilidad de adaptación a los nuevos medios y, como dice Susanne Krucsay,

20. Esta observación de Julio Cabero enlaza con la que hace en el apartado anterior y tiene una gran importancia desde nuestro punto de vista porque con frecuencia el adiestramiento tecnológico acapara toda la atención y acaba prevaleciendo sobre la Educación en medios.

21. E. Bevort insiste también mucho en este aspecto.

en lo concerniente a habilidades y preparación técnica para manejar los medios, los estudiantes van por delante del profesorado. Son “nativos digitales”, como dice Marc Prensky. En cambio los profesores son “emigrantes digitales” y carecen de la formación necesaria.

Para Bernard Dumont, y Geneviève Jacquinot el alumnado necesita básicamente “distanciamiento” con respecto a las tecnologías que utilizan con tanta destreza en la vida cotidiana.

Bertrand Dumont subraya la importancia de la interactividad en la comunicación entre jóvenes y destaca la necesidad de desarrollar en ellos competencias específicas que les hagan capaces de distanciarse de los contenidos transmitidos por los medios.

Geneviève Jacquinot subraya la mayor relevancia que tendrá en el futuro la autonomía del alumnado frente a los medios y su mayor capacidad de creación:

“No me gusta jugar a las adivinanzas, pero me parece que será necesario hacer hincapié en las diferencias entre los códigos y los usos consustanciales de cada tecnología y formar a los alumnos en lo que se refiere a la atención que deben prestar a las tecnologías en sí mismas y a la autonomía que deben tener con respecto a los medios de comunicación; sin olvidar la formación en la capacidad de expresión que pueden tener y en su posible implicación en el contexto interactivo de los medios de comunicación actuales.”

Con respecto al profesorado, Julio Cabero señala que el ritmo de renovación tecnológica es tan trepidante en nuestros días que incluso quienes trabajan con tecnologías tienen dificultades para adaptarse. Por ello recuerda que no basta llenar de tecnología los centros, sino que hacen falta medidas complementarias: formación del profesorado; apoyo al profesorado para que las utilice; constitución de grupos y comunidades (virtuales o no) de trabajo; y transformación de las estructuras organizativas de los centros para acoger nuevas actividades interdisciplinarias²²:

“Por otra parte, al ritmo en que se están desarrollando las tecnologías, el esfuerzo es mucho mayor en los adultos para su adaptación; los alumnos tienen una flexibilidad cognitiva mayor que los adultos

22. Este aspecto de los proyectos interdisciplinarios es señalado también por Jacques Gonnet en su artículo como una de las claves de la nueva educación en medios y como la única forma de abordarla eficazmente desde un enfoque transversal.

para la interacción con las nuevas tecnologías que van apareciendo y con los nuevos lenguajes en que se sustentan. Incluso a los que trabajamos con los medios ya nos cuesta bastante estar al día en utilización, estructuras para la formación e investigación. No hemos aprendido a manejar bien desde un punto de vista educativo la Web 1.0, y ya se nos habla de todo el movimiento de la Web 2.0; todavía una gran mayoría no sabe crear acciones educativas con Internet como instrumento transmisor de información, y ya se pide que sea utilizada como instrumento colaborativo y cooperativo para el aprendizaje.

Por otra parte, creo que seguimos equivocándonos pensando que con la simple incorporación de tecnologías a los centros educativos (y es cierto que éstas se han hecho) se resuelve el problema. Hay que adoptar otro tipo de medidas, que van desde la formación del profesorado, el mimo y cuidado del profesorado para que las utilice, la constitución de grupos y comunidades (virtuales o no) de trabajo, y la transformación de las estructuras organizativas.”

Julio Cabero y Evelyne Bevort subrayan al respecto y en relación con los adultos el peligro inminente de que se abra una brecha digital en la sociedad que pondría en riesgo de exclusión a aquellas personas que no adquieran determinadas destrezas o no estén capacitadas para vivir en la sociedad de la información²³. Estos expertos prevén que las fuentes y los soportes estarán en un futuro próximo potencialmente más disponibles que ahora, pero no podrán ser utilizados por toda la ciudadanía si ésta no tiene las competencias adecuadas:

“En un futuro inmediato los medios de comunicación nos ofrecerán nuevas posibilidades. La producción y la creación estarán potencialmente disponibles para todo el mundo gracias a la convergencia de todas las fuentes de información y de todos los soportes, pero no podrán ser utilizadas siempre por todos los ciudadanos. El consumo mediático se dispersará cada vez más, será más itinerante y se individualizarán los consumos de información; pero, al mismo tiempo, la necesidad que tienen segmentos de la población (como los adolescentes) de constituir comunidades o de pertenecer a grupos con prácticas privadas se manifestará a través de los medios de comunicación sociales.” (E. Bevort)

23. En este sentido nos parece necesario explicar que, en nuestra opinión, el riesgo señalado por los expertos no apunta solamente a destrezas técnicas (que también), sino igualmente intelectuales (las que se derivarían del uso crítico de los medios) que permitirían al ser humano conservar el control de las tecnologías o de los flujos de información, los cuales no sólo son vitales para seguir aprendiendo y conociendo, sino también para percibir sin distorsiones la realidad.

También dice Evelyne Bevort que hay que tener en cuenta que los consumos mediáticos se dispersarán y serán itinerantes en el futuro.

4. MARCO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

Uno de los aspectos cruciales para la implementación efectiva de la alfabetización mediática es el marco teórico de referencia. Un marco teórico claro y sólido es básico desde el punto de vista metodológico y para el esclarecimiento de las competencias que deben adquirir profesores y destinatarios últimos de la alfabetización mediática.

Para David Buckingham el marco teórico existente es válido todavía y gira en torno a cuatro conceptos clave:

- 🌀 **Producción:** ¿Quién produjo este documento y por qué?
- 🌀 **Lenguaje:** ¿Cómo crean significado los medios a través de lenguajes de varios tipos, incluyendo los “lenguajes” visuales y musicales?
- 🌀 **Representación:** ¿Cómo describen o representan el mundo los medios de comunicación?
- 🌀 **Audiencia:** ¿Cómo captan los medios a la audiencia y cómo responde la audiencia? ¿Cómo se usan los medios?

“Desde mi punto de vista, este marco también nos permite definir qué es capaz de comprender una persona crítica o alfabetizada en los medios. Parece que el término ‘crítico’ ha tenido a menudo connotaciones negativas. Sin embargo, ser crítico no significa necesariamente rechazar algo: la apreciación crítica de los medios, como la apreciación crítica de la literatura, supone una comprensión mayor, no un rechazo. La educación en materia de comunicación no consiste en enseñar contra los medios, y no es una cuestión de proteger o defender a los niños de lo que se está considerando como influencias dañinas. Por el contrario, es mucho más positivo: se trata de capacitar a las personas para que sean usuarios informados y activos de los medios.

La educación en materia de comunicación trata de desarrollar una variedad de competencias en la gente joven. La autoridad reguladora de los medios en el Reino Unido, Ofcom, define la alfabetización en los medios de comunicación como 'la habilidad de acceder, comprender y comunicar en diversos contextos'. Como se puede deducir de esto, la alfabetización en los medios es, en parte, ser capaz de localizar y usar medios; pero también trata de la comprensión, la evaluación y la opinión crítica; y consiste en crear medios, usando los medios para el propósito de la comunicación y de la expresión personal.

La educación en materia de comunicación consiste, por tanto, en tratar las desigualdades básicas en nuestra sociedad, en el acceso de la gente a los medios —abordando la llamada brecha digital, pero también las desigualdades en relación con otros medios—. Últimamente estas desigualdades no son sólo acerca del acceso al material —son también acerca del capital cultural— sobre las habilidades y la comprensión que la gente necesita para usar, interpretar y evaluar lo que ven y oyen. También consiste en la habilidad de las personas para crear sus propias comunicaciones y para hacer que se oigan sus voces.

Otra manera de examinar esta cuestión es decir que la alfabetización en medios es creativa, cultural y crítica. Es más que una simple cuestión de buscar información; es ser capaz de comprenderla, analizarla y evaluarla críticamente. Pero ésta no sólo hace referencia a la información, sino también a la cultura, juicios estéticos, identidades culturales y a los valores e ideologías. Y, finalmente, también es creativa: no sólo consiste en el consumo, sino también en la producción y la participación."

Julio Cabero piensa que la alfabetización mediática debe ser abordada de forma transversal y no como materia específica²⁴ y señala pormenorizadamente algunas disciplinas teóricas que deberían contribuir a la formación de los profesionales que practiquen la alfabetización mediática:

"Creo que deberíamos intentar especificar determinadas competencias y capacidades que la ciudadanía, en función de su edad, deba tener respecto al dominio de los medios. Para ello, creo que debería-

24. La alfabetización mediática transversal supone que todo el profesorado (de las distintas materias curriculares) debe adquirir competencias específicas para analizar y comunicarse a través de los medios, cuestión esta muy importante a efectos prácticos, en la que están de acuerdo varios de los expertos consultados, pero que plantea problemas prácticos que luego analizaremos, el más importante de los cuales es que ello precisa de un cien por cien de profesores formados en la materia.

mos apoyarnos en diferentes tipos de cuerpos teóricos, que irían desde la psicología cognitiva hasta la psicología de la percepción, las teorías de la comunicación, la tecnología educativa, y la ingeniería. Por otra parte, si se incluye dentro del currículo académico de los estudiantes, debe ser abordada desde la perspectiva transversal, y no tanto como materia específica, aunque con ello no quiero decir que no se establezcan acciones específicas en esta línea”.

Evelyne Bevort piensa que la distinción fundamental entre educación por los medios de comunicación, educación con medios de comunicación y educación para los medios de comunicación está mucho más clara ahora que hace unos años y completa la lista de disciplinas teóricas de Buckingham y Cabero con las que tiene que ver la alfabetización mediática:

“Me parece que la distinción fundamental entre educación por los medios de comunicación, educación con los medios de comunicación y educación para los medios de comunicación está mucho más clara ahora. Desgraciadamente, hay que volver a revisarla periódicamente. La educación para los medios de comunicación es mucho mejor conocida hoy, aunque no se la denomine de la misma manera. El marco teórico no está todavía construido sólidamente, pero se han hecho contribuciones importantes: los estudios culturales, la historia de las mentalidades, las contribuciones de la semiología... Este marco es absolutamente indispensable para la difusión de la educación para los medios de comunicación en la formación universitaria y debe trabajarse regularmente con la contribución de nuevas investigaciones.

En cuanto a la definición de ese marco, mi punto de vista está inspirado lógicamente en el modelo francés. Nosotros, en Francia, hemos diseñado un marco pluridisciplinar basado en la educación para los medios de comunicación. Apoyándonos en las referencias indispensables que se deben adquirir en la educación para los medios, es necesario integrar conceptos relativos a las ciencias de la información, a la sociología de los medios de comunicación, a las ciencias de la lengua, a la historia de las mentalidades, al derecho de los medios de comunicación, a la economía de los medios de comunicación, y sobre todo si se trata de educación para los medios de comunicación, de ciencias de la educación y de la formación. Algunos también incorporan algunas escuelas de pensamiento que tienen enfoques específicos. Por ejemplo, la escuela de Frankfurt y su crítica de los medios de comunicación; los estudios culturales y la relación con la cultura popular. Algunas de estas perspectivas pueden encontrarse en las actas del coloquio de Toulouse, por ejemplo”.

Geneviève Jacquinot cree que el marco teórico de la educación en medios del que nos servimos ahora está bien, pero es aún clarificable. Indica que es necesario salir al encuentro de las teorías socio-constructivistas del aprendizaje y las de la comunicación interactiva y que se debe partir del entorno mediático de los jóvenes para ayudarles a distanciarse de él.

“Saliendo al encuentro de las teorías socio-constructivistas del aprendizaje y de las de la comunicación interactiva, el aprendizaje debería partir del entorno mediático de los jóvenes, tal cual es, no filtrado críticamente, a fin de ayudarles a que se distancien de él y lo dominen.”

Susanne Krucsay opina que, lamentablemente, el marco teórico no ha cambiado.

Joan Ferrés reivindica, apoyándose en la consulta a expertos realizada por el Consejo del Audiovisual de Cataluña que ha servido para ordenar el currículo catalán, que se siga hablando de educación para la comunicación y que dentro de ésta se diferencie entre educación lingüística y audiovisual. Por otra parte, considera que hay seis dimensiones que conviene atender educativamente: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia, y la dimensión estética.

5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN EUROPA

Varias de las preguntas propuestas en el cuestionario se referían a la situación de la enseñanza de los medios en los sistemas educativos europeos.

A la pregunta de si ha aumentado o disminuido la sensibilidad de los gobiernos y de los sistemas educativos europeos respecto a la *media education* en los últimos años y en qué se aprecia ese apoyo, David Buckingham responde que, en su opinión, los gobiernos de todo el mundo se interesan cada vez más por la educación en medios, al igual que las agencias internacionales como la UNESCO, las Naciones Unidas o la Comisión Europea, pero hay un reconocimiento tardío de la importancia de la educación en este ámbito de conocimiento²⁵:

25. Sobre esta cuestión D. Buckingham y Kate Domaille hicieron un informe para la UNESCO del que hablamos en el capítulo III. El informe fue realizado en el año 2001 y se tituló *¿Adónde vamos y qué queremos conseguir?*

“Los gobiernos de muchos países de todo el mundo se están interesando cada vez más por la educación en materia de comunicación —como las agencias internacionales tales como la Comisión Europea, las Naciones Unidas y la UNESCO—. Esto refleja, en parte, un reconocimiento (tardío) de la importancia de los medios en la sociedad. Sin embargo, también refleja un reconocimiento de la dificultad que supone regular los medios en el mundo actual. Se trata, ante todo, de la tecnología: nuevas tecnologías como Internet están haciendo que a los gobiernos les resulte cada vez más difícil controlar el material al que la gente puede acceder. Sin embargo, se trata también de la diversidad de las sociedades modernas, en las que cada vez resulta más difícil establecer un consenso moral acerca de lo que la gente debería o no debería ver. Por esta razón, los gobiernos están reconociendo cada vez más que la gente va a tener que aprender a autorregularse²⁶, para hacer sus propias elecciones y juicios de manera informada sobre lo que ven y leen.”

Geneviève Jacquinot y Bernard Dumont coinciden en señalar que la conciencia de responsables políticos y educadores ha aumentado con respecto a la necesidad de educar en medios, aunque G. Jacquinot recuerda que ciertas prácticas docentes no han cambiado en absoluto:

“La educación para los medios de comunicación ha cambiado mucho en los últimos 20 años. Sin embargo, ciertas prácticas docentes han consolidado una metodología de trabajo que no responde a los retos políticos que un ciudadano alfabetizado del siglo XXI afronta cuando usa medios de comunicación.”

Evelyne Bevort piensa que falta apoyo institucional al profesorado que enseña educación en medios:

“Pienso que se trata de un problema de falta de legitimidad institucional. Si esta cuestión se regulara, los profesores se plantearían menos los problemas de la formación, el tiempo disponible o el de los equipamientos necesarios.”

26. La autorregulación es fundamental para la autonomía personal, que es una de las competencias básicas según la LOE.

En el caso de España, según Julio Cabero, ha disminuido el interés del gobierno español respecto a la educación en medios, a juzgar por los proyectos de I+D+i:

“Desde mi punto de vista ha disminuido (...), y ello lo podemos observar por diferentes tipos de hechos: no es una línea prioritaria de investigación en las acciones de investigación, como por ejemplo en los I+D+i, no han salido fuertes proyectos nacionales o internacionales en esa línea, los planes que se han realizado han sido más bien específicos y al socaire algunas veces de modas muy concretas (por ejemplo, todo lo desarrollado alrededor del software libre). De todas formas también debemos reconocer que tanto en España como en Europa y en Latinoamérica, se han llevado a cabo en los últimos tiempos proyectos interesantes, como Educaunet (www.educaunet.org) o Mediappro (www.mediappro.org). En el caso de España contamos con interesantes experiencias en Extremadura o en Asturias, o el papel realizado por el Consejo del Audiovisual de Cataluña”.

Para Evelyne Bevort el interés de los gobiernos por la educación en medios ha aumentado, si bien a veces de forma anecdótica y discontinua, y frecuentemente movidos por la necesidad de abordar ciertos temas escabrosos, como la pornografía o la violencia, y sólo con respecto a medios como la televisión, Internet o el uso del teléfono móvil:

“Mi impresión es que la sensibilidad de los gobiernos europeos frente a esta cuestión aumentó, esencialmente a causa de la importancia adquirida sucesivamente por la televisión e Internet y la reiteración de algunos grandes temas en torno a la violencia o la pornografía (que no son inevitablemente las más esenciales). Por esta causa se organizaron comisiones específicas por parte de algunos ministerios para investigar esos fenómenos: por ejemplo, en Francia, el folleto ‘Televisión, guía de uso’, realizado a petición del ministro de Educación, del que se distribuyeron 150.000 ejemplares, o el informe de la Inspección General sobre la educación para los medios de comunicación.

La fuerte apuesta de la Comisión Europea por la educación en medios creo que llamará la atención de responsables educativos, como no puede ser menos”.

Para Bernard Dumont el interés de los gobiernos por la alfabetización mediática es escaso, a semejanza de lo que ocurre con la iniciación a los derechos humanos²⁷.

Susanne Krucsay opina que “generalmente ha aumentado la sensibilidad de los gobiernos hacia los medios, pero en el contexto de la educación en medios entendida como una práctica crítica centrada en el individuo. A menudo es más bien un método (*e-learning*)”.

5.1. Política europea de alfabetización mediática

Con respecto a la incidencia de la implicación reciente de la Comisión Europea en el desarrollo de la alfabetización mediática (*media literacy*) en los programas educativos europeos, todos los consultados coinciden en que el apoyo de la Comisión Europea a la alfabetización mediática favorecerá su desarrollo entre los países miembros.

David Buckingham estima que la apuesta de la Comisión Europea por la alfabetización mediática tendrá consecuencias favorables, aunque cree que está muy relacionada con la salvaguarda del rico patrimonio audiovisual europeo, que en cierta medida depende de una ciudadanía formada que demande productos de calidad:

“El compromiso de la Comisión Europea respecto a la educación en materia de comunicación está claro en el reciente ‘Comunicado’ sobre alfabetización mediática, y en iniciativas actuales en esta área y en el campo de la alfabetización digital. Una de las preocupaciones importantes a nivel europeo es también la cultural —la necesidad de preservar y apoyar la herencia cultural audiovisual europea—. La alfabetización mediática es parte de eso: se espera que los consumidores informados demanden contenidos de mejor calidad en los medios. En los próximos años, la alfabetización mediática va a tender a ser un componente clave de las iniciativas educativas europeas, en particular en el área de las tecnologías de la información y la comunicación: necesita basarse en una visión crítica de la tecnología (llamada ‘alfabetización digital’), más que en un enfoque meramente instrumental (ver <http://www.digital-literacy.eu>).”

27. El planteamiento de la educación en medios del Consejo de Europa, del que es consultor el Sr. Dumont, está vinculado al tema genérico de los derechos humanos.

Bernard Dumont, que relaciona la educación para los medios con el progreso en las libertades, recuerda que el impulso será menos fuerte en los países en los que los medios no son aún lo suficientemente libres.

Para Julio Cabero es importante la estandarización de la educación europea:

“En los nuevos escenarios en los cuales nos desenvolvemos, tal implicación desde mi punto de vista es clave, y clave por la búsqueda de estándares que permitan que todos los sistemas educativos persigan niveles de calidad similares en esta formación, que se produzcan materiales educativos de calidad que, respetando la diversidad cultural europea, puedan ser distribuidos por toda la Unión Europea, la constitución de equipos internacionales de trabajo e investigación, y la transferencia de ‘buenas prácticas’ que se vayan realizando”.

Para Geneviève Jacquinot es importante que el apoyo de la Comisión Europea haya impulsado de momento los estudios de educación para los medios.

Evelyn Bevort considera que el apoyo de la Comisión refleja una toma de conciencia de la importancia de los medios de comunicación; y añade que “la posición adoptada por la CE nos proporciona un argumento suplementario para hacer avanzar este tema en los distintos países”.

Susanne Krucsay cree que la inclusión de la educación para los medios como parte integral de la educación plantea dificultades en Europa.

6. CUESTIONES FUNDAMENTALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

Del análisis de la situación actual de la educación mediática en Europa realizado por los expertos consultados se deducen cinco aspectos fundamentales para la eficaz implementación de la educación en medios, que son:

1. La adecuación de la formación tecnológica a la verdadera educación en medios.
2. La revisión de la formación del profesorado para que responda a los objetivos de la educación en medios.
3. La revisión de la metodología a utilizar para introducir en el currículo la educación en medios. Transversalidad e interdisciplinaridad.

4. La determinación de las competencias de las que se debe dotar al alumnado.
5. El esclarecimiento de los fines últimos de la alfabetización mediática y la adaptación de la formación, la organización escolar y la metodología a ellos.

6.1. Formación tecnológica y educación en medios

Conscientes de la importancia que el conocimiento de la tecnología tiene en nuestros días y de la importancia relativa que posee también en relación a la alfabetización mediática, preguntamos a los expertos por la incidencia que han podido tener en la educación en medios los esfuerzos notables de muchos gobiernos europeos por introducirla en sus sistemas educativos.

Para la mayoría de los expertos consultados la irrupción masiva de los ordenadores y de la tecnología en general en las aulas no ha tenido el efecto positivo que cabría esperar en las prácticas docentes, ni tampoco en la educación en medios.

Para David Buckingham es evidente que la tecnología no ha transformado los métodos de enseñanza en los centros docentes ni tampoco ha formado a los jóvenes, porque lo que se les enseña en las aulas son habilidades técnicas que nada tienen que ver con el uso de los medios que hacen en la calle. Los medios son un elemento de la cultura popular de los jóvenes en la actualidad²⁸:

“La tecnología digital está trayendo cambios significativos en la educación en materia de comunicación: yo he escrito sobre esto en mi último libro Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Siento que ha habido una gran campaña publicitaria acerca del potencial de la tecnología digital; y de la promesa, todavía no cumplida, de que la tecnología transformaría o mejoraría enormemente el aprendizaje en las escuelas. Uno de los problemas más significativos es que la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las escuelas se aleja bastante del uso que le dan la infancia y la juventud fuera del colegio. La enseñanza de las TIC está todavía muy centrada en habilidades técnicas

28. Buckingham alude en este punto a una cuestión básica que deben plantearse quienes pretendan avanzar en la alfabetización mediática: ¿debe servir a las necesidades de la escuela o a las necesidades comunicativas “generales” de los usuarios que pasan por la escuela? La dicotomía subyacente se establece entre cultura académica y cultura popular.

y en ofimática, pasando por alto que ahora la tecnología es una parte vital de la cultura popular”.

Julio Cabero también cree que no se han modificado los métodos de enseñanza gracias a las nuevas tecnologías y subraya que las diferentes investigaciones que se han realizado han puesto de manifiesto siempre una serie de hechos:

- ☞ El profesorado se encuentra capacitado para manejar tecnológica e instrumentalmente las TIC, o por lo menos la gran mayoría.
- ☞ El profesorado no se encuentra capacitado para utilizar desde un punto de vista didáctico las tecnologías.
- ☞ El profesorado no se siente preparado para producir objetos de aprendizaje de calidad.
- ☞ El personal docente suele reconocer que ha aprendido mediante la autoformación.
- ☞ Una vez pasados los momentos iniciales de euforia por la llegada de la tecnología, progresivamente las esperanzas e ilusiones iniciales fueron desapareciendo.
- ☞ Su incorporación ha tenido pocas consecuencias para los cambios en las prácticas educativas en los diferentes niveles: metodológicos, de estrategias de transmisión del conocimiento, de las prácticas evaluativas.

Julio Cabero considera que es necesario potenciar la dimensión comunicativa en el entrenamiento tecnológico y termina diciendo:

“Creo que debemos aprender que no consiste sólo en introducir cacharros en la escuela, sino en formar al profesorado para que sepa crear entornos de comunicación diferentes con ello. Y ello también pasa por un cambio en las estructuras organizativas y en las visiones culturales en las que se apoya la escuela como institución de formación”.

Evelyne Bevort insiste en subrayar que es un error muy común preocuparse sólo de llenar de tecnología los centros; recuerda también que no hay que volver la espalda a la cultura mediática de los jóvenes. Menciona como ejemplo países como Estonia o Finlandia:

“En muchos países europeos la escuela ha vuelto la espalda a la cultura mediática de los jóvenes. Pero no es igual en todas partes: países como Finlandia o Estonia centraron su atención en las TIC hace tiempo; otros países hacen un gran esfuerzo en equipamiento tecnológico sin avanzar demasiado en la educación para los medios: es el caso de Francia y Gran Bretaña; algunos no prestan atención ni a los equipamientos ni a los programas: Grecia, Rumania... En todos los casos, los costes de equipamiento son muy elevados y la escuela debería seguir criterios racionales y metodológicos y no dejarse llevar por la evolución puramente tecnológica.”

6.2. Formación del profesorado para la alfabetización mediática

Como ha quedado claro en el apartado anterior, la pieza clave para el desarrollo de la alfabetización mediática es, sin duda alguna, la capacitación de todo el profesorado que tiene la responsabilidad de educar en medios; lo que en un sistema educativo que apuesta por la transversalidad equivale a decir: el profesorado de todas las materias o especialidades.

Parece obvio que en un sistema de conocimiento tan complejo y compartimentado como el de las sociedades contemporáneas no se puede formar en igual medida en medios de comunicación al profesorado de ciencias que al de lingüística o ciencias sociales, por ejemplo; pero sí se les puede dotar de las competencias críticas necesarias para manejar los diferentes medios de comunicación. Si la alfabetización mediática se hubiera incorporado en su día a la educación básica obligatoria, tendríamos ya andada una buena parte del camino.

El cambio de las estructuras organizativas de los centros educativos para dar lugar a proyectos interdisciplinares —algo a lo que aludiremos más adelante— permitiría complementar las competencias del profesorado menos especializado en medios con las de aquellas personas que tienen mayor formación en determinadas disciplinas necesarias para el análisis de los medios. A través de los proyectos interdisciplinares, esos conocimientos fluirían no sólo hacia el alumnado, sino también hacia los docentes de otras especialidades, perfeccionando así su formación.

Con respecto a la formación del profesorado, la mayoría de los expertos consultados estiman que no es la adecuada, que está desfasada y que se debe revisar, en definitiva.

Julio Cabero enumera las siguientes razones del desfase:

- * Ritmo tecnológico desenfrenado que no permite estar al día en la formación.
- * Insuficiencias de la formación tecnológica y desilusión en torno a ella.
- * Carencia de materiales necesarios.
- * Falta de apoyo de la Administración.
- * Inadecuación de la estructura organizativa de la escuela que hace casi imposible la realización de proyectos interdisciplinares.

Julio Cabero piensa que la orientación actual de la formación en nuevas tecnologías es demasiado mecánica e instrumental y poco conceptual y crítica. Se hace mucha formación en España, pero en una dirección equivocada:

“No lo creo, y eso que en los nuevos (ya antiguos) planes de estudio se incorporó una asignatura que se denominaba ‘Nuevas Tecnologías de la Información’, pero se ha realizado con ella demasiada formación instrumental y mecánica, y no conceptual y crítica. Por otra parte, ha habido mucha miopía intelectual en ciertos decanatos, a la hora de crear laboratorios específicos para el desarrollo de esa asignatura y de las competencias que en la misma podría adquirir el alumnado. Al mismo tiempo no ha existido una relación entre las propuestas que se hacían en los niveles no universitarios, y la formación que se impartía en la universidad.

Desde mi punto de vista, no es sólo cuestión de realizar acciones de formación del profesorado (creo que somos uno de los países de la Unión Europea que más acciones realiza); la cuestión es efectuarlas en una dirección diferente. Frente a una formación que capacite al profesorado en aspectos instrumentales, creo que debemos perseguir una formación que, además de aquella, lo haga en otras, como son: semiológica/estética, curricular, pragmática, psicológica; selección y evaluación de medios, crítica, organizativa, investigadora comunicativa —canales de comunicación—, nuevas interacciones con lenguajes, y actitudinal hacia las mismas”.

Para Geneviève Jacquinot el desfase es en parte estructural, porque procedemos y nos movemos en gran medida todavía en “una tradición formativa que se basa únicamente en el libro y en el desconocimiento del nuevo entorno mediático de los jóvenes y de sus costumbres”.

Respecto a la cuestión de cómo y dónde formar al profesorado para la alfabetización mediática, hay unanimidad en señalar que es tan necesaria la formación inicial como la continua.

Evelyne Bevort opina que la formación más determinante es la inicial, pero que hay que prestar mucha atención a la formación continua, porque la situación evoluciona con mucha rapidez:

“La formación de los profesores está muy desfasada con respecto a las necesidades reales. La formación inicial será la más determinante, porque pondrá de relieve la importancia de esos conocimientos en el oficio del profesor. La formación continua es también un aspecto fundamental, ya que responde a la demanda y ayuda a cambiar las prácticas docentes”.

David Buckingham cree que la formación permanente es la que mejor se puede adaptar a las situaciones reales de los educandos, pero cree que las universidades también deben hacer algo respecto a la formación inicial del profesorado. En este punto Buckingham se remite al informe que hizo con Kate Domaille para la UNESCO²⁹.

Julio Cabero recuerda que en el caso español la formación inicial y la continua se enriquecieron mutuamente en la fase experimental de la LOGSE. La universidad aportaba desarrollos teóricos y la escuela experiencias prácticas. Propone que se deje al profesorado diseñar su formación y no restringirla demasiado al currículo, con el fin de que incorpore los nuevos aprendizajes de forma más natural, como hacen los jóvenes.

Bernard Dumont señala que no hay una disciplina precisa que se ocupe de la alfabetización mediática en las escuelas de formación del profesorado. Además, existe el riesgo tanto de la deriva tecnológica como de la lingüística.

Evelyne Bevort plantea una posible solución al problema de la formación con su propuesta de introducir un pequeño módulo en la formación inicial y terminando con la formación permanente.

También preguntamos a los expertos desde qué instancia o institución debería abordarse la formación del profesorado para la educación en medios: ¿desde la universidad o desde la propia escuela?

29. Informe que nosotros incluimos en un apartado del capítulo III, pág. 154.

“La escuela ha sido a menudo lenta en responder a los cambios en las experiencias culturales de la gente joven (de las que los medios son sólo un aspecto). A pesar de que hay una buena razón para esto, muchas personas han argumentado que el currículo escolar necesita ser mucho más importante para la vida que los jóvenes llevan fuera de la escuela. Sin embargo, eso no significa simplemente utilizar en clase los medios de comunicación que estén de moda: sino que se debería intentar formar a los jóvenes como participantes críticos en la cultura de los medios.

Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los principales problemas es la formación del profesorado, aspecto que identificamos como un área de intervención prioritaria en nuestro informe para la UNESCO. Hoy en día, en los documentos oficiales de muchos gobiernos, se constata la importancia de la educación en materia de comunicación, aunque a veces en términos excesivamente generales; a pesar de esto, hay disponibles buenos materiales de enseñanza. Pero un verdadero cambio en educación debe hacerse desde la base: los profesores deben ser responsables y tener autonomía en lo que están haciendo. Incluso en el Reino Unido, donde la educación en materia de comunicación está bastante bien establecida (al menos en los institutos de Secundaria), hay muy pocas oportunidades para profundizar en la formación del profesorado. La enseñanza en esta área no es fácil. Los docentes necesitan conocer cuál es la evolución de los medios de comunicación, para qué los utilizan sus estudiantes y qué hacen con ellos. También necesitan habilidades prácticas y creativas y tener una buena comprensión del marco conceptual. Enseñar acerca de los medios de comunicación y utilizar éstos significa poseer un estilo de enseñanza diferente —más centrado en el alumno y más práctico—. Por todas estas razones, los profesores necesitan una formación más especializada.

Las universidades pueden tener un papel clave en este aspecto, aunque esto depende de que haya gente capaz de proporcionar este tipo de formación. Sin embargo, se puede hacer mucho a través de la formación permanente del profesorado, trabajando juntos en grupos a nivel local, para desarrollar materiales y/o estrategias de enseñanza. Una asociación profesional de docentes puede jugar también un papel vital en el establecimiento de redes de profesorado interesado en esta materia y proporcionar formación especializada. Existe la necesidad de utilizar una estrategia multidisciplinar para tal fin.” (D. Buckingham)

“Yo creo que desde las dos. Un error que creo que se cometió en su momento es querer separar los ámbitos de formación. Eso, desde mi punto de vista, llevó a un divorcio entre las experiencias prácticas muy interesantes de formación en medios que se hacían en los niveles no universitarios y el desarrollo teórico y de investigación que se llevaba a cabo en la universidad. Creo que hay que volver a intentar establecer espacios de interacción, de intercambio, de construcción de materiales y de desarrollo de experiencias y de investigaciones entre personas de los diferentes niveles educativos, y desde la óptica de la interacción y no de las miradas con recelo.” (Julio Cabero)

“No hay una respuesta única a esta pregunta. Los dos tipos de formación son necesarios. En nuestro mundo actual ningún conocimiento se termina nunca de adquirir y un profesor debe aprender continuamente.” (G. Jacquinot)

“Pienso que la cuestión, planteada así, presupone que todos los profesores están encargados de la educación para los medios de comunicación. Esta generalización me impide responder. Si la cuestión fuera: ‘¿Los profesores encargados de la educación para los medios de comunicación están suficientemente formados?’, se podría responder que no, sin temor a error, puesto que los contenidos de educación para los medios no han llegado a configurar una disciplina académica y por ello hay dificultades para encontrar su lugar en los programas de formación del profesorado. Para precisar mejor la pregunta sería necesario diferenciar entre formación inicial y formación continua de los docentes. La formación debería llevarse a cabo a dos niveles. En el caso de la formación inicial se plantea el problema de la evaluación: ¿se trataría de un contenido que se tomaría en cuenta para la titulación? La formación continua es muy importante en la medida en que los medios evolucionan deprisa y su evolución es asimilada más rápidamente por el alumnado que por el profesorado.” (B. Dumont)

“La formación básica es fundamental, aunque no es muy larga. Es importante simbólicamente. La educación para los medios de comunicación debe tener un lugar, aunque sea modesto, en la formación obligatoria para el conjunto de las disciplinas. En Francia, se está pensando en un módulo de 16 horas/año para la enseñanza obligatoria, por ejemplo.” (E. Bevort)

“Desde ambas instituciones.” (S. Krucsay)

6.3. Metodología para introducir en el currículo la educación en medios. Transversalidad e interdisciplinaridad

Otra cuestión crucial para la implementación de la alfabetización mediática es cómo introducirla en el currículo.

La mayoría de los expertos consultados³⁰ apuesta por que sea un tema transversal y que, por lo tanto, sea responsabilidad de todo el profesorado y de todas las materias que utilicen medios de comunicación o quieran educar en medios, aunque no descartan la potenciación de ciertas asignaturas o la creación de alguna asignatura específica que compense determinados déficits.

David Buckingham propone que se alfabetice en materia de comunicación desde la escuela primaria al tiempo que se alfabetiza para la lectura y la escritura, en clase de lengua. Propone que se acostumbre a los niños a leer y elaborar tanto textos escritos como imágenes, cine, televisión o Internet. Pienso Buckingham que la alfabetización mediática debe alcanzar a todo el alumnado. Además, se muestra muy satisfecho con la línea de estudios mediáticos que existe en Inglaterra desde los 14 años, pero que solamente se encuentra en ciertos centros docentes. David Buckingham considera también que todos los profesores, de todas las materias en las que se usan medios, deben ser responsables en cierta manera de la educación mediática y para ello lo primero que deben hacer es no usar los medios de forma meramente instrumental:

Respecto a las escuelas, la educación en materia de comunicación puede ser introducida de diferentes maneras. En el Reino Unido, tenemos la suerte de contar con cursos (bien consolidados) especializados en el estudio de los medios de comunicación desde los 14 años de edad. Sin embargo, estos cursos son opcionales y no están disponibles en todos los colegios; y por ello, es absolutamente esencial que los niños aprendan sobre los medios de comunicación en las clases de lengua materna. Aquellos colegios que están enseñando alfabetización deben enseñar también alfabetización en materia de comunicación. Tiene sentido enseñar los medios de comunicación modernos junto con los antiguos (libros y materiales impresos), ya que el sentido crítico y la conciencia cultural que estamos buscando se pueden transmitir mediante el uso de la pizarra.

Más allá de esto, hay que reconocer que todos los docentes están usando los medios de comunicación de una forma u otra —y muchos de ellos (profesorado de ciencias, historia, etc.) están contando cada

30. Véase, por ejemplo, Julio Cabero en pág. 44 de este capítulo.

vez más con los medios audiovisuales contemporáneos y con los medios digitales, tales como Internet—. Sin embargo, yo expondría que no se pueden usar los medios indiscriminadamente o de manera instrumental. Como he sugerido, la educación en materia de comunicación supone aprender acerca de los medios de comunicación y no únicamente a través de ellos: más que usar los medios de comunicación como herramientas o apoyos audiovisuales es necesario hacerse preguntas críticas sobre cómo están relacionados estos medios y cómo representan el mundo.

David Buckingham propone no hacer obligatoria la alfabetización mediática y que los centros o equipos de profesores se ofrezcan a desarrollar proyectos de centro porque también concede —como otros expertos— mucha importancia al desarrollo de la alfabetización mediática a través de proyectos interdisciplinares. En Inglaterra están procediendo de esta manera en las escuelas de arte, que lo son también de medios de comunicación, y en centros piloto como el Parkside Community College, de Cambridge³¹. Los centros que participen en programas piloto deben recibir apoyo local y regional, según Buckingham.

Geneviève Jacquinet vuelve a incidir en el aprendizaje activo, que para ella supone partir de lo que el alumnado ya sabe, para llevarlo al distanciamiento crítico. Propone que sea la educación cívica la que dirija la alfabetización mediática y no la asignatura de lengua, para que derive hacia una especialidad docente:

Eso depende del alumnado, del contexto informativo, de la edad de los jóvenes, del momento histórico, de las circunstancias... como en toda actuación pedagógica, pero el principio básico para mí sería partir de lo que saben, piensan o creen los alumnos y las alumnas, para llevarles a reflexionar progresivamente sobre los problemas que comporta la mediatización de los mensajes; es decir, para dar prioridad al aprendizaje activo, seguido de un distanciamiento más teórico.

Julio Cabero defiende que la alfabetización mediática se realice de forma transversal y mediante proyectos interdisciplinares, dando autonomía a los docentes para su formación:

Creo que [la alfabetización mediática se debe llevar a cabo] de manera transversal, y mediante la potenciación de proyectos en los cuales puedan participar los estudiantes y los profesores.

31. <http://www.Parksidefederation.org.uk>.

Hay que dar oportunidad al profesorado para que se convierta en agente de su propia formación. Y no caer en el error de querer de nuevo incluir en el currículo la disciplina. La formación debe ser tan natural como la hacen los alumnos en su vida cotidiana, donde aprenden las tecnologías, y las incorporan a su práctica cotidiana de forma muy usual, rápida y sin problemáticas extendidas. Se debe abandonar la línea, que durante un tiempo imperó en el terreno de esta alfabetización, de proteccionismo hacia las tecnologías.

Evelyne Bevort sugiere introducir un curso obligatorio de no más de una hora por semana desde los siete años para generar distanciamiento mediante actividades lúdicas; para Secundaria propone también una hora a la semana a cargo de un profesor o profesora voluntario que proponga conceptos y realice actividades con el alumnado:

El problema es encontrarle un lugar adaptado en los programas educativos (currículo) y en la organización escolar en cada país. Constatamos que se realizan experiencias y prácticas de profesores en todos los países, pero muy raramente se integran en programas estructurados por el sistema educativo; con algunas excepciones, claro está.

Esto depende de los distintos sistemas educativos. Lo ideal sería probablemente introducir un curso obligatorio a partir de una edad precoz, alrededor de los siete años, con el fin de generar en el alumnado una actitud de distanciamiento. Este curso podría no representar más que una hora por semana y proponer actividades lúdicas y creativas en torno a la "tele", a los dibujos animados, a Internet, a los diarios de jóvenes... En la Secundaria también sería necesaria una hora de clase de educación para los medios de comunicación cada semana garantizada por un docente voluntario, que desarrollaría conceptos y realizaría actividades adaptadas a los alumnos con los cuales trabaja.

Susanne Krucsay piensa que hay que tener muy claro el papel de los medios de comunicación en algunas asignaturas específicas, como la lengua materna, y el carácter transversal de los medios en el currículo. Éste es el enfoque del sistema educativo austriaco, que difiere de todos los demás, y que es el único sistema europeo en este momento que tiene una línea de trabajo de educación en medios de principio a fin de la enseñanza obligatoria, vinculado al aprendizaje de la lengua y al fomento de la comunicación interpersonal.

Susanne Krucsay sugiere la combinación de dos importantes enfoques en la enseñanza de los medios que tienen repercusiones en la formación del profesorado³²:

Sugiero ampliar la enseñanza de la lengua materna incorporando el estudio de otros sistemas de signos y de los medios de comunicación. (Incluyendo en el conocimiento de los medios toda la información relativa al papel de los medios en la sociedad: condicionamientos económicos y políticos; el tema de la propiedad intelectual, la comercialización, etc.).

Coherentemente con su propuesta de ampliación de la asignatura específica de lengua propia o materna y con el reconocimiento de la naturaleza transversal de la educación en medios, Susanne Krucsay sugiere además “que la formación de ese profesorado contemple las didácticas que establezcan la conexión entre la asignatura específica y la educación en medios”.

Respecto a las otras asignaturas, Susanne Krucsay piensa que los medios de comunicación pueden ser procedimientos para mejorar los contenidos de las asignaturas específicas. El *e-learning* es un método que contribuye a mejorar el aprendizaje y, en este sentido, es básico para los métodos de enseñanza. Los medios también desarrollan habilidades sociales y amplían el alcance de los materiales tradicionales de enseñanza/aprendizaje.

En España, Joan Ferrés y el Consejo del Audiovisual de Cataluña rechazan la vía de la vinculación de la alfabetización mediática a la asignatura de Lengua, porque consideran que puede favorecer exclusivamente los planteamientos lingüísticos y desatender otras facetas de la educación en medios, como la educación audiovisual.

Medidas autonómicas y nacionales de apoyo a la transversalidad en los centros

Con respecto a la organización de los centros docentes que pretenden abordar la alfabetización mediática, formulamos varias preguntas a los expertos. Concretamente nos interesamos por las medidas o recursos complementarios que en su opinión son necesarios para asegurar la coherencia teórica de la alfabetización mediática abordada de forma transversal.

32. Esta solución es diferente y muy interesante, porque Austria es de los pocos países que tienen una asignatura específica de educación en medios vinculada a la enseñanza de la lengua propia.

Julio Cabero propone un programa coordinador con organizaciones parciales por Comunidades Autónomas que implique al profesorado y que elabore materiales, realice investigaciones, proponga actividades piloto y facilite el intercambio de experiencias en España, pero también en la esfera internacional:

Creo que ello pasa por la creación de comunidades de profesores y profesionales que den orientaciones teóricas sobre cómo debe abordarse la misma. Puede ser interesante la creación de un centro específico que se dedique a la potenciación de las mismas actividades, a la reflexión, la investigación y el intercambio de experiencias.

Para David Buckingham:

Si la educación en materia de comunicación tiene que ser una dimensión de otras áreas del currículo, es importante que ésta sea coherente: tiene que haber políticas claras desarrolladas y aceptadas por todo el centro y especialistas en formación del profesorado. En el Reino Unido, esto ha sucedido mayoritariamente y de manera eficaz en escuelas especializadas de arte y medios de comunicación: hay colegios de Secundaria que enseñan el currículo normal, pero que tienen un fuerte componente de medios de comunicación (en particular creativos y de producción) en una amplia gama de asignaturas (incluidas las áreas de ciencias y matemáticas, así como también otras que pueden ser más evidentes, como la historia o la geografía). Un colegio en el que hemos trabajado en este ámbito es el Parkside Community College en Cambridge: <http://www.Parksidefederation.org.uk>. El éxito de este proyecto depende del compromiso de los profesores especialistas en medios de comunicación: así que el desarrollo de la educación en materia de comunicación sólo tendrá éxito si hay también cursos especializados en el estudio de los medios de comunicación.

Aunque los programas nacionales de educación en materia de comunicación son importantes, es fundamental que esto no sea únicamente otra iniciativa jerárquica: los profesores necesitan llevar las riendas. Aun así, los profesores especialistas necesitan apoyo más allá de la escuela. En cierto sentido, el apoyo más eficaz sería a nivel local y regional, más que a nivel nacional (donde los profesores tuvieran reuniones para crear materiales de enseñanza o desarrollar el currículo, respaldados por un asesor local). El peligro de producir todo a nivel nacional es que los profesores lo harán menos suyo, al no sentirse ni implicados ni consultados.

Para Evelyne Bevort:

Generalmente cuando la educación para los medios de comunicación forma parte de otras disciplinas, sólo hay un profesor al cargo. El problema de la coherencia no es, pues, demasiado grave. Si hubiera varios profesores que compartieran la enseñanza, sería necesario imaginar seguramente una coordinación que se basara en recursos precisos. ¿Por qué no crear fichas teóricas, de actividades o de método para cada disciplina? También podría ser necesario un formador o un coordinador externo, que serviría de apoyo y de referente.

Bernard Dumont cree que no es necesario un programa coordinador. Considera que basta con vincular la alfabetización mediática a la educación cívica o a la formación para los derechos humanos.

Esto nos haría correr el riesgo de sobrecargar la organización administrativa (quizás) y eso me parece desproporcionado con relación al conjunto del contenido de enseñanza. Creo que bastaría con que se vinculara esta enseñanza a la educación para la ciudadanía y para los derechos humanos. Al crear tal estructura específica se aislaría la educación para los medios de comunicación y se crearía un nuevo campo universitario con sus especialistas que preservarían su "territorio", publicando lo que debe enseñarse, cómo, con qué herramientas etc. Creo que es peligroso y poco propicio para seguir la evolución de los propios medios de comunicación.

Evelyne Bevort cree en la utilidad de un programa nacional, como el CLEMI, con delegaciones por regiones. Piensa que un programa general facilita la coherencia del proyecto global y favorece las sinergias:

La idea de una institución de referencia para la educación en los medios de comunicación, cualquiera que sea la forma que adopte (servicio, centro, departamento...) es un esfuerzo suplementario de la política de educación mediática, que facilita la coherencia del proyecto global, permite una mejor comunicación entre los protagonistas y favorece las sinergias. Es necesario, sin embargo, tener en cuenta en cada caso la organización política y administrativa de los países. Si son centralistas, una única estructura de coordinación puede bastar. En el caso contrario, países con regiones autónomas..., sería necesario prever la creación de unidades regionales más modestas, que probablemente necesiten una coordinación general. Sus tareas estarían prioritariamente vinculadas a los programas escolares y a la

formación inicial y continua del profesorado. Se puede pensar que los centros escolares podrían beneficiarse de determinada autonomía para organizar estas enseñanzas ayudándose de acuerdos con asociaciones locales.

Susanne Krucsay también considera interesante crear un programa nacional, al igual que Julio Cabero:

Sí, pero siempre que en ellos se cuente con la participación del profesorado, de diferentes niveles educativos, y que se establezcan diferentes objetivos, que vayan desde la producción de materiales, el desarrollo de experiencias piloto (que después puedan ser transferidas, con las adaptaciones oportunas, a otros contextos), la formación del profesorado, el intercambio de buenas prácticas (no sólo entre centros españoles, sino también de otros países europeos y latinoamericanos) y la realización de investigaciones.

6.4. Competencias que se desarrollan a través de la alfabetización mediática

Otra cuestión que habría de esclarecerse para una adecuada implantación de la alfabetización mediática son las competencias que queremos desarrollar en los usuarios.

Las preguntas formuladas a los expertos eran concretamente: “¿Qué puede hacer la escuela para mejorar la conciencia mediática de los jóvenes?” y “¿Qué debe hacer la escuela para capacitar a los jóvenes para que participen conscientemente en la cultura mediática que los rodea?”.

David Buckingham propone dejar a los jóvenes demostrar lo que son capaces de hacer con los medios y Cabero, que se conviertan en agentes de su propia formación para que la asimilen con la misma naturalidad con la que utilizan los medios fuera de la escuela. En cualquier caso, ambos expertos coinciden en que no hay que protegerlos, sino capacitarlos:

Una de las mayores posibilidades es utilizar el potencial creativo de las tecnologías —aunque esto es algo que la mayoría de los cursos sobre TIC realmente no contemplan—. Si queremos que los niños y las niñas se conviertan en participantes activos de la cultura de los medios de comunicación, debemos reconocerles su propio derecho a ser creadores, es decir, facilitarles experiencias relacionadas con la creación de páginas web, vídeos digitales, e incluso juegos de ordenador. La tecnología digital les proporciona un gran control sobre el proceso creativo y les facilita la comprensión de cómo los medios de

comunicación son capaces de crear significados. Tenemos algunas experiencias que son buenos ejemplos de esto en nuestro Centro de Investigación de Londres (véase <http://www.childrenyouthandmedia-centre.co.uk>).

Además de la accesibilidad de estas tecnologías está también el hecho de que las producciones de los niños y niñas puedan ser distribuidas a través de Internet, permitiéndoles recibir y conocer las reacciones de una amplia y variada audiencia.

Aun así, todo esto representa una gran oportunidad pedagógica para el profesorado, siendo una de las áreas en las que necesita más formación.

Susanne Krucsay subraya que la preparación y la competencia para que los jóvenes participen activamente en los medios de comunicación no empiezan necesariamente con los medios de comunicación, sino con la comunicación personal y por eso propone desarrollar especialmente la educación mediática en relación con la lengua materna, como hemos visto en el apartado anterior.

Julio Cabero —tan concreto como suele ser en sus respuestas— dice que hay que formar a los jóvenes para que:

- * dominen el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del *hardware* y del *software* que emplea cada medio);
- * posean un conjunto de habilidades y conocimientos específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías;
- * desarrollen un cúmulo de valores y actitudes hacia la tecnología de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas maléficas), ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa;
- * utilicen los medios y tecnologías en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos de expresión y comunicación con otros seres humanos;
- * que comprendan que todos los mensajes de los medios se construyen utilizando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas.

En síntesis, Julio Cabero propone que se pretenda alcanzar cuatro competencias básicas:

- * Uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- * Evaluación de los mensajes que se comunican por ellas.
- * Capacidad de creación de mensajes.
- * Actitud positiva y realista para su integración en su competencia comunicativo-mediática.

Geneviève Jacquinot sintetiza todas las competencias que se han de transmitir a los jóvenes en la palabra “distanciamiento” con respecto a lo que se ve o se oye.

Evelyne Bevort se remite al umbral de competencias que se elaboró en Francia en 2007 a propuesta del CLEMI³³ que distribuye los conocimientos que se deben adquirir entre los distintos niveles del sistema educativo, para que desde pequeños los niños aprecien que los medios son representaciones de la realidad sometidos a crítica.

Bernard Dumont propone que la alfabetización mediática se haga mediante el análisis de medios y también mediante la producción de herramientas de comunicación por parte del alumnado: “La observación y el análisis de documentos, pero sobre todo actividades colectivas e individuales que impliquen la producción de los alumnos por sí mismos (cf. Web 2.0) y la evaluación de su creatividad”. Y menciona como competencias indispensables para la juventud:

- * la capacidad de identificar las fuentes de información,
- * la capacidad de comprender la especificidad de cada media para comprender las informaciones que ofrecen, y
- * la capacidad de utilizar los medios para transmitir sus propias informaciones (Web 2.0).

Joan Ferrés reivindica, apoyándose en la consulta a expertos realizada por el Consejo del Audiovisual de Cataluña que sirvió para ordenar el currículo catalán, que se siga hablando de educación para la comunicación y que, dentro de ella, se diferencie entre educación lingüística y audiovisual. Por otra parte, considera que hay seis dimensiones que conviene atender educativamente: el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia, y la dimensión estética.

33. El informe se titula “La educación para los medios y el umbral de conocimientos y competencias básicas” (París, 2007) y puede consultarse en el Anexo 5 de este informe.

6.5. Finalidad última de la alfabetización mediática

Uno de los aspectos más importantes para llevar a cabo la alfabetización mediática, una vez que la hemos deslindado del uso instrumental o auxiliar de los medios de comunicación en las aulas, es, en nuestra opinión, la clarificación previa de por qué queremos alfabetizar en medios. Como hemos podido apreciar en las diferentes respuestas de los expertos consultados, las finalidades últimas de la alfabetización mediática son básicamente dos: la educación cívica y la preparación para la sociedad del conocimiento, que son además perfectamente compatibles entre sí.

La clarificación previa de la finalidad última de la alfabetización mediática es indispensable para orientar proyectos de centro, planes de formación de profesorado, proyectos interdisciplinarios y metodologías desde una perspectiva unitaria en consonancia con la funcionalidad de los medios de comunicación en la sociedad contemporánea y con el uso que de ellos hacemos cotidianamente. Esta referencia a la actualidad propicia situaciones educativas muy ricas en las que profesorado y alumnado pueden comunicarse y enriquecerse mutuamente y donde el docente puede demostrar actitudes críticas frente a los medios y enseñar a aprender a sus alumnos y alumnas.

7. LA SOCIEDAD CIVIL Y LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Coinciden también los expertos consultados respecto al papel activo que debe desempeñar la sociedad civil en la alfabetización mediática.

David Buckingham dice que la alfabetización mediática va más allá de las escuelas. Las familias tienen un papel crucial en su educación mediática, aunque los niños van por delante de sus padres en este terreno, como recuerda France Renucci. Las asociaciones juveniles también llevan a cabo con frecuencia experiencias muy interesantes en todo el mundo.

Naturalmente, la educación en materia de comunicación va más allá de las escuelas (y muchos añadirían que los adultos están tan necesitados de ella como los niños). Cuando se trata de gente joven, los padres obviamente desempeñan un papel crucial. Hablar con los niños y las niñas acerca de lo que ven en la televisión o Internet es realmente el punto de partida para desarrollar la alfabetización en materia de comunicación (aunque los niños a menudo tienen que enseñar mucho a sus padres, especialmente cuando se trata de nuevas tecnologías). Lógicamente, los niños y las niñas también aprenden a través del diálogo con sus amigos y compañeros y se puede hacer mucho para desa-

rollar la alfabetización en los medios de comunicación en la educación informal creando, por ejemplo, asociaciones juveniles. Algunos de los trabajos más interesantes sobre alfabetización en medios de comunicación en Europa se están realizando en asociaciones extraescolares y entornos de trabajo juvenil, donde los jóvenes (particularmente los desfavorecidos) están aprendiendo a usar los medios de comunicación, a hacer vídeos y páginas web que representan sus propias vidas e inquietudes. Esto supone que la educación en materia de comunicación es una tarea demasiado amplia para la sociedad y que debe implicar el trabajo conjunto entre profesorado, familias, responsables de los medios de comunicación, organizaciones cívicas, gobiernos y la propia gente joven.

Julio Cabero sugiere que se forme a la sociedad civil, en especial a los padres y las madres, a través de actividades específicas.

Para Susanne Krucsay, la sociedad civil tiene un papel importante en el desarrollo de la alfabetización mediática, ya que es quien puede reclamarla activamente a los gobernantes.

Para Geneviève Jacquinot:

“Todo el mundo sabe que este tipo de educación debe ser tenido en cuenta por toda la sociedad y prioritariamente por los padres que están directamente implicados en la educación de sus hijos y que deben conocer mejor lo que hacen éstos con los medios.”

Mientras que, según Evelyne Bevort:

“La sociedad suele demandar una educación para los medios de comunicación y, si se llega a comprometer, creo que será a través de la educación y de la regulación de los propios medios. Sabemos que las familias son importantísimas en este proceso. Deben prestar más atención, por ejemplo, a lo que hacen los jóvenes y responsabilizarse de cierto consumo de información. También es indispensable que mejoren su conocimiento del papel que tienen los medios en la sociedad. La formación y la sensibilización de las familias es indispensable para hacer evolucionar más claramente el nivel de educación para los medios en los países europeos.”

Y para Bernard Dumont:

“La educación para los medios es, por naturaleza, una forma de abrir

las puertas y las ventanas de las escuelas al mundo exterior, donde las familias viven, al de la sociedad, donde todos se sitúan."

8. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES GENERALES

- 🌀 Como recomendación general, Geneviève Jacquinot propone no reinventar la rueda con respecto a la educación en medios. Tener en cuenta lo que se ha hecho, pero no para repetirlo, sino para adaptarlo al contexto, al público y al medio correspondiente.
- 🌀 Las recomendaciones generales de David Buckingham son las mismas que hizo en el informe que elaboró junto con Kate Domaille en 2001 y con respecto a las cuales insiste en que se trata de aspectos interrelacionados: que no es suficiente con cumplir uno o dos, sino que hay que trabajarlos todos juntos. Las recomendaciones son:
 - ★ Declaraciones claras y concluyentes acerca de los objetivos y las bases de la educación en materia de comunicación.
 - ★ Formación continua y especializada del profesorado, que les proporcione conocimiento tanto conceptual como práctico, al mismo tiempo que comprensión de las experiencias y perspectivas de su alumnado.
 - ★ Recursos de enseñanza de calidad, probados por profesorado y alumnado y no solamente escritos por los llamados "expertos".
 - ★ Investigaciones y evaluaciones formales que contemplen la realidad de la educación en materia de comunicación en la práctica, que estudien con detenimiento si este ámbito de conocimiento tiene alguna repercusión actualmente.
- 🌀 Bernard Dumont echa en falta en el cuestionario la valoración de aspectos socioculturales:

Lamento que no se tenga en cuenta en el cuestionario los aspectos socioculturales, para evitar una visión a priori universal que sería en realidad el reflejo de las situaciones de algunos países occidentales.
- 🌀 Joan Ferrés reivindica la necesidad de prestar mucha atención a las emociones que suscitan especialmente las imágenes, porque esas asociaciones se reflejan en ideologías y valores. Tomar conciencia de esas asociaciones es fundamental para poder desaprender.

RESPUESTAS EN FORMA DE ARTÍCULO DE EXPERTOS CONSULTADOS³⁴

Jacques Gonnet

Fue el creador del CLEMI (1982), que es una de las instituciones oficiales de referencia de educación en medios más importantes y respetadas en Francia e internacionalmente. Es autor de numerosos libros sobre la materia. Ha sido director del CLEMI y profesor en la Universidad de la Sorbona (París III) hasta el año 2004³⁵.

¿HAY QUE FORMAR A LOS JÓVENES EN LOS HECHOS DE ACTUALIDAD?

Por Jacques Gonnet

El Centro de Coordinación entre la Educación y los Medios de Comunicación (CLEMI), creado hace más de diez años, es la respuesta del sistema educativo francés a la pregunta que encabeza este artículo. Formar a los jóvenes en la actualidad es una necesidad de nuestras sociedades y una competencia específica del servicio público educativo. Por ello es preciso prestar mucha atención a la calidad que debe tener esa formación. Nada es peor que un “aliño descontrolado de actualidad” en el proceso de enseñanza de una materia escolar; nada es peor que el capricho de un día o el “antojo” de utilizar apresuradamente los acontecimientos que forman parte de la primera página de los periódicos. Pero hay que atreverse a decir que trabajar sobre la actualidad es una tarea pesada, voluntarista y militante para el profesor. Y también es preciso entender que falta un largo camino por recorrer hasta que los sistemas educativos —incluido el francés— autoricen proyectos de trabajo “supra-disciplinarios” en las aulas que favorezcan el intercambio con la sociedad sin menoscabo del proceso de aprendizaje.

¿Quiere esto decir que los niños van a hacer política? ¡Sí! La palabra “polí-

34. Los textos enmarcados son respuestas literales de sus autores.

35. Jacques Gonnet y su equipo colaboraron en la formación en educación en medios de profesores españoles a través del Programa Prensa-Escuela y de la Embajada de Francia en Madrid entre los años 1990 y 1993.

tica", no hay que olvidarlo, viene del griego πολιτικός (politikós), 'de la ciudad'. La palabra "ciudadano" procede de esa misma raíz. Algunos nos preguntamos si el civismo no podría aprenderse en la escuela o si no podría adquirirse en esta institución una cierta perspectiva, un cierto método, que nos evite los "monólogos maniqueos"; que nos preserve de los que nos agreden con verdades no controladas; de la pasividad, en fin. ¿Por qué no aprender que una información puede ser un rumor o que una imagen puede ser falsificada? ¿Por qué no aprender que lo que honra y autentifica la democracia es permitir la expresión del pluralismo? ¿Por qué no aprender todo esto trabajando sobre la información? ¿Por qué no aprender a escuchar al otro, a comprenderle y a tolerarle? No hay ninguna debilidad en esta actitud personal que, por el contrario, puede exigir una verdadera violencia contra sí mismo, y que podría ir en contra de la habitual tendencia a la caricatura, a la falsa certeza y a la opinión "pret-à-porter".

Trabajar sobre la actualidad es una escuela de la duda. Un aprendizaje del juicio crítico, un distanciamiento de la realidad que permite a la ciudadanía resituarse para no dejarse llevar por las modas. Hay que aprender infatigablemente a verificar las fuentes, a controlar, a comparar. En este proceso el alumnado percibe rápidamente que no puede trabajar solo. El docente está presente en el aula, pero orienta la investigación hacia otros posibles colaboradores: las familias, los periodistas, un juez, un artesano, un médico, el ayuntamiento, una empresa..., es decir, hacia otras tantas fuentes o ecos de información que puedan servir para estructurar el discurso atomizado de la información y construir puntos de referencia.

¿Hay que formar a los jóvenes en la actualidad? Hemos dicho que sí. Sin embargo, con los argumentos que hemos presentado nos asalta una cierta insatisfacción, una preocupación. ¿Quién puede formar en este sentido? ¿Quién conoce en realidad la actualidad? Por definición la actualidad es "rompedora". Las informaciones nos perturban, nos obligan a adaptarnos cada día. Y es por ello por lo que hay que tener la honestidad de decir una vez más que es preferible no trabajar nunca con la actualidad en clase que hacerlo sin método. Un maestro o una maestra de escuela, un profesor o profesora que nunca haya integrado esta dimensión en su enseñanza no podrá responder de modo pertinente el día que, "en caliente", un drama se produzca en el mundo, porque, en cierta manera, será demasiado tarde. La guerra del Golfo nos suministró numerosos ejemplos de lo que digo.

No debemos olvidar que esta aproximación a la actualidad coloca al profesorado y al alumnado en una situación fundamentalmente nueva para la escuela: la de descubrir al unísono. Ninguno de los dos sabe más que el otro. Yo no sé más de la resolución de un conflicto entre dos países que del resultado de una elección o del veredicto de un proceso que se está celebrando en este momento. Por eso hay que inventar una relación pedagógica fundada sobre el intercambio, sobre el aprendizaje de métodos de localización de la información, que exige un “proyecto de investigación” por parte de la clase; es preciso establecer aquello sobre lo que vamos a investigar; hay que descubrir qué nos aporta la historia, la literatura, las ciencias físicas, las artes plásticas, etc. No podemos abordar en el corto espacio de este texto la enorme riqueza de esta aproximación, pero sí podemos, al menos, constatarla.

Pero, volvamos a preguntar: ¿quién forma a quién? Si bien el profesorado tiene un lugar privilegiado en esta tarea, su trabajo debe responder, para que sea sereno y eficaz, al deseo de toda la comunidad educativa y, muy especialmente, de todas las diferentes “sensibilidades” que componen un país y que participan en la democracia. Sobre esta idea básica, el CLEMI puede aportar su experiencia. Desde hace diez años el Centro ha organizado encuentros con padres y madres de alumnos, periodistas, sindicatos, asociaciones y movimientos de toda tendencia. Los jóvenes intervenían en esos debates en condición de expertos y con frecuencia esclarecían los debates referentes a sus competencias. Citemos como ejemplo los debates realizados con médicos, con abogados, con jueces de menores, con inspectores de policía, con psicólogos, con autoridades religiosas.

En todos estos debates se produjo la constante de que nadie eludió su responsabilidad. Y es que formar a los jóvenes en la actualidad es tarea de todos y por ello cada uno debe aportar algo. Es una apuesta de toda la sociedad. Por ello en este tipo de experiencias debe ponerse mucho cuidado en identificar y coordinar a todos los potenciales participantes (por ejemplo, el Consejo Escolar), no sólo para que el proyecto sea inatacable, sino para que se convierta en centro de interés de la comunidad educativa y para que sirva también —¿por qué no?— a la propia formación de los adultos, a la resolución de sus propias dudas, a la puesta en común. Todos éstos son también actos de ciudadanía.

Y sin embargo, a pesar de todos estos argumentos, ¿qué ocurre si nos equivocamos? ¿Qué sucede si imponemos las “visiones de pesadilla de la locu-

ra del mundo" al niño que no nos ha pedido nada? ¿Y si no le permitimos vivir su vida de niño al margen de los juegos crueles de los adultos? Reconozcamos que esta reflexión es también inquietante y dolorosa. Los que la anteponen a otras consideraciones imaginan una escuela protectora, desconectada de la realidad del mundo, que proporciona una formación intemporal.

¿Por qué no?, pero ¿no supone eso olvidar que el niño, cuando llega a la escuela, viene con su mundo, con sus imágenes, con sus preguntas y que no puede dejarlas en el guardarropa y volver a nacer en la clase? ¿No estaremos olvidando, al contrario, que lo más urgente para el niño puede ser plantear sus preguntas y que la escuela no puede ignorar esas preguntas a menos que falle en una parte esencial de su misión? No prestemos atención al absurdo pedagógico que supone privarse de las motivaciones de los jóvenes como motor de aprendizaje y de cultura, pero sepamos que los niños y los adolescentes son curiosos, que piden, a veces en voz baja, en voz tan baja que apenas se les oye; que interrogan a los adultos para comprender. Que necesitan comprender, por ejemplo, esas imágenes de violencia que han visto en la televisión: ¿es eso la realidad?, ¿es así verdaderamente nuestro mundo?; que necesitan comprender las noticias, a veces felices también, de la vida diaria; que necesitan comprenderse a sí mismos como sujetos activos; que necesitan reconocer sus miedos y su deseo de cambiar el mundo. La escuela no es una institución terapéutica que pueda reparar los desgarros sociales, pero sería insoportable que no acogiera estas preguntas invocando una neutralidad que sería sólo indiferencia cómoda y disfrazada. Incluso si pensamos solamente en la estricta eficacia del aprendizaje, creo que deberíamos por lo menos tener en cuenta las preguntas que se hace el alumnado. A los que todavía duden nos permitimos aconsejarles que lean los periódicos elaborados por alumnos y alumnas de las escuelas e institutos. Entre muchas otras cosas que nos pueden parecer irrelevantes o que no nos afectan, podremos encontrar a través de un dibujo, de un poema, de un artículo sobre un tema de actualidad, un mensaje a los padres, algún grito, alguna inquietud, que son otras tantas aportaciones a nuestra sociedad y a nuestra cultura. Paul Klee y Picasso reconocieron los celos que a veces les suscitaban ciertas obras infantiles. Sin abrir un falso debate sobre el genio del niño, habrá que reconocer que puede que éste no sea otra cosa que un sujeto pasivo sentado en un banco destinado a tragarse un saber perfectamente delimitado. Los periódicos escritos por los jóvenes nos hablan de su actualidad perturbada, a veces próxima a la de los adultos y a veces diferente. Los jóvenes

necesitan a los adultos para formarse en la actualidad. Pero, ¿y si los adultos necesitaran de las preguntas de los jóvenes para distanciarse del mundo en el que viven, para imaginar el futuro a más largo plazo?

En clase, las numerosas experiencias demuestran que trabajar en la actualidad permite otras perspectivas, por la nueva relación que se establece entre el alumnado y sus profesores y profesoras; un espacio mental diferente donde el niño con dificultad a menudo encuentra otra manera de actuar. ¡Cuántos descubrimientos sorprendentes podemos hacer! Jóvenes retraídos renacen de repente delante de un micrófono, porque saben que la emisión de radio va a ser efectivamente difundida... Pasamos del juego de la redacción —indispensable, sin duda, pero muy artificial—, del mero intercambio de una hoja de papel entre el profesor y el alumno, a una situación verdadera de comunicación, a una situación de responsabilidad compartida. Trabajar en la actualidad es descubrir la responsabilidad de la escritura y de la palabra.

¿Hay que formar a los jóvenes acerca de la actualidad? ¡Sí! ¿Es una respuesta política? ¡Sí! De los que apuestan por el futuro de la democracia contra los “tibios” que esperan siempre sin atreverse a ver los retos.

Pongámonos de acuerdo sobre las palabras, sobre los métodos de trabajo. Afirmemos el respeto de las distintas “sensibilidades” sociales. Los debates son a veces difíciles, frecuentemente apasionantes, siempre indispensables. Exigen que todos los colaboradores de la escuela estén presentes y se impliquen. Si es verdad que la escuela refleja la sociedad, nosotros apostamos por la inteligencia de los actores para hacerla activa, viva, abierta a las preguntas de los jóvenes. Sepamos que no estamos nunca completamente formados con respecto a la actualidad que, por su misma naturaleza, nos desconcierta y nos turba. Pasemos, pues, de las certezas fáciles y no verificadas a una escuela de la duda y de la interrogación.

Jacques Gonnet

El CLEMI es un organismo del Ministerio de Educación Nacional Francés. Fue creado en 1983. Está encargado de “promover, principalmente a través de acciones formativas, la utilización pluralista de los medios de información en la enseñanza a fin de favorecer una mejor comprensión por los

alumnos y las alumnas del mundo que los rodea, desarrollando su sentido crítico”.

El CLEMI lo componen veinte personas que residen en París y un coordinador en cada Academia (28 en toda Francia), encargado del seguimiento de las actuaciones.

El CLEMI rinde cuentas regularmente a un Consejo de Orientación y de Perfeccionamiento compuesto por miembros de los poderes públicos, del mundo de la prensa y de los actores y usuarios del sistema educativo. Este consejo garantiza el pluralismo.

Geneviève Jacquinot-Delaunay

Profesora de la Sorbona, París VIII, y redactora jefe de la revista *MédiaMorphoses* (INA/Armand Colin). Participó en el encuentro internacional organizado por la UNESCO y la Comisión Nacional Francesa ante la UNESCO en París en junio de 2007 para revisar los avances de la educación en medios desde Grünwald.

¿APRENDER DE LOS MEDIOS?

Por Geneviève Jacquinot

Empecemos por una anécdota. No es mi costumbre, pero creo que la que voy a contar es reveladora del compromiso en el que se ven inmersos algunos profesores que están excesivamente preocupados de hacer las cosas demasiado bien. En uno de los muchos seminarios de formación en educación para los medios en los que he participado, una de las profesoras presentes, para mejor afirmar la diferencia entre la educación para los medios y la educación con medios, manifestó que cuando enseñaba educación para los medios a partir de un documento mediático no se preocupaba de su contenido, ni tampoco rectificaba errores o anacronismos; cosa que, sin embargo, hacía cuando utilizaba el mismo documento en el marco de la enseñanza de la disciplina que impartía.

Este ejemplo un poco caricaturesco, bien es verdad, expresa la realidad de un fenómeno que me he encontrado frecuentemente y que deploro: la esquizofrenia recurrente de algunos profesores que cuando usan documentos mediáticos desearían separar las prácticas de educación en medios de la enseñanza de su disciplina. Sea cual sea el soporte o género de los documentos utilizados. Esta esquizofrenia práctica oculta una esquizofrenia funcional: ciertos profesores se especializan de hecho en una u otra orientación. Y lo mismo ocurre a veces en los procesos de formación.

Ciertamente, en los dos casos, los riesgos, los objetivos y los métodos no son los mismos y las prioridades tanto en términos de adquisición de saberes como de competencias no se alcanzan totalmente. Es verdad que tradicionalmente la definición de educación para los medios se ha opuesto a

las prácticas de educación con medios. “Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento, como las matemáticas, la ciencia y la geografía” (primera definición establecida en 1973 por el Consejo Internacional de Cine y Televisión de la UNESCO). También se ha definido la educación en medios como “... todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como también el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, la consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación” (segunda definición establecida por la UNESCO en 1979).

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que estas definiciones pertenecen a los años 80 y que en aquel momento se intentaba poner en evidencia una de las dimensiones de las relaciones entre la escuela y los medios. Tampoco hay que olvidar que no existían en aquel momento, ni producidos en Francia ni en ningún otro sitio, programas de radio o de televisión educativa, y que los teleclubs se servían de películas o de programas de televisión para debatir sobre tal o cual problema social. Es decir, se actuaba como si el mensaje fuera independiente de su soporte e indiferente al hecho de que fuera transmitido oralmente o por escrito, a través de imágenes, por medio de un programa didáctico o gracias a un juego de vídeo.

En realidad, enseñar una disciplina por medio de un documento mediático suponía entonces —y supone todavía ahora, siempre que se mantenga la misma actitud crítica— hacer abstracción de las características técnico-semióticas del soporte. Pues cada soporte mediático conlleva limitaciones o inconvenientes de tipo técnico (de tamaño, de coste, de viabilidad, de condiciones de producción y de utilización); y semióticas, ya que las investigaciones lingüísticas y semiológicas nos han enseñado que las imágenes y los textos no utilizan los mismos procedimientos para significar y que los nuevos medios interactivos introducen nuevas relaciones entre el autor y el usuario. Historiadores y antropólogos nos han recordado —muy oportunamente, por cierto— que cada sistema de grabación y de difusión permite

constituir categorías conceptuales específicas y una racionalidad particular, de lo cual se deriva un modo distinto de aprender.

En consecuencia, aunque el uso de los medios comporte una cierta “a-culturación” de los usuarios, por medio del trabajo de observación detenida de la imagen y del sonido se puede dotar progresivamente al alumnado de un aparato crítico respecto de los medios que los rodean y estructuran su percepción.

Así pues, tanto si se trata de poner al alumnado en situación de producir como de analizar una fuente de información mediática, no se puede tener ningún objetivo de aprendizaje de un contenido o de una competencia que ignore las características del modo de mediación escogido. Lo que supone que se puede practicar a la vez una enseñanza de los medios y a través de los medios, y de esa forma integrar la educación para los medios en la escuela.

Pero ello debe hacerse atendiendo ciertas condiciones:

- * Que se sepa lo que se está haciendo; es decir, que se tenga una idea precisa del enfoque pedagógico que se va a seguir y que, en consecuencia, se elija conscientemente el documento y la estrategia a utilizar; hacer un periódico acerca de un festival de jazz no ofrecerá las mismas posibilidades didácticas que crear un telediario local, por ejemplo.
- * Que se adquieran saberes, pero que también se reflexione sobre los distintos procedimientos de aproximación a la disciplina según el medio escogido. Un aprendizaje de la historia no se llevará a cabo de la misma manera si se realiza de forma oral que si se hace por medio de una película de ficción histórica, de una tira cómica o de un DVD, pues ofrecen orientaciones diferentes.
- * Que se adquieran conocimientos básicos sobre los medios; es decir, conocimientos técnicos, pero también semiológicos, económicos y políticos; pues las condiciones de producción de un soporte mediático pueden pesar gravemente sobre su concepción y su contenido: ¿quién lo ha producido?, ¿con qué limitaciones?, ¿con qué medios?
- * Que la evaluación del trabajo se haga sobre los dos aspectos a la vez: sobre lo que se ha aprendido y comprendido desde un punto de vista disciplinar y sobre las condiciones de producción y recepción del soporte mediático producido o analizado.

- * Que la actividad sea habitual entre las prácticas escolares y que no pueda ser entendida por el alumnado como algo excepcional o como vía de escape de la escuela y de sus limitaciones.

Pero ¿cómo se puede hacer todo esto a la vez? Cada uno debe elaborar su receta y buscar los recursos necesarios. En este sentido parece que se olvida frecuentemente que una clase puede a veces ser considerada como una pequeña unidad productiva en la que cada uno trabaja a la vez para sí mismo y para el bien común; por ejemplo, ciertos subgrupos de alumnos podrían encargarse de unos u otros aspectos del problema a partir del momento en que la atención de la clase ha sido atraída sobre el hecho de que el soporte mediático no es en absoluto neutral. ¿Qué hemos de hacer, pues: aprender los medios o a través de los medios? Quizás sea mejor que hablemos de aprender desde los medios, pues se trata en realidad de aprender los contenidos que transmiten y la manera con la que nos permiten leerlos, verlos, oírlos e interactuar con ellos.

La prensa data de la mitad del siglo XIX, el cine tiene más de cien años, la radio más de ochenta, la televisión más de cincuenta, el ordenador cerca de veinticinco años... e Internet empieza a envejecer. Un educador del siglo XXI debería poder dominar y utilizar la comunicación bajo todas las formas posibles, desde la oralidad al multimedia, en línea o desconectado de la red y hacer de ello un recurso y un objetivo de aprendizaje educativo. Es el momento de rebasar la era de los pioneros. Los medios son "partenaires cognitivos" y agentes de socialización. El problema actual no es tanto sacar conclusiones sobre las diversas relaciones entre la escuela y los medios como reconocer que la cultura no es ya la que era y que existen "culturas mediáticas". La obligación de la escuela en este nuevo contexto es pasar de una "novedad relativa" (la de tener la ocurrencia de introducir los medios en clase) a una verdadera innovación basada sobre el deseo de construir otra sociedad. Pues la educación para los medios, no hay que olvidarlo, está ante todo al servicio de la formación crítica del ciudadano para una democracia que es a la vez política y cognitiva: analizar cómo la sociedad es representada a través de los medios y de sus mensajes es un gran proyecto que hay que acometer.

France Renucci

Profesora de la Sorbona. Directora del CLEMI.

LA EDUCACIÓN EN MEDIOS FORMA PARTE DE LA HISTORIA DE LA ESCUELA

Por France Renucci

¿Por qué se educa en medios en la escuela francesa? La respuesta es sencilla: porque se ha hecho siempre así. La educación para los medios en Francia es sentida como una obligación apasionante y resignada a la vez. Estas dos facetas se ponen de manifiesto tanto en su promoción por parte de las instituciones como en su funcionamiento y en la acogida que le brindan alumnado y profesorado.

En primer lugar, en relación con el alumnado, hay que decir que viven en el universo mediático como pez en el agua. El profesorado se enfrenta, en cambio, a una dificultad pedagógica particular: explicar al pez lo que es el agua sin sacarle de la misma y ponerlo en seco. Ser capaz de observar y de conocer el propio medio natural desde el exterior es lo que caracteriza la mirada crítica, pero en este caso no sería práctico llevarlo al extremo.

Vivimos en un universo mediático cambiante y la pedagogía debe ser consecuente con ello. La pedagogía de la educación en medios es la propia del mundo en que vivimos: adaptabilidad, movilidad, individualidad, accesibilidad de las fuentes, multiplicación de los recursos...

En este sentido el CLEMI (Centro de Coordinación entre la Educación y los Medios de Comunicación), que es el operador en medios del Ministerio de Educación [francés], intenta conseguir un doble objetivo: ayudar al alumnado a que desarrolle su personalidad y a que consiga llegar a ser la ciudadanía del mañana aprendiendo a superarse. Este doble axioma tiene que ver con los fundamentos de nuestra pedagogía y es consecuente con el intento de poner en marcha una metodología que permita al mundo contemporáneo entrar en la escuela. Es decir, que la educación en medios evoluciona con la educación, con los medios, con el profesorado y con los periodistas.

La educación en medios en Francia caracteriza un tipo de escuela que favorece la adquisición de una mentalidad ciudadana activa. Enseñar no es lo mismo que informar y el oficio de profesor no es igual que el de periodista. Estas obviedades encuentran su fundamento en el hecho de que educar para los medios figura entre las competencias que debe adquirir el alumnado. Desde Jules Ferry, los libros escolares franceses proponían artículos de prensa junto a los textos de los grandes autores. En la misma época, en muchos países, algunos pedagogos fomentaron la instalación de rudimentarias imprentas en las escuelas para permitir a los alumnos y alumnas expresar sus puntos de vista acerca de sí mismos, de la escuela y del mundo que los rodeaba.

Los dos grandes ejes de lo que llegará a ser la educación en medios (lo que se ha llamado durante mucho tiempo “prensa en la escuela”) se consolidaron en nuestro sistema educativo hace más de treinta años. En 1975, René Haby, entonces ministro de Educación Nacional, autorizó en una circular la libre circulación de prensa en las escuelas. Más tarde el currículo y las instrucciones específicas complementarias alentaron a la lectura pluralista de la prensa en clase. En el año 2006, por decreto de Gilles Robie, ministro de Educación Nacional, el umbral común de conocimientos y de competencias (que es transposición de un texto europeo) ha incluido claramente la educación en medios como la sexta competencia, mientras que en la séptima competencia se invita a desarrollar el espíritu de iniciativa del alumnado.

Si pensamos por un momento en la importancia que tienen los medios en nuestra sociedad actual, tenemos que concluir que ya era hora.

¿Qué se entiende por educación en medios? Se trata de una expresión equívoca o de una enseñanza que puede definirse, materializarse y asumir las misiones que le competen. Considero que el reto que se nos plantea es fundamentalmente político y que concierne a la democracia y al papel de la escuela en nuestra sociedad. Y, sin embargo, la educación en medios que muchos enseñantes practican y que está presente en muchos textos oficiales continúa siendo percibida como una anécdota, o como “la guinda del pastel” para cuando queda algo de tiempo después de terminar los programas; y además es considerada a veces como un peligro para la integridad de la escuela, o como un ataque de los poderes económicos para inducir al alumnado a comportarse como consumidores; o, en última instancia, es percibida como una pérdida de tiempo con respecto a la función fundamental de la escuela.

Se trata de un asunto tan complejo, la casuística es tan variada, y los medios cambian tanto y tan rápido, que cualquier esfuerzo esquematizador parece condenado al fracaso o al reduccionismo. Podríamos, sin embargo, mostrar aquí hasta qué punto las cuestiones que plantea la educación en medios responden a las inquietudes sociales. Desde el punto de vista pedagógico, institucional, político, técnico y financiero la educación en medios progresa con los tiempos. Estos interrogantes se asocian a otros que están en la base misma de nuestra cultura: nosotros, los sapiens, accedemos a la cultura a través de signos comunicacionales; es decir, estableciendo relaciones semióticas y/o lingüísticas.

¿Cómo se aprende mejor? ¿Por medio de la escritura o a través del lenguaje oral? ¿Qué fundamenta mejor la relación con el otro y con el saber?: la escritura, sin duda alguna; ¿sobre qué soporte?; ¿sobre la oralidad de las relaciones interpersonales y de la radio?; ¿sobre el soporte de las imágenes? Y, en este último caso, ¿sobre cuáles?: ¿las animadas, las fijas, las digitales, las originales, las reproducidas o las pintadas sobre un lienzo? Y a su vez, la escuela, ¿sobre qué medio apoya la transmisión del saber y la enseñanza de los comportamientos? Se podría responder espontáneamente a todas estas preguntas que la escritura asociada a las relaciones interpersonales con el profesorado es lo que facilita mejor el aprendizaje en la escuela. La cuestión se plantea, pues, menos de lo que se piensa en términos de razón frente a emoción.

Son, sin embargo, estas cuestiones concretas las que afectan a nuestra vida cotidiana y a la relación que establecemos con el mundo, con lo real, con la *reality*, como se dice en televisión. ¿En qué medios creemos? ¿A cuáles otorgamos nuestra confianza? Declaramos que hemos visto algo en televisión, que lo hemos leído en el periódico o en Internet. Que lo hemos oído en la radio. Nuestra relación con la actualidad y con la información se describe tanto en términos de curiosidad como de confianza. Nos parece digna de confianza o pervertida según sus mediadores hayan captado nuestra confianza o nos hayan decepcionado. En suma, la sospecha conlleva desafecto e indiferencia.

En lo que se refiere a sus raíces universitarias, la educación en medios tiene que ver con dos disciplinas recientes, fundadas en Francia en 1970 y 1972. Son, respectivamente, las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Información y la Comunicación. Éstas han multiplicado sus interrelaciones gracias al trabajo de los historiadores de la escuela o de la lectura (Jean Hebrard); han desarrollado las investigaciones sobre las relaciones

intuitivas que establecemos con las imágenes (Serge Tisseron); han explorado la relación que establecemos con la actualidad (Pierre Moeglin, Jacques Gonnet); o han medido los campos del saber adquirido fuera de la escuela y consolidado en clase (Maguy Chaillet).

El doble “axioma” histórico es suscrito por el CLEMI, que escogió siempre no disociar ambos aspectos: ¡sé lo que eres, sé un ciudadano! Ésta es sin duda una de las particularidades de la educación para los medios de comunicación en Francia. Todos los tratados de educación política de los príncipes incitaban a los futuros reyes o gobernantes tanto a la lectura de las gacetas (France Renucci) como a la práctica material y técnica de la expresión personal por medio de la instalación de las imprentas incluso en los palacios. Se animaba a la lectura de prensa, hasta en los manuales escolares. Desde los principios de la III República, encontramos textos escogidos de los grandes autores como Victor Hugo o Émile Zola. La Tierra, por ejemplo, entra en los manuales escolares seis años después de su primera publicación. Los artículos de prensa se utilizan como material de lectura en lengua francesa, pero también se utilizaban por su contribución a la cultura común, particularmente los relatos de las grandes exploraciones coloniales, los descubrimientos de los polos o de África. La escuela procura dar una cultura común a su alumnado. El objetivo general sobrepasa los objetivos básicos de lectura, escritura y aritmética y se compromete con la transmisión de valores comunes. La transmisión, claro está, de la actualidad política, técnica, industrial...

Y en los siglos XIX y XX, pedagogos tales como Decroly, Freinet, Korschack, Robin o Faure ponen en práctica la realización de periódicos escolares, en los cuales el alumnado de los institutos de segunda enseñanza expresan la percepción que tienen de la escuela y de la actualidad (Laurence Corroy).

Un grabado que figura en los manuales escolares del principio de la III República compara el ambiente de la velada familiar antigua y moderna. La velada antigua tiene lugar alrededor del fuego. Los abuelos les cuentan historias a los niños mientras que los adultos se ocupan de sus cosas. La velada moderna se organiza alrededor de la mesa, bajo la lámpara de petróleo. Los adultos están reunidos alrededor del niño que lee en voz alta el manual escolar. Los abuelos están aparte. No son ellos, sino el niño, quien transmite la cultura. ¿Cuál es la imagen actual? ¿Cada miembro de la familia está delante de su propia pantalla? El hecho de compartir una cultura común informativa constituye la esencia del debate público y la

educación en medios contribuye a mantener ese debate. ¿No podríamos decir que gracias a Internet vivimos un fenómeno comparable al de las gacetillas del siglo XVIII? Es decir, disponemos de periódicos que evolucionan con el paso del tiempo. En el siglo XVIII las noticias eran clavadas con alfileres en las paredes y los artículos comprometedores se destruían tan pronto como eran leídos. En aquel entonces los “espías” que conocían la escritura rápida asistían a los debates del Congreso de los Diputados, o en algunos lugares de reunión, y luego, cuando llegaban a la oficina, dictaban su artículo a cincuenta copistas. Una hora después el periódico estaba en la calle.

El profesorado contribuye a hacer confluir información y cultura. Los medios de comunicación son el instrumento de formación a lo largo de la vida. Desde la crónica científica hasta los suplementos literarios o económicos, los periódicos constituyen una base permanente de reciclaje. Sin ellos, nadie sabe nada de la marcha del mundo o de la progresión de la gripe aviar, pongamos por caso. Los medios de comunicación son un elemento a tener en cuenta en la formación cultural del alumnado. No es evidente que el enfoque crítico ayude por sí mismo a jerarquizar las informaciones. El tratamiento de la imagen, la relación texto-imagen o la relación titular-texto deben también ser enseñados. Como asimismo debe enseñarse el uso de las herramientas informáticas a partir de los dominios de Internet y de los periódicos.

Los profesores y los periodistas comparten el curioso privilegio de ser objeto de crítica de las conversaciones familiares. Un doble impulso de atracción/repulsión acompaña la historia de estas profesiones que tienen una historia legislativa paralela y comparten imágenes estereotipadas. Sin embargo, dos lógicas distintas rigen sus trayectorias vitales. Si bien la escuela y la prensa persiguen, desde los principios de la República, el mismo objetivo: fundar el sentimiento republicano de ciudadanía.

Sin embargo, profesores y periodistas no ejercen su oficio en condiciones similares. Recordemos que antes de los años 70, un alumno o un profesor que llevaba en la mano un periódico en el patio del instituto se arriesgaba a la expulsión inmediata. Hoy, el “umbral común de conocimientos” obliga a estudiar los medios de comunicación en la enseñanza francesa. El CLEMI, nacido en 1983, siempre fundó sus prácticas pedagógicas y su formación sobre el reparto de funciones, sobre la colaboración con los profesionales de los medios de comunicación a fin de conocer su lógica de funcionamiento.

En teoría todo separa a ambas profesiones: la institución de la que dependen, el empresario, la función que desempeñan, su estatuto profesional, la misión que tienen encomendada, el lugar donde trabajan, la imagen social que proyectan, el público al que se dirigen, los contenidos que transmiten, los métodos que utilizan. Los enseñantes transmiten conocimientos, dejan memorias, “pistas” en los informes. Los que informan firman sus artículos, publican en los diarios informaciones diferentes cada día. Argumentos del tipo: “lo ha dicho el profesor” o “lo he leído en el periódico” siguen siendo argumentos de autoridad en las discusiones. Los profesores y profesoras son funcionarios del Estado, tienen un título académico, sirven al interés general. Tienen deberes sociales que cumplir, ejercen su profesión en el marco republicano; leyes, decretos, normas y circulares precisan su cometido.

El oficio de periodista está protegido por una carta supranacional y por leyes nacionales. Es un oficio que se puede practicar sin diploma, depende del derecho privado y se ejerce en el marco de empresas. Se fija a sí mismo sus propias reglas en un marco deontológico que recoge sus derechos y sus deberes. El periodista no puede ser forzado a expresar una opinión contraria a su conciencia o a sus convicciones. Puede invocar una cláusula de conciencia frente a un tribunal y puede guardar sus fuentes en secreto.

En lo cotidiano, las limitaciones prácticas alejan estos oficios el uno del otro. Los profesores se dirigen a personas físicas, cautivas, sentadas en una clase. Los periodistas escriben para lectores probables que leen cuando quieren, lo que quieren, donde quieren. El tiempo de la escuela es limitado, invariable, organizado con arreglo a imperativos definidos desde arriba, según un programa, en el marco de una disciplina. Es el tiempo del aprendizaje, de la memoria, un tiempo en el que todo sucede a la hora precisa. El tiempo de los periodistas depende del tren que descarrila, del “¿quién vive?”, del *one shot*.

Sí, los dos comunican y seducen: unos transmiten, otros informan. Estos parámetros —audiencia directa, tiempo no limitado y contenidos predeterminados, por una parte; y lectores ausentes, tiempo vivo y los contenidos imprevisibles, por la otra— son los más difíciles de reconocer por unos y por otros. Y este desconocimiento mutuo es el que constituye la fuente mayor de críticas que pueden dirigirse mutuamente, profesores y periodistas, a través de sus públicos interpuestos.

Joan Ferrés

Catedrático de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Escritor.

CUATRO REIVINDICACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

Por Joan Ferrés

EL CONTEXTO

En las décadas correspondientes a la segunda mitad del siglo xx el concepto de Educación en Comunicación (o de Educación en Comunicación Audiovisual) ha sido fuente de abundantes debates y de controversias en el ámbito académico. En el actual entorno tecnológico y cultural este debate se ha vuelto más complejo.

Precisamente porque ha habido un importante cambio de contexto, quiero limitarme en estas páginas a plantear cuatro reivindicaciones relacionadas con lo que considero cuatro grandes carencias en este ámbito. Las primeras tienen que ver con la propia existencia de una Educación en Comunicación Audiovisual. Las últimas con el enfoque que se le debería dar.

REIVINDICACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL

La progresiva irrupción de nuevas tecnologías aplicadas a la comunicación ha modificado sustancialmente el ecosistema cultural y, en consecuencia, el educativo. Uno de los efectos más destacables de este cambio es que el bosque nos está impidiendo observar los árboles. El cambio es tan grande que las tecnologías tienden a engullirlo todo. Y en este todo hay que incluir lo que en un tiempo hemos venido denominando Educación en Comunicación Audiovisual (ECA).

Durante la segunda mitad del siglo xx se han ido otorgando denominaciones distintas, en función de espacios y de tiempos, para una reivindicación

más o menos similar: Educación en Medios, Alfabetización Mediática, *Visual Literacy*, Educomunicación, Educación en Comunicación...

Hoy, con la irrupción avasalladora de las nuevas tecnologías, han surgido nuevos conceptos que se traducen en nuevas reivindicaciones. Por ejemplo, la alfabetización digital o la alfabetización multimedia. Son conceptos que, por lo que tienen de fagocitador, habría que someter a revisión, si se pretende un desarrollo equilibrado y una educación integral de la ciudadanía.

Se corre el riesgo de que la obsesión por las nuevas prestaciones tecnológicas nos haga olvidar el objetivo comunicativo para el que fueron creadas y sobre todo los efectos que produce su implantación social.

Aunque no todas las aproximaciones académicas a estas tecnologías sean tan reduccionistas, la confusión sigue imperando y no parecemos darnos cuenta de las pérdidas que acarrearán determinados planteamientos.

Si, como sostienen algunos, la alfabetización audiovisual está incluida implícitamente en el concepto de alfabetización digital o multimedia, no se entiende por qué ésta no incluye también implícitamente la alfabetización en el lenguaje verbal y en el lenguaje numérico. Al fin y al cabo, la mayor parte de las comunicaciones escritas y numéricas se realizan hoy a través de tecnologías digitales.

Es evidente que no puede ni debe caber todo en un mismo saco. Y es evidente que la Educación en Comunicación Audiovisual (ECA) acaba siendo la gran perdedora en esta desafortunada confusión.

No cabe duda de que la comunicación audiovisual ha ido ganando terreno progresivamente en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Basta pensar en el auge creciente de YouTube o de la Web 2.0. Y no cabe duda tampoco de que es una forma de comunicación con una extraordinaria potencialidad socializadora. No puede haber, pues, formación integral de la ciudadanía sin competencia en este ámbito. Y los planteamientos de carácter tecnocrático, hoy en boga, no cubren esta exigencia. Basta fijarse en uno de los foros *on line* sobre multimedia y educación más prestigiosos en el ámbito hispanoamericano: de más de mil mensajes intercambiados en los últimos meses, sólo uno hace referencia a contenidos vinculados con lo que tradicionalmente hemos conocido como educación en medios o como enseñanza de la lectura crítica de la imagen.

Es una prueba de cómo el interés por la tecnología, lícito y sin duda necesario, ha desbancado y marginado el también necesario interés por la Educación en Comunicación Audiovisual.

En definitiva, si en alguna época la Educación en Comunicación Audiovisual había quedado diluida o marginada en el marco genérico de lo que se denominó Educación en Comunicación, hoy tiende a quedarlo en el marco de las denominadas TIC.

Frente a estos planteamientos reduccionistas, en uno u otro sentido, cabe presentar como modélica la opción tomada por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en los Decretos 142/2007 y 143/2007, de 26 de junio de 2007, en los que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria y Secundaria. Se incorporan las TIC en las competencias de tipo tecnológico y de tipo metodológico, y se concede un espacio privilegiado a la ECA en la competencia comunicativa.

Más en concreto, no se habla (como viene siendo habitual en España y, de hecho, en toda Europa) de competencia lingüística, sino de competencia comunicativa, que a su vez se desglosa en competencia lingüística y competencia audiovisual. Y se incorporan contenidos específicos relativos a la competencia audiovisual en áreas como Lengua, Conocimiento del medio natural y social, Educación artística, Educación para el desarrollo personal y ciudadanía, etc.

REIVINDICACIÓN DE UNOS CRITERIOS COMPARTIDOS

En una encuesta realizada hace dos años entre unos 60 expertos en comunicación audiovisual del ámbito iberoamericano, se pusieron de manifiesto una serie de discrepancias en cuanto a la concepción de lo que debería ser la Educación en Comunicación Audiovisual y en cuanto a las dimensiones que debería atender (J. Ferrés, 2006).

Algunos de los expertos consultados consideraban que esta educación debe capacitar a la ciudadanía sólo para la lectura crítica de las imágenes y otros que sólo para su producción creativa. Entre los que pensaban que había que desarrollar ambas capacidades, algunos defendían que había que privilegiar la creación, otros la interpretación y otros que había que repartir la atención entre ambas de una manera equilibrada.

Mientras que algunos afirmaban que es imprescindible potenciar la dimensión estética de esta forma de expresión, otros la consideraban totalmente prescindible. Algo parecido ocurría con la dimensión tecnológica e incluso con la del lenguaje.

Algunos consideraban que la competencia en comunicación audiovisual debería incluir algunos conocimientos sobre la génesis, la evolución y la historia de esta forma de comunicación, mientras que otros rechazaban esta posibilidad.

También la dimensión de la recepción y de las audiencias era considerada innecesaria por parte de algunos expertos. Opinaban que para poder ser considerado competente en comunicación audiovisual era suficiente la capacidad de análisis semántico e ideológico de los mensajes.

A decir verdad, fue mucho más fácil lograr el consenso en el Seminario de Trabajo que se realizó en Barcelona, convocado por el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (CAC), el año 2006, con la participación de 14 de entre los más reconocidos especialistas en comunicación audiovisual y educación del Estado español. Sin demasiadas dificultades se llegó a un acuerdo a la hora de establecer los dos grandes criterios por los que debería regirse la Educación en Comunicación Audiovisual (ECA) y a la hora de definir las seis dimensiones fundamentales en torno a los que deberían estructurarse los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) relativos a esta competencia (ídem.).

Hay un criterio que incide en el aspecto personal (la necesaria interacción entre emotividad y racionalidad) y otro que incide en el aspecto operativo (la necesaria interacción entre la lectura crítica y la expresión creativa).

En cuanto a las seis dimensiones que conviene atender, se trata del lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y la audiencia, y la dimensión estética.

Es tan sólo un acuerdo base, susceptible de ser modificado y mejorado, pero tiene el valor del consenso y de garantizar una aproximación académica sistematizada y exhaustiva a esta forma de comunicación.

COMPETENCIA AUDIOVISUAL, COMPETENCIA EMOCIONAL

Las dos últimas reivindicaciones tienen que ver con una obsesión personal.

Me refiero a la problemática de las emociones. Pienso, no obstante, que su justificación va mucho más allá de lo personal. Es decir, pienso que hay motivos más que suficientes para afirmar que esta obsesión no debería ser personal sino colectiva. De ahí su reivindicación. En palabras de Greg M. Smith (2003), profesor de la Universidad del Estado de Georgia en Estados Unidos, "aunque la experiencia emocional es central en el visionado de una película, los estudios sobre el filme han evitado focalizar la atención en las emociones".

He encontrado una sólida justificación en las recientes aportaciones que está haciendo la neurociencia al conocimiento del cerebro humano y, en consecuencia, al conocimiento de lo más profundo de nuestro ser personal.

El divulgador Eduard Punset reúne, en su libro *El viaje a la felicidad*, muchas de estas aportaciones y las sintetiza al final de la obra en lo que define como la fórmula de la felicidad. La expresa a través de una ecuación:

$$F = \frac{E(M+B+P)}{R+C}$$

No importa ahora el sentido de cada uno de los componentes de la ecuación. Basta indicar que se trata de unos factores que hay que potenciar (numerador) y de unos elementos que hay que corregir (denominador) para conseguir el máximo desarrollo de las potencialidades humanas, la plenitud vital.

REIVINDICACIÓN DE LA EMOCIÓN COMO CONTENIDO

En la fórmula de la felicidad de Punset la R del denominador hace referencia a factores reductores. Para Punset (para la neurociencia) uno de los factores reductores de las potencialidades humanas son las asociaciones falsas o inútiles. Para lograr unos niveles aceptables de felicidad, de plenitud, es imprescindible desaprender asociaciones falsas e inútiles que vamos construyendo a lo largo de la existencia, a menudo de manera automática e inconsciente. Pues bien (y esto no lo dice Punset), las pantallas son una fuente implacable e inacabable de producción de asociaciones, muchas de ellas falsas e inútiles.

Sabemos por la neurociencia que el cerebro emocional (el sistema límbico) funciona mediante mecanismos de carácter asociativo o transferencia.

Para el cerebro emocional las realidades adquieren sentido y valor positivo o negativo por el simple hecho de quedar asociadas con realidades que suscitan, según los casos, emociones positivas o negativas.

Ello no es óbice para que, en conexión con la corteza cerebral, el sistema límbico pueda conferir valor emocional a una realidad como consecuencia de un razonamiento, de una argumentación. Pero, en el mejor de los casos, son dos procesos complementarios, que suman de manera sinérgica. En otros casos, en cambio, son fuerzas contrapuestas que luchan por conseguir la hegemonía en la lucha por la toma de decisiones.

Es fácil la transposición a los mensajes de los medios de masas. En los relatos de las pantallas no suele haber justificación racional de las ideas y valores que se defienden de manera intencional o involuntaria. Todo es mucho más simple: se premia narrativamente (y, en consecuencia, emocionalmente) a unos personajes y con ello se premia ideológica y éticamente lo que representan, sus actitudes, sus comportamientos, sus valores...

Tomar conciencia de las emociones que suscitan los personajes, las acciones y situaciones es fundamental para poder tomar conciencia de las asociaciones que quedan vinculadas a estas experiencias emocionales en lo tocante a la ideología y a los valores. Y esta toma de conciencia es imprescindible para poder desaprender.

Probablemente el discurso publicitario es aún más pertinente para facilitar la comprensión del funcionamiento de estos mecanismos. En la mayor parte de los mensajes de la publicidad la felicidad queda asociada con el tener, con el poseer, con el adquirir. No se trata de un mensaje explícito, discursivo, verbalizado. Y mucho menos de un mensaje argumentado. Se trata de simples asociaciones. Un personaje que no era feliz lo acaba siendo. Lo que ha ocurrido entremedias es simplemente la aparición mágica de un coche, un perfume o unos tejanos. Así de simple. Y así de eficaz, si el interlocutor no aprende a desaprender asociaciones inútiles y falsas.

REIVINDICACIÓN DE LA EMOCIÓN COMO COMPONENTE METODOLÓGICO

En la fórmula de la felicidad de Eduard Punset se colocan en el numerador las joyas de la corona, las máximas potencialidades humanas: capacidad de análisis, de relación... Pues bien, la emoción (E) es el multiplicando del

numerador. Es decir, la suma de las máximas potencialidades humanas ha de multiplicarse por la emoción. Si la emoción es 0, el resultado final será 0.

En un estudio sugerente sobre la emoción, Michel Lacroix afirma que, si la máxima expresión de la carencia humana para la ciencia del siglo xx era *l'enfant sauvage*, el máximo exponente de la carencia humana para la ciencia del siglo xxi es Phineas Gage.

L'enfant sauvage, Victor en realidad, fue encontrado en unos bosques de Francia cuando era adolescente. Se había criado entre animales. No había desarrollado ninguna de sus facultades superiores: hablar, escribir, contar, abstraer... Su caso fue llevado al cine por François Truffaut.

Phineas Gage, por su parte, era un encargado cualificado del ferrocarril de los Estados Unidos a mediados del siglo xix. Su caso está muy documentado y ha podido ser estudiado por el neurobiólogo Antonio Damasio. Gage sufrió un grave accidente. Una barra de hierro le cruzó el cerebro. Dañó totalmente el sistema límbico, dejando intactas sus facultades superiores. Podía hablar, escribir, pensar, memorizar, contar, razonar... No obstante, su vida quedó destrozada. Perdió su trabajo, a su mujer... Nunca más fue capaz de tomar una decisión adecuada, ni desde el punto de vista de la ética ni desde el de la eficacia. Un caso similar, pero actual, el de Eliot, fue detectado y analizado por Antonio Damasio y por su mujer Hanna Damasio. En palabras del neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1998), "las emociones constituyen el fundamento de todo lo que hacemos, incluso el razonar".

La conclusión que extrae la neurociencia del estudio de estos casos es paradójica y revolucionaria. Las emociones, que a menudo interfieren en el correcto funcionamiento del cerebro racional, son lo único que puede hacer posible su pleno funcionamiento. En palabras de la periodista científica estadounidense Rita Carter (2002), "el sistema límbico es la central energética del cerebro". Nada funciona si no está conectado con el cerebro emocional.

Carter añade que el cerebro humano funciona mediante un sistema muy elaborado parecido al de la zanahoria atada al palo. Nueva paradoja. Sistema elaborado, pero regido por un principio muy simple: la emoción, el miedo o el deseo.

Aun a riesgo de ser todavía más simplistas, podríamos decir que una de las explicaciones del problema del fracaso escolar es que hemos elimina-

do el sistema del palo (los castigos, las amenazas, los miedos), pero no hemos sabido sustituirlo por el sistema de la zanahoria, del deseo, de la seducción, del placer de aprender.

La Educación en Comunicación Audiovisual sólo será eficaz si añadimos al placer de ver imágenes y de interaccionar con ellas el placer de pensarlas, de analizarlas, de valorarlas, de contradecirlas.

A MODO DE SÍNTESIS

En definitiva, reivindicación de la Educación en Comunicación Audiovisual (ECA) y de una concepción de la ECA que incorpore las emociones como contenido y como componente metodológico. Las justificaciones son tan claras como las reivindicaciones. En una cultura de la imagen no puede haber formación integral sin formación audiovisual. Y, siendo como somos fundamentalmente emocionales, no puede haber competencia audiovisual sin competencia emocional.

OBRAS CITADAS

Carter, Rita (2002, 2.º ed.): *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona, RBA Ediciones, p. 54.

Ferrés, Joan (2006): "La competencia en comunicació audiovisual: proposta articulada de dimensions i indicators", en *Quaderns del CAC*, n.º 25, págs. 9-17.

Lacroix, Michael (2005): *El culte a l'emoció. Atrapats en un món d'emoció sense sentiments*. Barcelona, La Campana.

Maturana, Humberto R., y Susana Bloch A., (1998, 2.º ed.): *Biología del emocionar y alba emoting*. Respiración y emoción. Santiago de Chile, Dolmen, pág. 25.

Punset, Eduard (2006): *El viatge a la felicitat. Les noves claus científiques*. Barcelona, Columna.

Smith, Greg M. (2003): *Film Structure and the Emotion System*. Cambridge, Cambridge University Press, pág. 1.

Cary Balzaguette

Consultora del British Film Institute y de la Comisión Europea. Escritora.

CONVERTIR A LOS ADULTOS EN NATIVOS DIGITALES. LEER ENTRE LÍNEAS

Por Cary Balzaguette

Si planteamos la alfabetización mediática como un nuevo conjunto de competencias, eludiremos la verdadera cuestión de fondo: ¿qué significa estar alfabetizado en el siglo XXI? Continuamente otorgamos preeminencia cultural a los medios impresos e invocamos la alfabetización mediática como algo suplementario; como algo que compite con la alfabetización “real” por encontrar un lugar (probablemente uno marginal) en la agenda política. De esta manera impedimos que se lleve a cabo el debate que en realidad deberíamos tener: ¿debe ser diferente la alfabetización de 2008 de la de 1908?

A pesar de todo me ha parecido interesante utilizar una metáfora vinculada a la tradición de la alfabetización impresa como título de esta presentación.

A continuación analizaré detalladamente el concepto tradicional de alfabetización.

Hace aproximadamente una semana leí un artículo en el *Sky Sunrise* sobre la muerte de Jeremy Beadle. El entrevistado era Henry Kelly y en cierto punto de la entrevista dijo: “Ya sabes, Jeremy sabe leer y escribir muy bien. Tiene un montón de libros”. Me pareció un ejemplo interesante de cómo los hablantes comunes reconocen que “ser alfabeto” dice algo acerca de una persona y significa algo más que ser sólo capaz de decodificar lo impreso. Significa que ha leído un montón. Significa que puede leer entre líneas, hacer inferencias y predicciones, y ver en definitiva el texto en su contexto. Creo que hablando de esa manera Henry Kelly quería puntualizar que su amigo Jeremy no era sólo un popular humorista chalado, sino un tío con un gran corazón que donaba grandes cantidades de dinero a la beneficencia y que además sabía leer y escribir (era alfabeto).

Sin embargo, Henry Kelly era capaz de plantear su punto de vista porque habla inglés, y en esta lengua existe inusitadamente una palabra que conlleva esas connotaciones que él otorga a la palabra “alfabetización”. Otras lenguas tienen palabras que describen la competencia básica de decodificar lo impreso, pero no pueden utilizarlas en el sentido más amplio de “buena educación”. La causa de todo ello es que en inglés la palabra ha tenido históricamente dos usos diferentes. En el siglo XVI, cuando todavía era posible haber leído todo lo que había sido publicado y el lenguaje escrito era la forma dominante de comunicación, “ser alfabeto” era la cualificación básica para ser ordenado sacerdote. No podías ser sacerdote a menos que tuvieras una educación decente. Más tarde, a finales del siglo XIX, se comenzó a usar el término “analfabeto” para designar un problema social que necesitaba ser solucionado por las Leyes Educativas de 1870; el problema era que la gran masa de trabajadores no podía leer las informaciones de los tabloneros de anuncios de las fábricas y otras formas básicas de comunicación. Por tanto, no ser alfabeto no significaba no haber leído a Descartes o a Jane Austen, sólo significaba que no podían leer letreros del tipo: ¡PROHIBIDA LA ENTRADA! o ¡ALÍSTENSE AQUÍ!

Este doble significado de la palabra “alfabetización” es interesante y útil en cierto modo, pero también algo confuso. Explica en parte la confusión que existe en la actualidad acerca de la alfabetización mediática. ¿Ser competente mediáticamente es ser capaz de abrir el coche con un teléfono móvil o crear un perfil en Facebook o —por el contrario— es comprender las implicaciones de la rivalidad entre Microsoft y Google, o conocer la diferencia entre los hermanos Coen y los hermanos Marx?

Por todo ello yo plantearía la alfabetización mediática dentro de un contexto más amplio y no como un listado de competencias, sino en términos de un mayor conjunto de resultados:

ALFABETIZACIÓN es el conjunto de conocimientos, habilidades y técnicas de comprensión que nos permite participar plenamente en la sociedad, en la cultura y en la política.

De esa manera podríamos argumentar sobre cuáles deberían ser los conocimientos y habilidades que se precisan, pero también sobre el significado de “participar plenamente”. Ambos argumentos estarían en el contexto de un pensamiento bastante ambicioso sobre cómo queremos vivir nuestras vidas. Al usar la expresión “habilidades de conocimiento y de comprensión” establecemos una posición frente a la alfabetización que es muy dife-

rente de considerarla como un conjunto de habilidades instrumentales; usar los términos “sociedad, cultura y política” amplía la cuestión a muchos otros aspectos de la vida para los que la alfabetización es buena, en lugar de confinarla al mundo laboral y a las relaciones cotidianas.

Esto significa que quiero ir más allá de la definición de alfabetización mediática del Ofcom³⁶. Estoy de acuerdo en el alcance general de la definición pero no con su dimensión de “acceso”, que creo se limita a la capacidad de emplear los equipos, pero no a la capacidad de realizar nuevas elecciones culturales o de encontrar contenidos alternativos de los ofrecidos por los medios o procedentes de fuentes diferentes a las que el usuario está acostumbrado. Y no estoy de acuerdo tampoco con la consideración de los alfabetizables como “ciudadanos consumidores”. La vida imaginaria de la gente y las lealtades culturales son muy importantes también. Este es el enfoque que voy a dar a lo que voy a decir.

El título de esta conferencia implica que nos enfrentamos a un reto tecnológico generado por las tecnologías digitales y que nos urge alcanzar el nivel de nuestros niños, que son nativos digitales. Esta dudosa metáfora de “nativos e inmigrantes” viene de Marc Prensky, que se define a sí mismo como un “visionario” y que subraya que “nuestros estudiantes de hoy son todos interlocutores nativos del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet” y que los adultos son meros inmigrantes que han formado sus habilidades de alfabetización informativa en el antiguo mundo de la impresión y que tienen dificultades innatas de comprensión de este “lenguaje digital”.

Pasando por encima de la cuestión de si es cierto o no lo que dice Prensky —que mucha gente lo discute— lo primero que me parece que hay que considerar es que no existe tal “lenguaje digital” o que al menos no existe en el sentido en el que Prensky lo emplea. Existen muchas tecnologías que emplean sistemas digitales y todas ellas usan en general la misma forma de representar la información en datos numéricos binarios, para almacenarlos, procesarlos o transmitirlos (Wikipedia). Pero lo más importante e interesante de los sistemas digitales es que no sólo utilizan esa forma de representación los ordenadores, los videojuegos e Internet, sino

36. Office of Communications (Ofcom) es el organismo regulador de las telecomunicaciones británico. Entiende la alfabetización mediática como: “la capacidad de acceder, comprender y comunicarse en diversos contextos” (http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis/).

también los programas de televisión, las películas, la radio y los documentos para imprimir; los cuales pueden usar el mismo sistema de codificación que les permite compartir e intercambiar material, de una forma que antes no tenían. De forma que la verdadera importancia de la llamada “revolución digital” es esencialmente un incremento de la eficacia.

Todo esto es muy interesante, pero no conlleva un nuevo tipo de alfabetización. No se puede alfabetizar a alguien en una tecnología. Sólo se puede ser alfabetizado en aquellas cosas en las que la tecnología es usada para producir o compartir. Conocer únicamente cómo usar la tecnología digital no nos convierte en conocedores/alfabetizados de los medios. Sabiendo para qué usarlas, y por qué puede ser importantes o no para nosotros nos acercamos al conocimiento. Pero pensando en esta dirección todavía nos estamos dejando llevar por la “agenda” tecnológica.

Para averiguar qué se considera “estar alfabetizado” en este nuevo mundo, vamos a echar un vistazo a lo que las tecnologías digitales nos están ofreciendo, más que a las tecnologías en sí mismas. En este sentido quiero indicar que no ha aparecido todavía nada fundamentalmente nuevo entre los contenidos de los medios que nos llegan a través de la mayoría de las plataformas digitales. La mayoría de ellas emplea todavía modos familiares de comunicación, como: la escritura, las imágenes prediseñadas, los gráficos, los diseños, la escritura musical, los símbolos numéricos, matemáticos y científicos; las voces, la música, los efectos de sonido, los escenarios, los movimientos, los gestos, las expresiones, las secuencias, las transiciones, la duración, y el encuadre.

Ésos son los usos más comunes de los modos de comunicación. No es que sean precisamente nuevos, pero tenemos que aprender a usarlos e interpretarlos. Lo extraño es que la educación formal sólo alfabetiza en dos de ellos: la palabra hablada y escrita. Algunos otros modos se enseñan en otras materias; pero la mayoría no son abordados como parte de la alfabetización. Y sin embargo algunos son cruciales para comprender la mayoría de las fuentes de información históricas e ideológicas.

Podemos agrupar esas formas de comunicación atendiendo a los tipos de texto, que nos son más familiares y que tienen una larga tradición:

TIPOS DE TEXTO

- * Inscripciones, grafitis, diseños, pinturas, diagramas, mapas, pósteres, cartas, e-mails, panfletos, libros, fotografías, periódicos, páginas web, archivos de word, PDF, hojas de cálculo, bases de datos, blogs, SMS.
- * Discurso, música, baile, teatro, películas, radio, televisión, juegos de ordenador.

De esta forma podemos apreciar la continuidad que existe entre lo que las industrias digitales quieren hacernos creer que es nuevo y otras formas más antiguas. En realidad es posible redefinir esos dos grupos de tipos de texto dentro de dos categorías extensas de medios. Además de las tecnologías digitales que nosotros usamos para acceder a ellos, todavía existen los dos principales tipos de medios que usamos:

MEDIOS EN DOS DIMENSIONES

- * Medios sustentados en la página (*page-based media*); inscripciones, grafitis, diseños, pinturas, diagramas, mapas, pósteres, cartas, e-mails, panfletos, libros, fotografías, periódicos, páginas web, archivos de Word, PDF, hojas de cálculo, bases de datos, blogs, SMS.
- * Medios sustentados en el tiempo (*time-based media*): discurso, música, baile, teatro, películas, radio, televisión, juegos de ordenador.

El término “medios sustentados en la página” puede parecer chocante, pero es el mejor que se me ocurre para expresar la materialidad de la primera categoría: esos medios existen en lugares específicos —paredes y pantallas, así como en páginas— en muchos casos son transportables, tienen dos dimensiones, y pueden ser copiados.

“Medios sustentados en el tiempo” es un término más claro, creo yo. En estos medios la duración es una parte esencial de su significado. A causa de esto, la mayoría de los medios *time-based* son mucho más difíciles de copiar, analizar y compartir con otra gente en otros lugares y momentos.

De forma que lo más importante de los medios digitales no son sus habilidades operacionales *per se*, sino la novedad que presentan, el que sean más baratos y el acceso más sencillo que nos ofrecen frente a la mayoría de las formas textuales. Por ejemplo, ahora podemos acceder a un número de medios de ambos grupos, en el mismo aparato (ejemplo: un teléfono

móvil que combina sus funciones de videocámara, así como de reproductor de MP3). Pero son todavía esas formas textuales, no el aparato que las capacita, las que tienen que ser el foco central de lo que significa estar alfabetizado.

Supongo que se apreciará que esas agrupaciones de modos de comunicación no indican dicotomías como “información contra entretenimiento” o “alta cultura contra cultura popular”. Esto es debido a que intento centrar mi atención en la alfabetización tal y como la definí antes: como el conjunto de conocimientos, habilidades y técnicas de comprensión que nos capacitan para participar completamente en la sociedad, la cultura y la política. Esto tiene que ser llevado a la práctica con alumnos “de carne y hueso”, a fin de saber qué significa para ellos “participar completamente”, y cómo quieren “habitar” sus mundos sociales, culturales y políticos. Lo que nosotros podemos hacer como educadores es intentar abrirles las puertas para que lo hagan. Por el momento, creo que no lo estamos haciendo nada bien.

El punto de vista de la alfabetización dominante en la actualidad es extremadamente limitado. Se centra principalmente en los medios *page-based*, e incluso dentro de este grupo se ignoran frecuentemente las más recientes formas textuales, como los SMS y los blogs. Dado que la mayoría de los alumnos adultos con necesidad de desarrollar sus habilidades de alfabetización son aquellos que realmente se benefician de su información, historias, y opiniones desde los medios de imagen en movimiento, resulta curioso que la estrategia de “Habilidades para la vida” ignore casi completamente el cine, la televisión y los juegos. Estoy segura de que hay algunos profesores inspirados y entusiastas en la educación de adultos que producen medios de imagen en movimiento dentro de sus clases de alfabetización, pero me temo que existe poco apoyo institucional o a nivel político. Creo que el NIACE [The National Institute of Adult Continuing Education (Instituto Nacional de Educación Continua de Adultos)] tiene un papel que desempeñar para contribuir al cambio de actitudes.

Para aquellos que están pensando en nuevas aproximaciones a la alfabetización de adultos, podría ser útil analizar las experiencias de profesores de otros niveles y edades. Un gran número de consejeros y consultores de la Estrategia de Alfabetización —entre 60 autoridades locales— han aceptado el argumento de que los medios de imagen en movimiento han de tenerse en cuenta en la alfabetización de los niños, porque es un derecho

que tienen. Esto no supone que la alfabetización tradicional absorba la alfabetización mediática, sino que supone una nueva forma de pensar la alfabetización en sí misma. Hay tres ideas claves en juego:

MEDIOS DE IMAGEN EN MOVIMIENTO Y ALFABETIZACIÓN

- * Los alumnos demuestran en clase que comprenden los conceptos clave de alfabetización mediática —por ejemplo: narrativa, género, personaje, marco, contexto, etc.— y que tienen las claves para comprender —por ejemplo: inferencia y predicción— que han adquirido viendo cine y televisión: tiene más sentido considerar que esto es así que ignorarlo.
- * Incluyendo el análisis crítico de películas en la alfabetización normal el aprendizaje mejora mediante la lectura, la escritura, la conversación y la escucha.
- * Aumentando las oportunidades de ver y analizar una gran variedad de medios de imagen en movimiento, los alumnos incrementan su confianza individual y su autoestima como seres sociales y como participantes culturales³⁷.

Como se puede ver, hay una mezcla entre los efectos instrumentales de lo que podríamos llamar educación en alfabetización mediática y los resultados más puros de la “alfabetización mediática”. Pero no tengo ningún problema con ello, porque como he estado argumentado, para mí no tiene sentido tratar la alfabetización mediática como algo separado de la alfabetización. La alfabetización en 2008 no necesita ser más extensa y diversa de lo que fue en 1908.

La comprensión crítica de los medios no ha sido realzada y consolidada a través de actividad creativa, de la misma forma que la lectura y la escritura se refuerzan una a la otra. Una de las principales cosas que las tecnologías digitales nos permiten hacer es jugar con los medios de imagen en movimiento: hacer pequeñas animaciones Flash, probar nuevas pistas de sonido, combinar nuevas versiones de anuncios o tráileres de películas.

37. Puede encontrarse más información sobre la evaluación de Jackie Marsh y Eve Bearne de la iniciativa “Reframing Literacy” (reformular/encuadrar la alfabetización), del BFI, en <http://www.sheffield.ac.uk/mediacentre/2008/955.html> (nota de Cary Bazalgette).

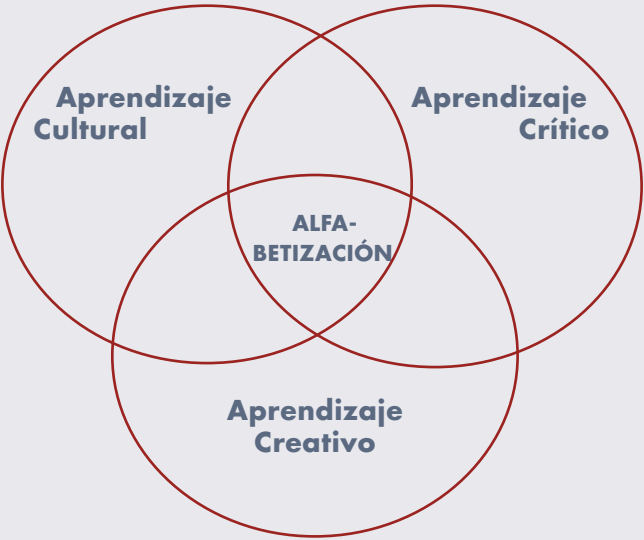
Esto es justo lo que los profesores necesitaban, porque al menos tienen la posibilidad de construir este tipo de trabajo creativo dentro del aprendizaje cotidiano, sin tener que embarcarse en el desalentador proyecto de conseguir que los alumnos hagan una película; esta dinámica repercute enormemente en la comprensión crítica de los medios.

Voy a terminar presentando una película hecha por estudiantes de entre 10 y 11 años. Se trata de un ejemplo del trabajo que hacen en el nivel básico alto y demuestra lo que han aprendido en alfabetización mediática. La película se llama *The Tortoises' Idea* (La idea de las tortugas), dura 6 minutos, fue realizada usando un *software* llamado Animator y ha sido confeccionada por completo por los niños, incluyendo la música y la voz narrativa. Creo que es especialmente interesante que los realizadores de la película emplean el lenguaje del cine para contar su historia: de forma que se aprecian los cambios en el marco, incluyendo los "cierres" y "tomas largas", que son meritorias en un trabajo de nivel básico. Tienen un guión extremadamente bueno, pero no sabían cómo representar a Dios y la idea de muerte, lo que es un verdadero desafío, y eligieron hacerlo a través de unas simples pero poderosas metáforas, las cuales son muy apropiadas para la reducida tecnología que estaban usando. También se aprecia en esta película cómo tratan el paso del tiempo, y cómo crean una historia que creo tiene un impacto moral y emocional profundo³⁸.

La razón de que estos alumnos pudieran hacer esas cosas no era que hubieran recibido formación en la aplicación Complete Animator que añadir a su repertorio de capacidades de "nativos digitales", sino porque habían visto, disfrutado y analizado un montón de películas animadas. En otras palabras, habían aprendido el lenguaje del medio. Así que les dejo a ustedes con la observación de que el resultado de la alfabetización —tanto si es mediática como si no— es la combinación de aprendizaje cultural, crítico y creativo.

38. Esta película está incluida en Story Shorts 2, el recurso didáctico del BFI para la Educación Primaria (7-11 años, que en el currículo británico se llama Segunda Etapa Clave o Key Stage Two). Puede encontrarse más información en <http://www.bfi.org.uk/education/teaching/storyshorts2/> (nota de Cary Bazalgette).

**EDUCACIÓN PARA LA ALFABETIZACIÓN
(MEDIÁTICA): LAS TRES "C"**



Cary Bazalgette
www.carybazalgette.net

Roxana Morduchowicz

Doctora en Comunicación por la Universidad de París. Directora del programa Escuela y Medios en el Ministerio de Educación de Argentina. Autora de diversos libros sobre el tema, entre ellos: *El capital cultural de los jóvenes* (FCE, 2004) y *A mí la tele me enseña muchas cosas* (Paidós, 2000). Consultora de la UNESCO y la OEI en temas de medios y educación³⁹.

UNA EDUCACIÓN EN MEDIOS AL SERVICIO DEL CAPITAL CULTURAL DE LOS ALUMNOS

Por Roxana Morduchowicz (*)

“Los chicos de hoy —suelen decir padres, abuelos y maestros— no son como los de antes”. Y tienen mucha razón. Los chicos de hoy no son como los de antes, entre otras cosas, porque su vida cotidiana es hoy muy diferente.

Los chicos 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 televisión (abiertos y por cable), videojuegos, videocasetes, DVD, Internet...

La distinción entre medios nuevos y medios tradicionales no tienen para los chicos de hoy ningún sentido. Son los adultos quienes sienten las rupturas tecnológicas, los nuevos aprendizajes que deben emprender y los nuevos usos sociales de los medios que deben ejercer.

Los chicos, en cambio, han aprendido al mismo tiempo a utilizar el control remoto de la televisión, el equipo de CD y la computadora personal. Las conversaciones con sus amigos giran tan pronto sobre la música de una FM, sobre una serie de televisión o sobre un nuevo programa en Internet. Sólo los libros —en su forma más tradicional y sin imágenes— les parecen

39. La profesora Morduchowicz es buena conocedora de la educación para los medios en todo el mundo. En su día colaboró con el programa Prensa-Escuela y con la OEI. Participó en la reunión de la UNESCO en París (junio 2007) donde se analizó el proceso de la educación para los medios desde Grünwald.

lineales y en blanco y negro. Los libros suponen para ellos una lectura lineal que difiere de sus prácticas habituales con los otros medios (Pasquier, 1999).

Las diferencias de esta generación con las anteriores, sin embargo, no residen sólo en la aparición de los nuevos medios. También varió el espacio físico que los medios ocupan en la casa. Los medios de comunicación han sufrido una suerte de "privatización" y encuentran hoy un lugar privilegiado en el dormitorio de los chicos. Desde pequeños, conviven en su cuarto la televisión, la radio, el grabador, el video, los videojuegos, el equipo de CD y la PC. Los chicos de hoy hacen un uso solitario de los medios exento de toda presencia adulta.

Los niños y los 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).

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 chicos y jóvenes de hoy tienen otro concepto de velocidad: y no la de los automóviles, sino la de las imágenes, la del discurso televisivo, la de la publicidad, la de los videoclips... (Martín-Barbero, 2003).

Las identidades de los jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular (Giroux, 1997). Los centros comerciales, los cafés, la televisión, los recitales de música y las nuevas tecnologías modifican la percepción que los jóvenes tienen de la realidad y el modo en que conciben el mundo.

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 popular les permite entender quiénes son, cómo funciona la sociedad en que viven y cómo se los define socialmente. Es, para muchos, el lugar desde donde dan sentido a su propia identidad: donde aprenden a hablar de sí mismos en relación con los otros.

La cultura popular está tan estrechamente ligada a la cultura juvenil que, en la actualidad, el joven se configura como tal a partir de la frecuenta-

ción, el consumo y el acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos. Es en el ámbito de los productos culturales donde el joven despliega su visibilidad como actor social. Precisamente por ello es que adquiere particular importancia preguntarse por los consumos culturales de los jóvenes. Su análisis permite entender las distintas configuraciones del mundo que, de manera contradictoria y compleja, los jóvenes construyen a partir de sus vínculos con las industrias culturales (Reguillo, 2000).

Los medios, por lo tanto, participan fuertemente en la construcción de la identidad de los jóvenes. Y si estas identidades se definen no sólo por el libro que leen, sino por los programas de televisión que miran, por el texto multimedia por el que navegan, por la música que escuchan, por la película que eligen, por la historieta que leen, la escuela necesita acercarse a estos consumos, reconocer que los jóvenes utilizan diferentes lenguajes y que recurren a distintas escrituras.

La escuela tiene ante sí el desafío de conocer, comprender e integrar los consumos culturales de los chicos a la enseñanza, y partir de donde ellos están, y no de donde creemos que están o de donde queremos que estén.

LOS DESAFÍOS DE LA ESCUELA

Los desafíos para la escuela no son pocos. En primer lugar es necesario reconocer que existe hoy una nueva difusión y circulación del saber. Dos cambios han sido claves en esta nueva circulación del saber: el descentramiento y la destemporalización (Martín-Barbero, 2003).

“Descentramiento” —dice Martín-Barbero— significa que el saber sale del límite exclusivo de los libros y de la escuela para comenzar a circular también por otras esferas; por ejemplo, los medios de comunicación. “Destemporalización” significa que los saberes no sólo escapan a los espacios tradicionales, sino también 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, es 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.

Una parte de todas estas informaciones circulan por los medios de comunicación, que se constituyen hoy en referentes importantes para conceptualizar el mundo. Casi todo lo que conocemos viene de los medios, que construyen una imagen del mundo, a partir de la cual cada uno de nosotros construye la propia.

El libro sigue siendo clave, pues nos abre a la “primera” alfabetización, la que posibilita el acceso no sólo a la cultura escrita, sino a las múltiples escrituras que hoy conforman el mundo de la informática y lo audiovisual.

El desafío para la escuela es enseñar a leer libros también como punto de partida para otras alfabetizaciones. El desafío es formar a un ciudadano que no sólo sabe leer libros, sino también noticieros de televisión, periódicos, videoclips e hipertextos informáticos. Lo que, en definitiva, el ciudadano de hoy le pide al sistema educativo es que lo capacite para poder tener acceso a la multiplicidad de escrituras y de discursos en los que se producen las decisiones que lo afectan en los planos laboral, familiar, político y económico (Martín-Barbero, 2003b).

Los medios de comunicación producen información. Pero la información no es conocimiento. La información, ciertamente, forma parte del saber, pero el saber no se limita exclusivamente a la información. La escuela parte de la información de los medios para construir, desde ella, el conocimiento.

Los medios y la escuela tienen lógicas diferentes, pero no son incompatibles. Se trata de tomar de ellos su potencial para desarrollar líneas de aprendizaje y reflexión.

En este punto es donde la escuela se despega de la lógica de los medios: no pasa de la foto del chico desnutrido a las imágenes de un atentado y de allí al desfile de moda o al último campeonato de fútbol. No hace zapping. Detiene la imagen (Ferrés, 2000).

FORTALECER EL CAPITAL CULTURAL

La escuela sigue siendo un lugar fundamental para la producción de conocimientos, para el desarrollo de competencias cognitivas y para la comprensión del sentido de la vida, del mundo que nos rodea y de nuestra relación con los demás (Charlot, 1997). La escuela sigue siendo el único espacio institucional en el cual es posible acceder a las formas más complejas y elaboradas del saber y la cultura.

El papel de la educación es convertir las informaciones de los medios en conocimiento y que este conocimiento integre el capital cultural de los alumnos. Este capital cultural contribuye a ampliar el espacio público y a evitar cualquier reducción en su visión del mundo.

Cuanto más importante sea el capital cultural de una persona, en mejores condiciones estará de encontrar significaciones plurales en los discursos, en los textos y en las informaciones que circulan en la sociedad y que tanto inciden en su visión del mundo.

El objetivo de la escuela es, por ello, dotar a los alumnos de un capital cultural que les permita descubrir los significados menos explícitos y dar sentido a aquello que ven, leen y escuchan, más allá de la literalidad de los mensajes. Los medios de comunicación forman parte de este capital cultural.

Los medios de comunicación modifican nuestra percepción de la realidad, nuestra actitud ante el conocimiento y nuestra manera de concebir el mundo. Por ello, los medios influyen sobre lo que las personas aprenden, tanto sobre los contenidos como sobre su manera de aprender y relacionar.

El acceso o la exclusión de los bienes culturales inciden sobre el modo en que los jóvenes experimentan el mundo y le dan sentido y significado a la realidad. Y el acceso no significa sólo posesión, sino comprensión crítica y apropiación creativa.

Todos los jóvenes tienen que poder ver una película en el cine, crear mensajes para la radio, producir un vídeo, comprender el lenguaje de la televisión, aprender a leer un diario y valorar la música en un filme, ya que estos accesos y comprensiones fortalecen su capital cultural. La falta de estas competencias condena a los alumnos a la exclusión.

La exclusión del capital cultural es una exclusión social, en la medida en que priva a los jóvenes de una información, de una emoción, de un placer, de un conocimiento complejo y, especialmente, de un capital cultural como el que exige hoy el nuevo campo profesional (Morduchowicz, 2004).

La educación en medios tiene ante sí una oportunidad inigualable para que los chicos puedan sentirse productores culturales, capaces de leer diferentes textos y, ciertamente, de producirlos. Sólo así será una educación en medios que fortalece el capital cultural de los alumnos y su mejor inserción social.

BIBLIOGRAFÍA

Charlot, Bernard (1997): *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. París, Anthropos (Poche éducation, 1).

Ferrés, Joan (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Giroux, Henry A. (1997): *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Trad. José Pedro Tosaus Abadía. Paidós, Barcelona. (Ed. orig.: *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. Nueva York y Londres, Routledge, 1992.)

Martín-Barbero, Jesús (2003): *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Martín-Barbero, Jesús (2003b): "Retos culturales de la comunicación a la educación: elementos para una reflexión que está por comenzar", en: Roxana Morduchowicz, *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*, Barcelona, Octaedro, págs. 19-32.

Morduchowicz, Roxana (2004): *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires y México, Fondo de Cultura Económica.

Pasquier, Dominique, y Josiane Jouët (1999): "Les jeunes et la culture de l'écran. Enquête nationale auprès des 6-17 ans". *Réseaux*, 92/93, París, pp. 25-103.

Reguillo Cruz, Rossana (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.

Natalia Bernabeu Morón

Catedrática de Lengua Castellana y Literatura. Ex directora del programa Prensa-Escuela. Directora del proyecto Quadraquinta. Escritora.

EDUCAR PARA LA COMUNICACIÓN. REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Por Natalia Bernabeu Morón

1. ENSEÑAR Y APRENDER EN LA SOCIEDAD DE INFORMACIÓN

En la llamada sociedad de la información, surgida a partir del último tercio del siglo xx, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha producido cambios determinantes tanto en las relaciones laborales como en la economía, la vida cultural, la institución escolar y la propia vida personal de la ciudadanía.

El consumo de tecnología ha ido en constante crecimiento. Las pantallas se han convertido en los soportes de información y comunicación fundamentales, lo que viene provocando un cambio en las aptitudes perceptivas de los individuos más jóvenes.

Esta realidad ha dado lugar, en el ámbito educativo, a algunas paradojas: por una parte, se dedica mucho tiempo a que los escolares, a través de un proceso de muchos años, aprendan a leer la palabra impresa; y, sin embargo, se da por supuesta su capacidad de leer imágenes; de interpretar mensajes audiovisuales, o de navegar con rumbo por Internet... Por otra parte, la escuela, que ha perdido el primer puesto como agente transmisor de conocimientos, no acaba de asumir la idea de que, más que aportar informaciones, ha de enseñar a seleccionarlas y a ordenarlas críticamente para que adquieran sentido. Mejor dicho, se enuncia esta idea de forma teórica, pero no se acaba de encontrar el modo de llevarla a la práctica.

2. LAS HABILIDADES BÁSICAS PARA LA ERA DIGITAL

Todas las leyes que regulan los sistemas educativos de los países de nuestro entorno geográfico y cultural coinciden en afirmar que el objetivo fundamental de la educación es el de proporcionar al alumnado una formación plena, que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la realidad y que enseñe a ser personas libres, tolerantes y solidarias. Así pues, resulta necesario delimitar las habilidades básicas que necesita el alumnado para conseguir conformar su propia identidad, desarrollar una actitud ética y construir una concepción realista de su persona y del mundo que le rodea.

La mayoría de las habilidades que va a necesitar el trabajador del futuro se relacionan con la creatividad, es decir, con la capacidad de aplicar y generar conocimientos en una amplia variedad de contextos con el fin de cumplir un objetivo específico de un modo nuevo. Algunas de estas habilidades serían: la capacidad de seleccionar y organizar la información relevante —distinguiéndola del ruido de fondo—; la de descubrir nuevas fuentes de información, relacionando los nuevos datos con los ya disponibles; el desarrollo de estrategias válidas de pensamiento, para poder abordar los problemas desde diferentes puntos de vista; la capacidad de relacionar conocimientos que corresponden a campos diferentes del saber; la habilidad de interacción y comunicación con los otros para conseguir objetivos comunes; la capacidad de reflexión y evaluación, la de toma decisiones y la de aprender de los errores.

Pero, además, toda Educación con mayúsculas, ha de atender tanto al desarrollo intelectual del alumnado como a su formación moral y ética. Por tanto, en las aulas habrá que enfrentar a los estudiantes con distintas situaciones sociales conflictivas ante las cuales necesariamente habrán de tomar partido: el deterioro del medio ambiente, la violencia, los problemas del subdesarrollo, el consumismo, la desigualdad, el choque intercultural, los hábitos y modas que atentan contra la salud...

Se trata de que el alumnado vaya formándose un juicio ético acorde con los valores básicos de la sociedad en la que vive; de que asuma los valores de solidaridad, tolerancia, respeto a la diversidad, y capacidad de diálogo y participación social; de que reflexione sobre las distintas formas de violencia; de que rechace cualquier desigualdad derivada de la pertenencia a un determinado género, etnia o grupo social; de que respete su entor-

no físico y natural, a partir de la comprensión de que las actividades humanas repercuten sobre la naturaleza.

Se trata, igualmente, de conseguir que los escolares sean consumidores responsables, contrarios al consumismo y a la degradación del medio ambiente que éste conlleva; de que desarrollen la capacidad de discernir entre la información útil que ofrecen los medios de comunicación y la que implica manipulación, masificación, desinformación o aislamiento social; y de que sean capaces de vivir en equilibrio con su entorno físico, biológico y sociocultural.

3. LA LECTURA COBRA PROTAGONISMO

El trabajador del futuro ha de ser capaz de aprender durante toda su vida: lo nuevo habrá de ser descubierto por uno mismo, a partir del flujo continuo y cada vez más inabarcable de información disponible en los más diversos formatos y soportes y a través de los más variados códigos de comunicación.

La lectura tiene que concebirse entonces, necesariamente, como un proceso mental mucho más complejo que el de simplemente descifrar el texto. El acto lector pasa a ser una actividad creadora a través de la cual el individuo desarrolla todas sus facultades mentales, asumiendo ante los textos un papel activo que implica reconocer las palabras, entender, interpretar y analizar críticamente su significado.

El lector descifra los signos, resuelve las ambigüedades y elige entre las diversas interpretaciones del texto. No sólo descubre el significado literal, sino que, al mismo tiempo, se cuestiona lo que lee, deduce y establece determinadas relaciones implícitas hasta atribuir al texto un sentido pleno que dependerá del contexto comunicativo y de su propia experiencia vital.

Todo lector activo interacciona con distintos tipos de textos, en diferentes soportes, atendiendo a sus necesidades diversas, como estudiar, informarse, formarse un criterio, divertirse...; y construye significados: interpreta los textos, extrapola conocimientos, prevé consecuencias, evalúa argumentos, enjuicia hechos y reconoce la calidad del texto, así como los estímulos que provoca su lectura.

Ante esta necesidad, tanto el profesorado como el alumnado se convierten en protagonistas de una nueva alfabetización mediática que abarca tres

vertientes fundamentales: la alfabetización audiovisual; la alfabetización en información, y la alfabetización tecnológica, pero que, a nuestro modo de ver, es mucho más amplia que estos tres ámbitos de conocimiento.

4. LA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

El desconocimiento de las particularidades del lenguaje audiovisual deja, al receptor de los mensajes de este tipo, pasivo ante los impactos emotivos que va recibiendo e indefenso ante su enorme poder de seducción. La alfabetización audiovisual, según José M.^o Bautista y Ana Isabel San José (2002), tiene como función fundamental la de “preparar a los niños y las niñas para que sepan vivir y sobrevivir en un mundo donde la imagen y las relaciones simbólicas son las que configuran la realidad”.

Según Joan Ferrés, la competencia en comunicación audiovisual comportaría el dominio de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con seis dimensiones fundamentales de la comunicación audiovisual: el lenguaje; la tecnología; los procesos de producción y programación; la ideología y los valores (capacidad de lectura crítica de los mensajes audiovisuales en cuanto representaciones de la realidad y como portadores de ideología y de valores); la recepción y audiencia (capacidad de reconocerse como audiencia activa especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad y la capacidad de valorar críticamente los elementos emotivos, racionales y contextuales que intervienen en la recepción y valoración de los mensajes audiovisuales); y la dimensión estética (capacidad de valorar los mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal y temática).

En definitiva, una persona alfabetizada audiovisualmente sería aquella que puede comprender los mensajes audiovisuales y es capaz también de comunicarse mediante imágenes.

5. LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL Y LA ALFABETIZACIÓN TECNOLÓGICA

La American Library Association (ALA) definió en 1989 la “alfabetización en información” como la capacidad de reconocer cuándo se necesita información, cómo localizarla, de qué modo evaluarla y cuándo y cómo utili-

zarla. Es el proceso de aprendizaje mediante el cual uno identifica una necesidad o define un problema; busca recursos aplicables; reúne y consume información; analiza e interpreta; sintetiza y comunica eficazmente a otras personas y evalúa el producto realizado.

Por tanto, un individuo alfabetizado en información ha de ser capaz de:

- * Adquirir los conocimientos necesarios para reconocer sus necesidades de información.
- * Emplear diferentes técnicas para formular estrategias de búsqueda de información.
- * Utilizar con efectividad y eficiencia las herramientas, los medios y los servicios de información.
- * Evaluar críticamente las herramientas, los medios y los servicios de información.
- * Conocer y aplicar la forma más adecuada de presentar la información resultante.
- * Comprender la problemática económica, legal y social que rodea el uso de la información en un ambiente tecnológico, así como la ética de su acceso y utilización.

Estas habilidades se consideran fundamentales para compensar las desigualdades sociales y fomentar la igualdad de oportunidades. Hay que tener en cuenta que, para un número considerable de personas, el colegio y el instituto son las únicas instituciones donde pueden aprender y poner en práctica los hábitos documentales y las estrategias de análisis y tratamiento de la información que van a necesitar para adaptarse a los cambios vitales, laborales y sociales.

Existe una estrecha interrelación entre la alfabetización tecnológica y la informacional. Actualmente, la información se ofrece al ciudadano con una creciente complejidad tecnológica, lo que ha llevado a algunos autores a identificarlas, pues parece evidente que para alcanzar una alfabetización informacional se precisa del dominio de una serie de destrezas tecnológicas.

La alfabetización tecnológica es, en realidad, una parte de la informacional, que vendría a constituir un ámbito de conocimiento más amplio y pro-

fundo. La alfabetización en las llamadas nuevas tecnologías de la información y la comunicación constituye un escalón en la búsqueda de una alfabetización informacional; por tanto, sería un error considerar la alfabetización tecnológica —en informática, en redes, etc.— como equivalente de una alfabetización informacional.

Gilster habla de que la alfabetización digital (sinónimo de alfabetización en información digital) busca la adquisición de cuatro competencias necesarias para el individuo: la construcción del conocimiento; la búsqueda en Internet, la navegación por hipertexto y la evaluación del contenido⁴⁰.

6. LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN O ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La primera formulación de la necesidad de relacionar, ya en la década de los 70 del siglo xx, la educación con los medios de comunicación fue realizada por la UNESCO, que denominó a este ámbito de conocimiento *éducation aux médias*, en expresión francesa, y *media education* en expresión inglesa. La misma UNESCO tradujo al español estas expresiones como “educación en materia de comunicación”. En el ámbito iberoamericano, en cambio, se prefieren las expresiones “medios de comunicación y educación” o “educación y medios de comunicación”.

La Unión Europea y la UNESCO han recomendado la introducción de los medios en la escuela, debido a la necesidad cada vez mayor de abordar la llamada alfabetización audiovisual y tecnológica. Esta área de conocimiento promueve la lectura y la recepción crítica de los mensajes, tanto de los medios masivos tradicionales —prensa escrita; cine, radio, televisión— como de los nuevos medios tecnológicos —Internet, videojuegos, teléfonos móviles, etc.—, así como su consumo saludable.

Desde nuestro punto de vista, y siguiendo, en parte, las propuestas del British Film Institute, las áreas básicas de conocimiento que sería preciso trabajar en la escuela para un acercamiento crítico a los medios serían los siguientes:

40. David Bawden: “Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital” (trad. Piedad Fernández Toledo). *Anales de Documentación*, n.º 5, 2002: págs. 361-408. Disponible en: <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf> [consultado: 6 de diciembre de 2003]. Citado en Yahannis Martí Lahera e Ileana Dayamina de la Cruz Santos (2005).

- * Los productores de medios (cómo es el proceso de producción; cuáles son las intenciones y cuáles los resultados).
- * Las categorías de los medios (qué formas adoptan los documentos; a qué géneros pertenecen; qué relación hay entre lo anterior y la comprensión del mensaje por parte del receptor).
- * Las tecnologías relacionadas con los medios (qué tecnologías se aplican; quiénes las aplican; cómo influyen las tecnologías en el proceso de producción y en el resultado final).
- * Los lenguajes de los medios (de qué forma producen significados los medios; qué códigos, convenciones y estructuras narrativas se ponen en juego).
- * Las representaciones de los medios (qué relación existe entre las representaciones de los medios y la realidad).
- * Los medios, fuentes de información (cómo acceder, evaluar y gestionar el caudal de información que aportan los distintos medios).
- * Las audiencias de los medios (cómo se identifican y construyen las audiencias y de qué manera se llega a ellas; de qué forma estas audiencias eligen los documentos, los consumen y responden a ellos).
- * Los medios y la ciudadanía global (de qué modo el conocimiento de la actualidad nos impulsa al ejercicio de una ciudadanía global).
- * Creatividad y medios (cómo me expreso yo y mi mundo personal a través de los medios).

7. ¿PARA QUÉ EDUCAR EN MATERIA DE COMUNICACIÓN?

La educación para la comunicación permite oponer a la antigua concepción de escuela-enciclopedia (saber estático, uniforme, único, unidireccional) la de escuela-mediateca (saber dinámico, variado, múltiple, procedente de muchas fuentes). Apunta a una escuela renovada que se convierta en un lugar de conocimiento, donde acceder, contextualizar, elaborar, ampliar y dar sentido al enorme caudal de información al que tenemos acceso; un lugar de encuentro para compartir experiencias, debatir y dialogar, desarrollar habilidades de escucha y aprender a expresar las pro-

pías opiniones; un lugar de reflexión en el que valorar de forma crítica las informaciones, e interpretar la realidad reconociendo su complejidad; un lugar de crecimiento en el que desarrollar esas capacidades personales que convierten a los jóvenes en adultos integrados en la sociedad; y, cómo no, un lugar para la utopía en el que el alumnado aprenda aquellos valores que le permitirán transformar su mundo.

La perspectiva de una alfabetización mediática permite incorporar una verdadera educación de calidad que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- ★ **Aprendizaje activo.** La educación mediática devuelve al alumnado el protagonismo de su propio aprendizaje.
- * **Contenidos interconectados.** La incorporación de los medios en la escuela permite al alumnado percibir los contenidos educativos como algo interconectado entre sí y en relación con su propia experiencia vital (interdisciplinaridad y transversalidad).
- ★ **Leer, comprender y expresar.** Cobran importancia como capacidades de primer orden las estrategias de lectura comprensiva y crítica y las habilidades de escritura para expresar opiniones y sentimientos. En este capítulo ocupan un lugar prioritario la búsqueda, selección y tratamiento de la información (educación informacional y tecnológica).
- * **Orden en el caos.** La educación mediática ofrece al alumnado las herramientas con las que poder interpretar, comprender, valorar y enjuiciar la realidad, con el fin de ordenar el aparente caos y entender la complejidad del mundo, en el contexto de su vida personal.
- ★ **Unos y otros.** La educación mediática favorece la interacción con los otros, la empatía y la autoestima.
- * **Creatividad.** La educación mediática favorece las capacidades creativas del individuo, tales como la de resolver problemas, la de generar ideas nuevas o la de aprender de los errores.
- ★ **Educación en valores.** Trabajando con la actualidad, el alumnado puede asignar un valor a lo que aprende, es decir, puede dotar al conocimiento de una orientación ética (educación para la ciudadanía).

Si tuviéramos que resumir los objetivos de la alfabetización mediática, señalaríamos los siguientes:

1. Dotar al alumnado de las habilidades necesarias para la recepción crítica, selectiva y activa ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios masivos y tecnológicos. Este objetivo implica situar la lectura en el centro de las actividades docentes. Una lectura concebida en un sentido amplio: la lectura de todas las páginas, de todas las imágenes, de todas las pantallas... La lectura permitirá al alumnado acceder a la información y seleccionarla, así como poner en marcha los procesos cognitivos y afectivos que el acto lector dispara; le permitirá convertir esa información en conocimiento vivido y sentido: pasado por la mente y por el cuerpo. Esto, realizado con tino, lentamente y sin prisas, en el contexto escolar conduce a la toma de postura, a la interiorización de valores, a la acción. Lo que nos lleva al segundo gran objetivo de la educación mediática.
2. Introducir en las aulas, a través del tratamiento de la actualidad, la educación en valores; con el fin de hacer de los jóvenes ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad democrática en la que desarrollan su vida personal. Se trata de que el alumnado sea capaz de reflexionar sobre las características del discurso de los medios; de que pueda tomar conciencia de sus hábitos y actitudes como consumidor de mensajes mediáticos, y de que pueda adoptar respecto a ellos un distanciamiento crítico que le permita desechar las actitudes conformistas y superficiales. Nada de esto podrá hacerse si no hay un compartir con los otros, si no hay un diálogo, si no se ponen en circulación hechos, datos, conocimientos, dudas, ideas y sentimientos. Lo que enlaza con nuestro tercer gran objetivo.
3. Fomentar la cultura comunicativa en los centros escolares. Esto supone adoptar metodologías participativas, introducir en las aulas nuevos recursos y materiales, establecer cauces efectivos de información y comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, fomentar la cooperación y el intercambio con el exterior, utilizar nuevos espacios educativos que faciliten los aprendizajes y fomentar entre el alumnado y el profesorado el acceso a la información.

8. ¿CÓMO EDUCAR PARA LA COMUNICACIÓN?

Ésta es la gran pregunta, pues actualmente no puede decirse que los medios no estén presentes en los currículos escolares de los diferentes nive-

les de enseñanza. En el caso español, tanto en la descripción de las competencias básicas que han de adquirir los alumnos y las alumnas a lo largo de la educación obligatoria, como en los contenidos de todas las áreas del currículo aparecen contenidos conceptuales, habilidades y estrategias y actitudes relacionadas con la educación mediática. Por tanto, el enfoque de la enseñanza de los medios en el caso español no puede ser una asignatura independiente, puesto que ha de impregnar, como una serie de sub-competencias transversales, todas las áreas y niveles de enseñanza.

No se puede alfabetizar mediáticamente sin llevar al aula los contenidos y los mensajes de los medios. Por lo tanto, educar para la comunicación exige una renovación de los materiales didácticos y de los contenidos de aprendizaje. Exige llevar los medios a clase y llevar a los alumnos a los medios.

No se puede alfabetizar mediáticamente sin procurar un amplio acceso a los medios, creando el momento, el tiempo y el espacio para acercarse a ellos sin prisa. Por tanto, habrá que introducir cambios en la estructura organizativa de las instituciones escolares.

No se puede alfabetizar mediáticamente sin renovar las relaciones personales que se establecen en el aula —que necesariamente se vuelven más flexibles y libres, aunque no por ello menos respetuosas—.

No se puede alfabetizar mediáticamente sin fomentar las capacidades que permiten al individuo aprender por sí mismo.

Por último, no se puede alfabetizar mediáticamente sin modificar la metodología, que habrá de ser más activa por parte del alumnado y más creativa por parte del profesorado.

9. ¿QUÉ PUEDEN APORTAR LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS?

Cualquier momento es bueno para que, desde las Administraciones educativas se impulsen programas de renovación pedagógica; pero, con respecto a la alfabetización mediática, es un momento crucial, pues, por una parte, la explosión de nuevas tecnologías asociadas a la comunicación, y por otra, la implantación de una educación por competencias parecen demandarlo.

Además de contemplar estos contenidos de aprendizaje en el marco legal vigente, las Administraciones educativas podrían aportar muchos más recursos, como, por ejemplo:

- * Ofrecer cursos de formación al profesorado para dotarlo de los conocimientos necesarios que le permitan concretar con acierto en sus programaciones de aula los contenidos que sobre la alfabetización mediática se enuncian de forma general en las leyes educativas.
- * Diseñar materiales didácticos que ayuden a esta incorporación acertada de los medios en las aulas.
- * Conseguir la colaboración de los medios de comunicación con el mundo educativo.
- * Orientar a las familias respecto a la educación para los medios de sus hijos e hijas.
- * Favorecer la reflexión sobre las tecnologías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu, Laura: "La formación de los alumnos de Educación Secundaria en habilidades de información", en <http://w3.cnice.mec.es/recursos2/bibliotecas/html/encuen/art2.htm>.

Baró Llambias, Mónica, y Teresa Mañà Terré (1995): "Formarse para informarse: la formación de usuarios infantiles en la búsqueda documental". *Aula de Innovación Educativa*, n.º 43, págs. 54-57.

Bautista, José María, y Ana Isabel San José (2002): *Cine y creatividad*. Madrid, Federación Española de Religiosos de Enseñanza.

Benito Morales, Félix (1994): "La educación documental: un nuevo contexto pedagógico para el desarrollo de habilidades lectoras", en José Antonio Gómez Hernández (coord.): *Lectura, educación y bibliotecas: ideas para crear buenos lectores*. Actas de la Reunión Nacional de Estudio y Debate, organizada por CajaMurcia y Anabad-Murcia y celebrada el 22 de octubre de 1993. Murcia, Anabad, págs. 53-70.

Bernabeu Morón, Natalia (1995): "La educación en materia de comunicación". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 234, págs. 8-11.

Bernabeu Morón, Natalia (1995): "La educación en materia de comunicación en la reforma educativa: la prensa como medio de información y documentación", en Rafael Fresneda Collado (coord.): *Hemerotecas: aportaciones al estudio y tratamiento de publicaciones periódicas*. Murcia, ANABAD Murcia y Editora Regional de Murcia, págs. 273-299.

Bernabeu Morón, Natalia (1997): "Educar en una sociedad de información". *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n.º 8 (ejemplar dedicado a "La educación en medios de comunicación"), págs. 73-82.

Bernabeu Morón, Natalia, y Andy Goldstein: *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid, Narcea.

Bevort, Evelyne (1994): "¿Cómo educar en la actualidad con los medios? Panorama europeo de la educación en materia de comunicación", en Actas del I Congreso Nacional Prensa y Educación. Sevilla, Grupo Pedagógico Andaluz Prensa y Educación (col. Prensa y Educación, V).

Documentos internos del Proyecto Medios de Comunicación y Educación de la OEI. I Reunión Iberoamericana de Evaluación, San José de Costa Rica, 17-19 de noviembre de 1993, y I Reunión Iberoamericana de Planeación, Sevilla, 21-23 de marzo de 1994.

Ferrés Prats, Joan (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Ferrés Prats, Joan (2006): "L'educació en comunicació audiovisual en l'era digital", *Quaderns del CAC*, n.º 25. pág. 5-8. Disponible en línea (http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres.pdf).

Ferrés Prats, Joan (2006): "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", *Quaderns del CAC*, n.º 25. pág. 9-17. (http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf).

Gardner, Howard (1993): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Sigmund Freud, Albert Einstein...* Trad. José Pedro Tosaus Abadía. Barcelona, Paidós Ibérica, 1995. (Ed. orig.: *Creating minds: an anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*, Nueva York, BasicBooks, 1993.)

Imbernón, Francisco (coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI: los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

Margalef, Juan Miguel (1994): *Guía para el uso de los medios de comunicación*. Coordinación, Programa Prensa-Escuela, del Servicio de Innovación. Madrid, MEC.

Martí Lahera, Yohannis, e Ileana Dayamina de la Cruz Santos (2005): "Experiencias en la proyección de la alfabetización tecnológico-informacional en una institución cubana". *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, vol. 13, n.º 3. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_3_05/aci03305.htm (consultado el 19 de febrero de 2008).

Masterman, Len (1985): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1993. (Ed. orig.: *Teaching the media*, Londres, Comedia Pub. Group, 1985.)

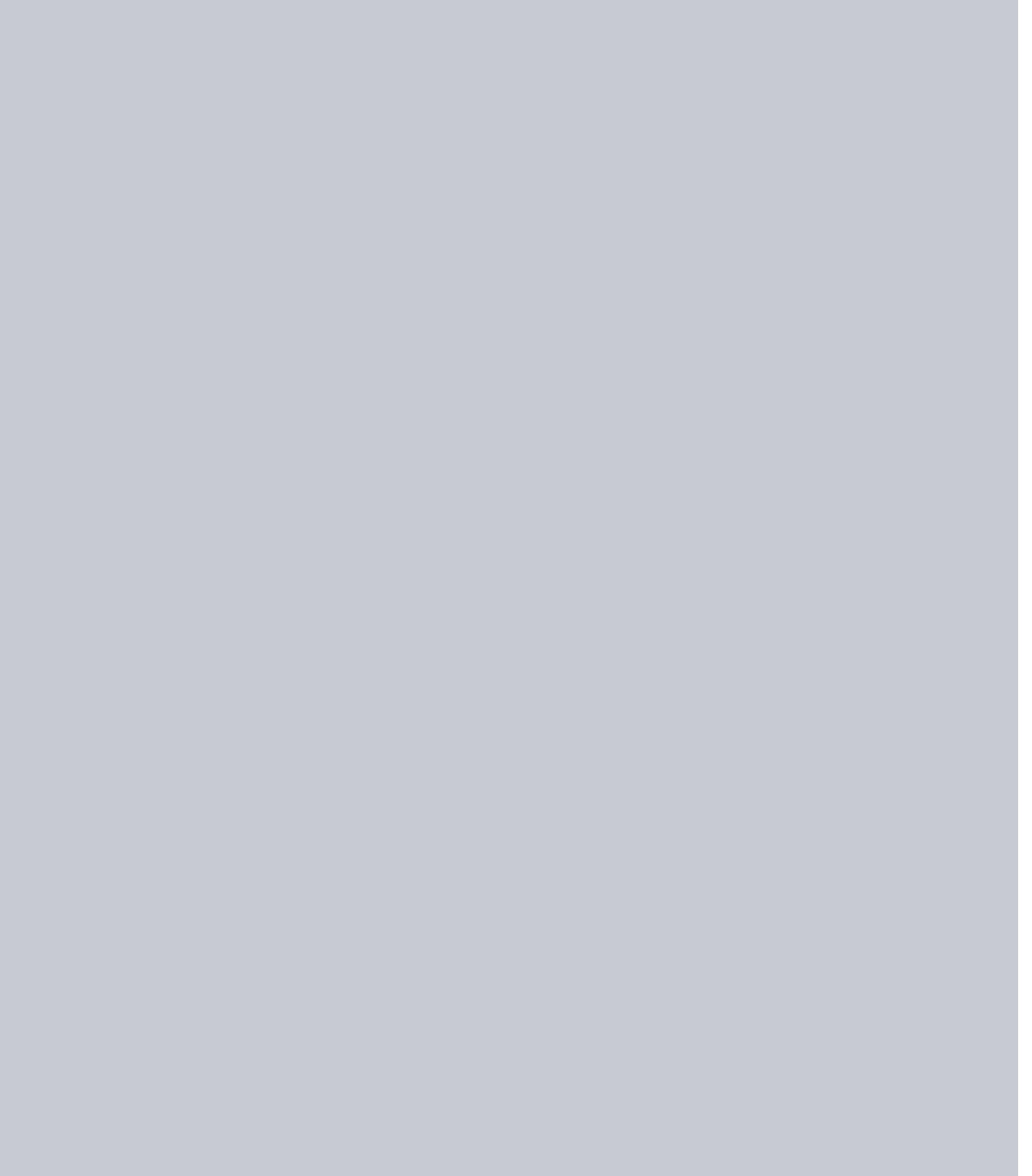
Sternberg, Robert J., y Todd I. Lubart (1995): *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Trad. Ferrán Meler. Barcelona, Paidós Ibérica, 1997. (Ed. orig.: *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*, Nueva York, Free Press, 1995.)

UNESCO (1982): Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. París. Disponible en http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF

CAPÍTULO II

CONSULTA A PROFESORADO EN EJERCICIO

RESULTADOS Y ANÁLISIS



CONSULTA A PROFESORES EN EJERCICIO. RESULTADOS Y ANÁLISIS.

Para recoger las opiniones del profesorado al que hemos consultado les enviamos una encuesta⁴¹ de 86 preguntas organizadas en seis apartados:

- 1) Identificación y perfil profesional del encuestado.**
- 2) Necesidad de la educación en medios.**
- 3) Concepto de educación en medios.**
- 4) Situación actual de la educación en medios en España.**
- 5) Jóvenes y medios.**
- 6) Propuestas de implementación educativa.**

Se enviaron sendas encuestas a veinticinco profesores y profesoras de Educación Secundaria o Bachillerato en ejercicio y a algunos responsables de servicios de innovación o profesorado de universidad de varias Comunidades Autónomas. A estos últimos para que la contestaran ellos mismos por el conocimiento que tuvieran del tema en su comunidad o para que la remitieran a miembros del profesorado de educación no universitaria en ejercicio.

La mayoría de los docentes que han respondido a la encuesta, nueve en total, son profesores en ejercicio con larga experiencia en la materia (diez con el coordinador de la consulta, que también es profesor de Secundaria). Dos de ellos, además, tienen responsabilidades institucionales en los servicios de innovación de Andalucía y Asturias; dos han sido responsables nacionales del programa Prensa-Escuela y otro ha sido responsable de formación en centros del profesorado de Valencia. La falta de respuesta por parte de otros de los receptores de encuestas, especialmente aquellas que fueron remitidas a los servicios de innovación de Comunidades Autónomas, puede deberse a la dificultad de identificar experiencias de educación en el uso crítico de los medios, ya que

41. El cuestionario que nos ha servido para la encuesta puede consultarse en el Anexo1.

éstas se han desarrollado por lo general en centros educativos, al margen de programas o subprogramas específicos dependientes de dichos servicios de innovación⁴².

Los profesores que han contestado a la encuesta son docentes de Secundaria y de Primaria, a partes iguales, que han mantenido un interés continuado por la enseñanza de los medios a lo largo de los años.

Por lugar de procedencia: uno procede de Andalucía, uno de Aragón, uno de Asturias, uno de Aragón, dos de Madrid, uno de Murcia y dos de Valencia.

Cuatro de los profesores que han respondido a la encuesta trabajan preferentemente en el ámbito audiovisual de la educación en medios, uno de ellos en cine y educación; los otros cuatro trabajan en el ámbito de la prensa escrita.

En concreto han contestado a la encuesta los siguientes profesores y profesoras, a los que agradecemos su colaboración e interés:

- * Natalia Bernabeu Morón (Madrid)
- * Nicanor García Fernández (Asturias)
- * Aurora Gil Bohórquez (Murcia)
- * Pedro Luengo Tolosa (Aragón)
- * Manuel Martín González (Andalucía)
- * Rafael Miralles Lucena (Valencia)
- * Domingo Planchuelo Martín (Madrid)
- * Mercedes Ruiz Casas (Londres)
- * Lluís Miquel Segrelles i Martínez (Valencia)

42. En este sentido es pertinente la descripción que hacen Buckingham y Domaille en su informe sobre la situación de la educación en medios en el mundo cuando hablan de iniciativas personales predominantemente. Hemos traducido parte de dicho informe en el capítulo III, pág. 154.

ANÁLISIS DE RESPUESTAS

BLOQUE 2: ¿ES NECESARIA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS?

- ✍ Hay unanimidad en considerar que los medios influyen en la formación de los ciudadanos y en la necesidad de que el sistema educativo intervenga en dicha educación.
- ✍ Los medios que más influyen son la televisión, Internet y el teléfono móvil, y los menos influyentes, la prensa escrita y la literatura.
- ✍ Los encuestados concentran la responsabilidad de educar en medios en el sistema educativo y en la familia.
- ✍ La familia y los medios se sitúan en primer y segundo lugar de influencia sobre las personas, por delante de la religión, de la propia escuela, de los partidos políticos y de las ONG.
- ✍ Los encuestados consideran que la sociedad española no es consciente todavía de la necesidad de la educación en materia de comunicación, salvo en relación con algún medio como la televisión, que, por su parte, no consideran el más urgente.
- ✍ Los encuestados coinciden en señalar la necesidad de prestar atención educativa preferente a Internet y a la televisión, por igual.
- ✍ Entre las razones de la influencia de los medios en los usuarios, Internet, la televisión y el teléfono móvil siguen figurando en el primer lugar, porque: entretienen, informan, son omnipresentes, accesibles y seductores, y facilitan la comunicación interpersonal, la interactividad y determinados servicios.
- ✍ Respecto a las influencias de los medios en los ciudadanos a quienes debería atender el sistema educativo, los encuestados consideran que se debería atender preferentemente:
 1. A la influencia de los medios de comunicación en los mecanismos de transmisión de la información y el conocimiento.
 2. A la capacidad de los medios de crear representaciones del mundo que pueden alterar nuestro conocimiento de la realidad.

3. A la repercusión de los medios en la formación moral de los ciudadanos.
 4. A la incitación al consumo por medio de la publicidad.
- 🌀 Respecto a las ventajas y riesgos que comporta la influencia de los medios, hay unanimidad en apreciar que comportan más ventajas que riesgos.
 - 🌀 Entre las aportaciones positivas de los medios, se considera por orden de importancia que:
 1. Facilitan información.
 2. Posibilitan la comunicación interpersonal.
 3. Contribuyen al entretenimiento.
 4. Facilitan el acceso a servicios.
 5. Ayudan a aprender.
 6. Adiestran en el uso de las nuevas tecnologías.
 - 🌀 Entre los riesgos que comportan los medios, destacan:
 1. La adicción de públicos indefensos.
 2. La posible manipulación por parte de gobiernos, asociaciones, grupos y sectas.
 3. La difusión de información no contrastada.
 - 🌀 Respecto a los colectivos que deben ser educados preferentemente en materia de comunicación, figuran en primer lugar la niñez y la adolescencia y, en segundo lugar, toda la ciudadanía.
 - 🌀 Los encuestados no aprecian sensibilidad en las empresas de comunicación para la formación de usuarios críticos. Algún consultado subraya que las empresas sólo se preocupan por los usuarios cuando desciende la audiencia o las ventas⁴³.

43. En este punto quizás habría que diferenciar entre la sensibilidad de los periodistas y de las empresas, pero la encuesta no incluía esa pregunta.

Los encuestados consideran positivas e interesantes las siguientes experiencias nacionales de educación en medios:

- * Materias obligatorias u optativas específicas (las de la LOGSE).
- * Visitas a medios (televisión, radios, prensa).
- * Programa asturiano de educación audiovisual en bachillerato.
- * Escuelas de padres y madres en alfabetización mediática.
- * Programa de cine y educación.
- * Prensa escolar, radios escolares...
- * El País de los Estudiantes.
- * Programas de formación inicial de educación en medios para el profesorado.
- * Programa Mercurio.
- * Programa Prensa-Escuela.

Como experiencias extranjeras conocidas por los encuestados destacan el CLEMI francés, la BBC y el Réseau Éducation-Médias / Media Awareness Network de Canadá.

BLOQUE 3: CONCEPTO PREFERENTE DE EDUCACIÓN EN MEDIOS DE LOS ENCUESTADOS

En este apartado habíamos propuesto a los encuestados varias definiciones de educación en medios siguiendo implícitamente la evolución histórica de esta disciplina, partiendo de la definición dada por el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT) de la UNESCO en 1973 y terminando por la definición que aprobó en diciembre de 2007 la Comisión Europea y que sólo figuraba en documentos internos de trabajo del grupo de expertos de Bruselas.

Nuestros expertos se han inclinado mayoritariamente por la definición 5.ª (que es la que propone la Comisión Europea); y en segundo y tercer lugar por la 7.ª y la 8.ª.

Concretamente, la 5.ª definición preferida por los encuestados es la siguiente:

La Educación en medios "... se refiere a todos los medios de comunicación e incluye la palabra escrita y los gráficos, el sonido, la imagen estática y en movimiento presentada a través de cualquier tipo de tecnología.

Es la educación:

- a) que permite que las personas comprendan los medios de comunicación que se utilizan en su sociedad y cómo funcionan, y adquieran habilidades sobre cómo utilizar estos medios de comunicación para comunicarse con otros;
- b) que garantiza que las personas aprendan a:
 - 1) analizar, reflejar en forma crítica y crear textos de medios de comunicación;
 - 2) identificar las fuentes de los textos de los medios de comunicación, los intereses políticos, sociales, comerciales y culturales y sus contextos;
 - 3) interpretar los mensajes y valores que ofrecen los medios de comunicación;
 - 4) seleccionar el medio de comunicación adecuado para comunicar mensajes o historias propios y para llegar al público al que va dirigido;
 - 5) obtener o solicitar acceso a los medios de comunicación tanto para recibir como para elaborar".

La 2.ª definición elegida ha sido la que proponíamos en 7.º lugar:

Educación en medios es proporcionar "... la capacidad de tener acceso, entender y crear comunicaciones en diversos contextos".

Y la 3.ª definición elegida, que también ha sido seleccionada en algunos casos, ha sido:

“... la capacidad de acceder, analizar y evaluar la fuerza de las imágenes, de los sonidos y de los mensajes a los que estamos expuestos en la sociedad contemporánea, así como también para comunicarse de forma competente en los medios disponibles a título personal”.

BLOQUE 4: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN ESPAÑA

- ❧ La mayoría de los encuestados consideran que el sistema educativo español sólo educa parcialmente en medios de comunicación y son unánimes al reconocer que presta más atención al fomento de las nuevas tecnologías que a la educación mediática.
- ❧ La mayoría de los encuestados considera que el fomento de las tecnologías tiene que ver con la educación en medios, pero que no la incluye por principio.
- ❧ Respecto al modelo de educación mediática que se practica en España, los encuestados consideran que predomina la “educación con medios” frente a la “educación en medios” y que rara vez se educa el espíritu crítico del alumnado.
- ❧ Los consultados estiman que, en primer lugar, se ha fomentado la tecnología, seguida del análisis de contenidos mediáticos y del estudio de los lenguajes y retórica de los medios. Los estudios e investigaciones sobre los medios y el fomento de la producción mediática quedan bastante atrás.
- ❧ Los consultados estiman que la situación de la educación en medios es igual en el sistema educativo público que en el privado.
- ❧ Respecto a la repercusión formativa de las nuevas tecnologías en la alfabetización mediática o educación en medios del profesorado y en los modos de enseñar, las respuestas son mayoritariamente negativas. En concreto, un consultado opina:

"No. Al contrario, las nuevas tecnologías simplemente han abierto el abanico de acceso a nuevos medios, pero sin que conlleve una educación en los mismos. Podríamos decir que las nuevas tecnologías han aumentado los déficits y hacen más urgente una educación que las acompañe." (M. González, Andalucía)

- La mayoría de los encuestados considera que las prácticas docentes no han cambiado en la escuela española por la introducción de las nuevas tecnologías:





"En Andalucía los centros TIC están ofreciendo ejemplos de nuevas prácticas educativas: nuevas herramientas, investigación, bitácoras, intercambios con otros centros y países, etc. Las nuevas tecnologías integradas con coherencia en los centros se convierten en herramientas para una nueva escuela, pero las nuevas tecnologías por sí mismas no aportan nada, debe haber proyectos educativos que las sustenten." (M. González, Andalucía)

- Los consultados estiman que las causas de que no se eduque más en medios en España son, por este orden:

1. La falta de formación del profesorado.
2. La falta de promoción específica por parte del ME y las Comunidades Autónomas.
3. El déficit legislativo.
4. La falta de marco teórico de educación en medios.
5. El hecho de que los libros de texto no han contemplado la educación en medios en sí misma (es decir: sólo han contemplado los medios como elementos auxiliares de las materias).

- En lo referente a quién ha promovido más la educación en medios en España, la percepción de los consultados se inclina:

1. Hacia el profesorado, bien a título individual o aglutinado a través de los CEP y de programas como Comunicar en Andalucía o Primeras Noticias en Cataluña.
2. A continuación van las universidades que han desarrollado investigaciones o programas de formación, como la de Sevilla, la de Huelva, la UNED o la Autónoma de Barcelona.

-  En lo que se refiere a la promoción del fomento de la tecnología, los encuestados empatan en la distribución de responsabilidades, atribuyéndoselas por igual al ME y a las Comunidades Autónomas.
-  Con perspectiva histórica, se valoran muy positivamente las experiencias promovidas por el Ministerio de Educación en las dos últimas décadas del siglo xx y en concreto la formación de profesorado. Uno de los consultados explica:
 1. Muchas de estas iniciativas surgieron por la convicción de que era necesaria la educación en medios para crear ciudadanos libres y críticos.
 2. Conectaron con las inquietudes de muchos docentes de acercar la escuela a las necesidades de una nueva sociedad.
 3. La apuesta por materias de medios realizada por la LOGSE significaba incorporar por primera vez la educación en medios al currículo de una manera integral y no puntual.
 4. La apuesta por la creación del propio alumnado.
-  Como aspectos menos interesantes de las experiencias LOGSE, se señalan:
 1. La poca consistencia de algunas propuestas y su falta de continuidad. Parece que obedecieron más a una moda (entonces eran lo que se entendía por nuevas tecnologías, espacio que ahora ocupa la informática) que a una convicción.
 2. La falta de financiación para extender la formación, dotar de recursos, editar más materiales e investigar.
 3. Que quedó en un limbo en el que sólo entraba el profesorado inquieto y consciente de la trascendencia del tema.
 4. Que quedaron en una declaración de buenas intenciones.
 5. Que no tuvieron continuidad y no se llegaron a generalizar.
 6. Que no se contó con la biblioteca escolar como centro de recursos aglutinador de audiovisuales, TIC y otros medios.
-  La mayoría de los consultados opina que la LOGSE no tenía un marco teórico de educación en medios.

La mayoría de los encuestados conoció la “Guía para el uso de los medios de comunicación” que editó el Servicio de Innovación junto con las cajas rojas para orientar la educación en medios en la línea de la educación para los medios postulada por la UNESCO y la consideraron positiva y útil.

Respecto a la forma de educar en medios a través de las distintas materias del currículo, la opinión de los consultados es que el estudio de los medios de comunicación a través de las áreas de conocimiento o de dichas materias es insuficiente para llegar a formar un pensamiento crítico en el alumnado.

“No, porque a la hora de la verdad, el profesorado prescindía de lo que tradicionalmente no formaba parte de la materia de su currículo, a veces por falta de recursos y formación, en otros casos por desidia, y en otros muchos por tener otro concepto educativo.”

“‘En Matemáticas, se estudian matemáticas, no chorradas’, escuché decir a algún compañero, relata un consultado.”

La razón principal de que no funcione la educación en medios a través de las materias del currículo es que el profesorado de las distintas áreas no es consciente de la tarea que se les encomienda cuando se reclama su colaboración en la educación en medios.

Con respecto a la pregunta de si la consideración de la educación en medios como tema transversal habría cambiado su efectividad educativa en la LOGSE, la mayoría de los consultados estima que no habría cambiado la situación, porque los restantes temas transversales tampoco prosperaron.

La valoración de la utilidad de las optativas Procesos de comunicación y Educación audiovisual contempladas en la LOGSE es también muy negativa. Se estima que su impacto ha sido escaso. Se han implantado en algunos centros, pero mayoritariamente se estima que no cumplieron su función por falta de preparación de profesorado y por la arbitrariedad de los centros al implantarlas.

En la misma línea de la pregunta anterior, se opina que, a pesar de todo, deberían haberse mantenido o mejorado la optatividad relativa a la educación en medios en la LOE.

Con respecto a la efectividad general de las actividades con medios de comunicación, los consultados estiman que los alumnos no son más críticos que antes, que no leen mejor la prensa, ni son más críticos frente a la televisión. Tampoco son más diestros en el manejo del lenguaje audiovi-

sual ni en el uso de las nuevas tecnologías. Aunque la dotación informática de los hogares ha crecido, la formación de los usuarios no ha mejorado lo suficiente para convertirlos en productores o usuarios creativos.

- ❧ Respecto a si el sistema educativo español se está anticipando a los nuevos fenómenos mediáticos, la respuesta, casi unánime, es que no se está anticipando y que incluso está siendo superado por la sociedad, que hace más uso de la tecnología que el propio sistema educativo.
- ❧ La falta de formación del profesorado en materia de comunicación es reconocida unánimemente. La única formación recibida ha sido la inicial impartida por los programas Mercurio y Prensa-Escuela hace quince años o posteriormente a través de los CEP. Luego no se ha hecho nada más.
- ❧ Los CEP parecen el sitio más adecuado para impartir formación en educación en medios.
- ❧ La mayoría de los consultados estima que sí existen materiales didácticos suficientes de educación en medios en España, pero cree que hay que actualizarlos, promocionarlos y difundirlos mejor. Algún consultado recurre a materiales del programa canadiense o francés⁴⁴.

BLOQUE 5: LOS JÓVENES Y LOS MEDIOS

- ❧ La mayoría de los consultados considera que el consumo de medios por los jóvenes es excesivo y que no hacen buen uso de ellos, muchas veces por desconocimiento de sus posibilidades, que no se les dan a conocer en los centros educativos.
- ❧ La mitad de los encuestados considera que los jóvenes también tienen ya algunos recursos para defenderse de los medios y que no es necesario defenderlos de los medios de comunicación, como pretenden algunos teóricos de la educación en medios.
- ❧ Las razones de la adicción de los jóvenes a los medios son, en opinión de los consultados: el consumismo, la moda y la desatención de los padres.

44. Réseau Éducation-Médias o Media Awareness Network, y CLEMI.

“En una sociedad acomodaticia es fácil sucumbir a medios que ofrecen pasar el rato sin mucho esfuerzo. A los adolescentes les seduce conocer a otros jóvenes, acceder a mundos que no conocen, divertirse, etc. Todo eso lo encuentran en los medios. Además, los medios son hoy un modo más de socialización (chatean, se envían sms, hablan de una estrella de cine, un cantante o un deportista, ven las mismas series y los mismos programas, quieren ser como lo que ven en los medios, etc.). La adolescencia arrastra a algunos jóvenes al aislamiento, la incompreensión, el vacío existencial, es un período de crisis, y esa inanidad la llenan jugando en la videoconsola, navegando por Internet, viendo la televisión, etc. Los jóvenes son el primer objetivo de la publicidad, y los medios los necesitan.”

“La escasa formación del alumnado en la toma de decisiones y su consecuente incapacidad para generar opiniones propias, ya que las metodologías al uso, en la escuela, responden a una enseñanza dirigida por el maestro.”

🌀 Hay división de opiniones entre los consultados respecto a si los estudios de los jóvenes españoles se ven perjudicados por el consumo de medios.

🌀 Hay unanimidad en el reconocimiento de que los medios difunden este-reotipos, siendo los más perjudiciales:

- * La xenofobia.
- * El racismo.
- * El sexismo.
- * La violencia.

Uno de los profesores encuestados añade:

“La respuesta es muy compleja. Más que estereotipos preocupan los valores que se desprenden de determinados personajes mediáticos: modelos de belleza (cirugía estética, delgadez...), modos de conseguir dinero fácil (declaraciones en programas del corazón, falta de escrúpulos, traiciones, engaños...), modelos de vida (profesiones de éxito, modelos de consumo...), falsa felicidad (si tengo un coche X seré feliz, si soy como X seré feliz...), acceso a mundos de adultos sin madurez (sexo, pornografía, violencia...), etc.”

🌀 Los consultados estiman que el uso de los medios por los jóvenes también tiene influencias positivas: mayor información, agilidad mental, creatividad, mayor rapidez en la asimilación del uso de las nuevas tecnologías, etcétera.

Por último, la mayoría considera que las familias no tienen la preparación adecuada para orientar a sus hijos en el uso de los medios de comunicación.

BLOQUE 6: PROPUESTAS DE IMPLEMENTACIÓN

- ✍ La mayoría de los consultados consideran conveniente relanzar la educación en materia de comunicación en el sistema educativo español bajo la forma de acuerdos entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas siguiendo las indicaciones de la UNESCO y de la Comisión Europea.
- ✍ El método preferido para reimplantar la educación en materia de comunicación es a través de una asignatura específica o una optativa de educación en medios y, en segundo lugar, a través de todas las materias del programa, pero mejorando el diseño curricular, para que no se pierdan de vista los objetivos básicos de la educación en medios y previa formación del profesorado.
- ✍ Las acciones prioritarias serían:
 - ✱ Programa de formación inicial y permanente del profesorado.
 - ✱ Lanzamiento de un programa global de educación en medios que proporcione un marco teórico común a todas las actividades.
 - ✱ Diseño de materiales.
 - ✱ Adaptación o reforma del currículo para integrar la educación en medios.
- ✍ Según los consultados, las competencias básicas a las que debería contribuir la educación en materia de comunicación son:
 - ✱ La formación de una ciudadanía que conozca la realidad y participe conscientemente en ella.
 - ✱ El aprendizaje de la búsqueda, selección, análisis, interpretación y reutilización de la información.
 - ✱ La identificación del impacto social y cognoscitivo que producen los medios en las personas, la neutralización de ese impacto y la reflexión sobre la influencia de los medios en nuestros días.

- * La competencia para analizar y neutralizar las técnicas emocionales que a veces utilizan los medios.
 - * Al análisis de la intencionalidad de los textos mediáticos y el reconocimiento y neutralización de los mensajes manipuladores.
 - * La neutralización de los estereotipos que se difunden a través de los medios.
 - * La formación de buenos consumidores.
- 🌀 La mayoría de los encuestados cree que la educación en materia de comunicación debe atender a la totalidad de los medios y no sólo a algunos en especial, preferentemente la televisión, Internet y la prensa escrita.
- 🌀 La mayoría considera también que los nuevos fenómenos mediáticos, como las videoconsolas o el teléfono móvil, también precisan de una atención educativa.
- 🌀 La mayoría de los consultados piensa que debe vincularse la educación en medios a la educación en valores y en concreto a:
- * Educación para el consumo.
 - * Coeducación.
 - * Educación para la ciudadanía.
 - * Educación del espíritu crítico; respeto a las diferencias; pluralismo.
 - * Educación en la libertad y la responsabilidad.
 - * Educación medioambiental.

CAPÍTULO III

APORTACIONES DE LOS ENCUENTROS INTERNACIONALES A LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

APORTACIONES DE LOS ENCUENTROS INTERNACIONALES A LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

El papel desempeñado por la UNESCO desde la década de 1970 en la definición inicial, en el fomento y en el seguimiento de la educación para los medios en todo el mundo ha sido crucial, como dijimos en la introducción de este informe. Las iniciativas de la UNESCO relacionadas con este tema han sido numerosas en los últimos 34 años (1973-2007)⁴⁵, pero entre todas ellas hemos destacado tres que nos han parecido relevantes para la finalidad de este informe.

De atrás adelante en el tiempo lo primero que resaltaremos es el encuentro internacional que tuvo lugar en París el mes de junio de 2007, donde se recapituló sobre el proceso de la educación en medios desde la conferencia de Grünwald (1982), que sentó las bases teóricas de la misma. El resultado de ese encuentro son doce recomendaciones que han empezado a ser conocidas como la Agenda de París, muy relevantes y oportunas para el objeto de esta consulta.

El segundo hito que destacaremos es la Declaración de Sevilla (2000), que fue consecuencia de un seminario organizado por la propia UNESCO, la Asociación Internacional de Televisión de Educación y Descubrimiento (AITED) y Canal Sur, y que contiene propuestas estratégicas respecto a la educación en medios que pueden considerarse precursoras de las últimas decisiones “ejecutivas” de la Comisión Europea que abordaremos en el próximo capítulo y de esa “potenciación” que también propugna la Agenda de París.

La tercera iniciativa es el informe “A dónde vamos y qué queremos conseguir”, encargado en el año 2001 por la UNESCO a David Buckingham y Kate Domaille sobre el estado de la educación en medios en el mundo. Se trata de un informe muy serio y revelador que hace una descripción muy completa y todavía vigente en muchos extremos de la situación mundial de la educación en medios. El profesor Buckingham alude a este informe en su colaboración a nuestra consulta.

45. Los antecedentes de la conferencia de París (junio de 2007) y la declaración de Grünwald pueden consultarse en el Anexo 2 de este informe.

DE GRÜN WALD A PARÍS. LA AGENDA DE PARÍS. 1982-2007.

Los días 20 y 21 de junio de 2007 se celebró en París un encuentro internacional organizado por la UNESCO y la Comisión Nacional Francesa ante la UNESCO, y apoyado por el Ministerio de Educación Nacional francés y el Consejo de Europa. El título del encuentro fue: “La educación en medios. Avances, obstáculos, orientaciones nuevas desde Grünwald. ¿Hacia una potenciación?”.

El objetivo era hacer balance de los progresos realizados y de los obstáculos detectados en el diseño y desarrollo de estrategias y en la puesta en práctica de la educación en medios desde la Conferencia de Grünwald (1982). La declaración final de Grünwald⁴⁶ fue el resultado de una consulta a expertos realizada por el gobierno alemán en 1982 que ha orientado el desarrollo de la educación en medios en el mundo desde entonces. Desde Grünwald se han producido otras conferencias y consultas promovidas por la UNESCO o por otros organismos, pero la trascendencia de aquella declaración fue tal, que no han logrado hacerla caer en el olvido. Por ello el encuentro de París de junio de 2007 tiene una importancia especial.

Al encuentro de París —al que fuimos invitados a título personal— asistieron expertos de todo el mundo, responsables de políticas educativas, profesores-investigadores, representantes de asociaciones y profesionales de los medios de comunicación de distintas regiones del mundo, que fueron invitados a analizar la situación actual de la educación en medios en el mundo y a formular recomendaciones destinadas a implicar a todos los agentes interesados en la misma a fin de presentarlas a la Conferencia General de la UNESCO que se celebró en octubre de 2007⁴⁷.

El encuentro de París estuvo organizado, como se puede apreciar en el programa adjunto, en varias sesiones: una primera sesión de apertura; una sesión de introducción, que versó sobre la razón de ser de la educación en medios; tres mesas redondas: la primera, sobre las manifestaciones prácticas de la educación en medios en el mundo; la segunda, sobre la integración de la educación en medios en las políticas educativas; y la tercera sobre los agentes externos al sistema educativo. El encuentro terminó con la formulación de recomen-

46. La declaración final de Grünwald puede consultarse en el Anexo 2 a este informe. Si prefiere consultarse en su integridad, en Internet se encuentra completa en <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000527/052766sb.pdf>.

47. Resoluciones de la Conferencia General de la UNESCO en octubre de 2007: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31281&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=208.html.

daciones sobre la generalización de la educación en medios y el reforzamiento de la colaboración de los distintos sectores implicados en la misma.

La coordinación y composición de las distintas sesiones y mesas redondas corrió a cargo de personalidades destacadas en el mundo de la educación en medios, algunos de los cuales han colaborado también en el presente informe. España no estuvo representada oficialmente en París, pero sí indirectamente y de forma muy destacada a través del profesor Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona, que se encontraba allí en su triple condición de investigador, de profesor universitario y de coordinador del grupo de expertos del Programa de Alfabetización Mediática de la Comisión Europea. La propia Comisión Europea estuvo representada por Aviva Silver, directora del Programa MEDIA y de Alfabetización Mediática (DGINFSO).

El Consejo de Europa, uno de los coorganizadores del encuentro, estuvo representado por Gabriel Mazza, director de Educación Escolar, Extraescolar y de Enseñanza Superior, y por Bernard Dumont, consultor.

El otro coorganizador del encuentro fue el Ministerio de Educación francés, que estuvo representado por Jean Favier y Jean-Pierre Boyer, presidente y secretario general, respectivamente, de la Comisión Nacional Francesa ante la UNESCO, además de Catherine Bizot, de la Inspección General del Ministerio de Educación. Por cierto que simultáneamente al encuentro internacional se celebró en los mismos salones del Centro de Conferencias Internacionales una reunión del grupo de trabajo de alto nivel del Ministerio francés que en el mes de agosto de 2007 presentó un informe al ministro titulado: "L'Éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives" al que también tuvimos acceso a finales de ese año⁴⁸.

El informe final del encuentro internacional de París es el siguiente⁴⁹:

48. Puede consultarse en línea: http://www.pressealecole.fr/IMG/pdf/rapport_inspection_generale.pdf.

49 La traducción es nuestra.

12 RECOMENDACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

25 años después de la adopción de la Declaración de Grünwald que allanó el terreno para la educación en medios a escala internacional, expertos, responsables de políticas educativas, enseñantes, investigadores, representantes de asociaciones y profesionales de los medios de comunicación procedentes de todas las regiones del mundo se reunieron en París el 21 y 22 de junio de 2007. En un marco de colaboración reuniendo a todas las partes interesadas, esta iniciativa conjunta de la Comisión Nacional Francesa ante la UNESCO y de la propia UNESCO, apoyada por el Consejo de Europa y por el Ministerio de Educación Nacional francés ha permitido realizar un balance de los avances registrados y de los obstáculos encontrados en la puesta en práctica de los dispositivos y de las prácticas de educación en medios, así como formular recomendaciones destinadas a generalizar la educación en medios y movilizar a todos los actores implicados.

Los participantes han reafirmado la pertinencia de la declaración de Grünwald. Las constataciones hechas en 1982 siguen teniendo vigencia y cobran aún más sentido en la sociedad de la información y en el intercambio de conocimientos en el contexto de la mundialización: el lugar y el papel que desempeñan los medios de comunicación en nuestras sociedades se han visto reforzados; más que nunca, el ciudadano necesita analizar de forma crítica la información que recibe sea cual sea el sistema simbólico utilizado (imagen, sonido, texto), producir él mismo contenidos y adaptarse a los cambios profesionales y sociales; todas las partes interesadas deben implicarse en la educación en medios (periodistas, empresarios, padres...).

La continuada vigencia de la Declaración de Grünwald es, a la vez, sintomática de la exactitud del análisis efectuado en su momento y de la falta de reconocimiento de la educación en medios. En los 25 años pasados se

han llevado a cabo, tanto dentro como fuera de la escuela, numerosas y ricas experiencias educativas. Los trabajos de investigación teórica y empírica han permitido identificar un campo preciso en todas las regiones del mundo. Estas experiencias e investigaciones siguen siendo insuficientemente conocidas y compartidas, con el resultado de que la educación en medios no ha pasado de la fase experimental a la fase de adopción generalizada. Los participantes han subrayado la urgencia de una movilización internacional a favor de una potenciación de la educación para los medios y la necesidad de prever evaluaciones regulares para asegurarse de la puesta en práctica y de la actualización de las recomendaciones formuladas. Los participantes en el encuentro han recordado igualmente que esas acciones eran coherentes con los compromisos internacionales y se inscribían en el marco de la agenda de la comunidad internacional relativa a los Objetivos de Desarrollo del Milenio y a la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.

El análisis del estado de la cuestión efectuado durante las dos jornadas de trabajo ha permitido establecer doce recomendaciones de acción prioritarias para favorecer la puesta en práctica operacional de cuatro grandes orientaciones de Grünwald que consideramos vigentes:

- I. El desarrollo de programas integrados en todos los niveles de la enseñanza.
- II. La formación de educadores y la sensibilización de diferentes actores de la esfera social.
- III. La investigación y la creación de redes de difusión.
- IV. La cooperación internacional en acciones concretas.

Estas recomendaciones que componen la Agenda de París están destinadas al conjunto de actores afectados, a todos los niveles de intervención y de coordinación, local, nacional, regional e internacional.

I. EL DESARROLLO DE PROGRAMAS INTEGRADOS EN TODOS LOS NIVELES DE LA ENSEÑANZA

Recomendación 1.ª: Adoptar una definición global de educación en medios

La integración de la educación en medios en los programas escolares implica precisar muy claramente el campo cubierto por la educación en medios. No se trata únicamente de distinguir entre educación *con* medios de comunicación, en tanto que útiles pedagógicos, y educación *en* medios, como objetos de estudio, sino de situar la educación en medios en un entorno económico y social en pleno cambio, teniendo en cuenta el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Esta educación se aplica al conjunto de los medios de comunicación, sea cual sea su soporte o las tecnologías utilizadas. Lejos de poner en cuestión las prácticas de educación en medios, estos cambios las enriquecen con nuevas competencias ligadas al dominio de la información y a la comunicación interactiva con sus dimensiones social, jurídica y ética.

Una concepción global de la educación en medios tiene tres objetivos principales:

- * Permitir el acceso a todos los tipos de medios de comunicación, en tanto que útiles potenciales de comprensión de la sociedad y de participación en la vida democrática.
- * Formar en el análisis crítico de mensajes, tanto de información como de entretenimiento, a fin de desarrollar las capacidades de individuos autónomos y usuarios activos.
- * Favorecer la producción, la creatividad y la interactividad en los diferentes registros de la comunicación mediática.

Recomendación 2.ª: Reforzar los lazos entre educación en medios, diversidad cultural y respeto a los derechos humanos

Construidos sobre estas bases comunes, los currículos deben adaptarse a

la diversidad de contextos educativos, culturales económicos y sociales a fin de no adoptar modelos que no correspondan a las realidades locales.

Teniendo en cuenta el desarrollo de los intercambios a escala internacional y el fenómeno de la globalización, la educación en medios debe, en todas las partes del mundo, permitir la comprensión intercultural y promover la cultura local.

La educación en medios contribuye a la emancipación y a la responsabilización de los individuos en la sociedad y es parte integrante de la educación para la ciudadanía y en derechos humanos.

Recomendación 3.ª: Definir las competencias a adquirir y los sistemas de evaluación a utilizar

Según estos principios, las competencias y los conocimientos que se pretende adquirir, transversales e interdisciplinarios, se explicitarán para cada nivel escolar y serán objeto de evaluación tanto de los alumnos como de los profesores en formación. Los currículos así elaborados podrán ser reunidos y permitir un análisis comparativo que subraye aspectos en común y diferencias y que ayude a estructurar y mejorar la pertinencia y la eficacia de los currículos.

II. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES Y LA SENSIBILIZACIÓN DE DIFERENTES ACTORES DE LA ESFERA SOCIAL

Recomendación 4.ª: Integrar la educación en medios en la formación inicial del profesorado

La formación inicial del profesorado es un elemento organizativo clave y se debe integrar a la vez las dimensiones conceptuales y los conocimientos prácticos, al tiempo que se debe procurar que repose sobre un buen conocimiento de las prácticas mediáticas de los jóvenes. En los períodos de transición, esta formación puede apoyarse tanto en acciones institucionales como en la autoformación asistida, utilizando recursos didácticos que hayan sido evaluados y validados por profesores y alumnos.

Recomendación 5.ª: Desarrollar métodos pedagógicos apropiados y evolutivos

Se trata de poner en marcha métodos “activos”, que se acomodan mal a las “recetas” previas o al “listo para enseñar”, y que implican una evolución del papel de enseñante, una mayor participación del alumnado y relaciones más estrechas entre la escuela y el mundo exterior. Los instrumentos formativos (cuyos derechos deben ser libres o negociados) deben adaptarse a los nuevos métodos y ser elaborados en colaboración con los profesores y sus alumnos; deben apoyarse en diferentes soportes: desde los manuales impresos hasta espacios virtuales de trabajo colaborativo.

Recomendación 6.ª: Movilizar a todos los actores del sistema escolar

La integración de la educación en medios en los sistemas escolares debe movilizar a todos los actores implicados. Diseñadores de programas, directores de centros, inspectores, etc., deben estar sensibilizados con este objetivo educativo y asumir sus responsabilidades para legitimar estas actuaciones. En el marco de misiones regionales y locales, los sistemas educativos pueden utilizar expertos en tareas de sensibilización.

Recomendación 7.ª: Movilizar otros actores públicos

La educación en medios no se limita sólo al medio escolar, sino que concierne también a las familias, las asociaciones y los profesionales de los medios de comunicación.

Los padres y las familias en general, así como las asociaciones, deben contribuir en la escuela y fuera de la escuela, en los lugares de educación no formal, a que se pase de la fase experimental a la fase de generalización de la innovación.

La educación en medios debe igualmente integrarse en la formación profesional de los periodistas e incluir conocimientos de derecho y de ética.

También afecta la educación en medios al conjunto de los profesionales de los medios de comunicación, de los productores, redactores jefe, difusores, etc. Deben realizarse esfuerzos para favorecer la creación de programas de calidad que se alejen de los estereotipos, en particular para los jóvenes

y para potenciar la aproximación y el diálogo con la escuela y los ciudadanos.

En el momento actual, en el que la autorregulación y la correulación desempeñan un papel creciente y paralelo a la reglamentación, las instituciones reguladoras de los medios (organismos de regulación de medios) están enormemente interesadas en asociarse a las acciones de educación en medios.

Las universidades de verano organizadas a nivel regional y nacional permiten facilitar los intercambios, mostrar ejemplos de buenas prácticas, contribuir a la formación permanente de los formadores y difundir la educación en medios. Los festivales y los talleres pueden dar mayor visibilidad a las producciones de los jóvenes y poner en valor las acciones de educación en medios.

Recomendación 8.ª: Inscribir la educación en medios dentro del marco del aprendizaje a lo largo de la vida

La educación en medios concierne no sólo a los jóvenes, sino también a los adultos, para los cuales los medios son las principales fuentes de información y de conocimiento. En este contexto, la educación en medios es un proceso de aprendizaje de calidad durante toda la vida. Es pues fundamental proponer, a los adultos que no han podido beneficiarse de ella, módulos de formación continua que los ayuden a llegar a ser ciudadanos libres y más activos en la sociedad. Deben elaborarse los instrumentos de formación necesarios y ponerlos a su disposición para sensibilizarlos y formarlos por distintos medios. Las acciones de formación y de autoformación de adultos deben preverse a nivel local y asociativo con el apoyo de expertos.

III. LA INVESTIGACIÓN Y LA CREACIÓN DE REDES DE DIFUSIÓN

Recomendación 9.ª: Desarrollar la educación en medios y la investigación en la enseñanza superior

La enseñanza superior es el punto de unión entre formación e investigación, al existir la necesidad de guiar y supervisar prácticas empíricas de

educación en medios. Por ello es necesario desarrollar investigaciones de distinto tipo:

- * teóricas, para que las acciones de educación en medios estén coordinadas con la evolución de las tecnologías y con los cambios sociales e integren las diferentes condiciones de producción, de difusión y de uso de los medios;
- * evaluativas, lo más cercanas posible a las prácticas de docentes y alumnos, a fin de apreciar el impacto eventual de estas prácticas;
- * orientadas hacia la acción, para implicar a los interesados, para apoyar las acciones ya en marcha y para contribuir a la formación continua de los enseñantes y educadores;
- * fundadas en encuestas sobre la actitud y el papel de los padres y de otros actores de la educación en medios.

La educación en medios debería tratarse en el marco de las investigaciones interdisciplinarias (ciencias de la educación, de la información, de la comunicación, sociología, etc.). Debe ser desarrollada en relación con los programas de innovación educativa, con los que estudian el papel y el impacto de las tecnologías en la enseñanza y en la formación, principalmente con el *e-learning*, así como con la educación para la ciudadanía, en derechos humanos y para el desarrollo sostenible.

Recomendación 10.ª: Crear redes de intercambio

Es indispensable rentabilizar y poner en común tanto las hipótesis de trabajo como los resultados de la investigación para contribuir a la potenciación de la educación en medios. Redes de investigadores agrupados por temas, organizados a nivel nacional, regional e internacional contribuirán a que se compartan los conocimientos acumulados. Sus trabajos deberían conducir a la elaboración de recomendaciones éticas susceptibles de convertirse en una carta internacional. Las licitaciones a nivel de organismos de investigación nacionales e internacionales permitirán estimular la investigación.

IV. LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN ACCIONES CONCRETAS

Recomendación 11.ª: Organizar y hacer visibles los intercambios internacionales

Deben estimularse los intercambios internacionales para difundir las buenas prácticas y para dar a conocer los trabajos existentes, para mejor comprender la diversidad de las situaciones concretas y favorecer la cooperación de todo tipo. A este respecto las organizaciones internacionales, principalmente la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea tienen un papel importante que desempeñar para sostener las iniciativas y las acciones coordinadas, tanto locales como globales.

La creación de un observatorio internacional de educación en medios permitiría recoger, traducir y poner a disposición de todos un conjunto de datos pertinentes sobre la educación en medios: trabajos de calidad, tanto en el campo de la investigación como en el de las políticas educativas, y estrategias de inserción de currículos de educación en medios en los sistemas educativos. Este observatorio contribuiría a la elaboración de una red de "agentes clave" que se ocuparían de la vigilancia científica y pedagógica en este campo.

La organización de manifestaciones internacionales con objetivos precisos y con periodicidad definida, parece igualmente necesaria:

- * Coloquios internacionales que reúnan a expertos de alto nivel que supervisen la evaluación de las prácticas ya en marcha y la actualización de las recomendaciones cuyos resultados podrán ser trasladados a los ministros de Educación y a otras instancias competentes.
- * Encuentros anuales de especialistas nacionales para la puesta en común, la transmisión y la extensión de su experiencia, especialmente en los países recientemente comprometidos con la educación en medios.
- * Festivales internacionales de producciones mediáticas de jóvenes, eventualmente en relación con manifestaciones organizadas nacionalmente, la atribución de un premio y la posibilidad de difusión en los medios de comunicación nacionales.

Recomendación 12.ª: Sensibilizar y movilizar a los actores mediáticos

La educación en medios no puede generalizarse sin el esfuerzo a favor de la sensibilización y la movilización de todos los actores y principalmente de las personas con capacidad política decisoria al más alto nivel en todos los países. Más allá de las acciones emprendidas a nivel nacional para movilizar la opinión pública, la UNESCO, en cooperación con otras organizaciones internacionales o regionales, tales como, por ejemplo, para Europa, el Consejo de Europa o la Unión Europea, debería lanzar iniciativas en este sentido entre las cuales las más importantes serían:

- * Una campaña internacional de sensibilización sobre la importancia de la educación en medios en la formación del ciudadano en el siglo XXI.
- * Una reunión internacional de ministros de Educación a fin de suscitar una movilización fuerte a favor de la integración de la educación en medios en las políticas educativas.
- * La movilización de la red de escuelas asociadas a la UNESCO y de los clubs UNESCO, principalmente en las manifestaciones consagradas a la educación en medios, más precisamente la creación de un festival de producciones de jóvenes.
- * La creación de cátedras UNESCO de “educación en medios”, para no perder de vista las realidades locales y enriquecer tanto los marcos teóricos como las prácticas de educación en medios en el mundo.

LA DECLARACIÓN DE SEVILLA (2002)

En el encuentro de Sevilla (15 y 16 de febrero de 2002) se empezó a consolidar una estrategia de introducción de la educación en medios centrada en algunos principios generales universalmente admitidos y que se orientan decididamente a la puesta en práctica de esta educación.

Los principios generales universalmente aceptados son los siguientes:

- ✍ Que la educación en medios concierne a todos los medios de comunicación y comprende las palabras y las letras, el sonido y la imagen, sean éstas estáticas o en movimiento, transmitidas por cualquier tipo de tecnología.
- ✍ Que la educación en medios debe capacitar a las personas para adquirir conciencia sobre los medios de comunicación usados en la sociedad y para adquirir habilidades y aptitudes para usar los medios para comunicarse con los demás. Para conseguir esta finalidad la educación en medios debe conseguir que las personas:
 - * sean capaces de identificar las fuentes de los textos y mensajes que reciben y los contextos e intereses en que se basan y a los que responden;
 - * sepan analizar y reflexionar críticamente ante los medios, así como crear en ellos y con ellos;
 - * sean capaces de interpretar los mensajes y los valores producidos por los medios;
 - * sepan acceder a los medios como receptores y también como productores.
- ✍ Que la educación en medios es parte del derecho básico de todos los ciudadanos a la libertad de expresión y al derecho a la información y un instrumento clave para construir y mantener la democracia.

En Sevilla se formularon también recomendaciones estratégicas muy concretas que han resultado ser un anticipo de las últimas decisiones de la Comisión Europea y que enfatizan que la educación en medios es cuestión de toda la sociedad y no sólo del sistema educativo.

El desarrollo estratégico propuesto en Sevilla se basa en cinco pilares:

1. Creación de plataformas de investigación.

2. Formación de profesorado.
3. Colaboración institucional.
4. Potenciación de redes ciudadanas.
5. Consolidación y promoción de la educación en medios en la esfera pública y la sociedad civil (padres, profesores, ONG, consumidores, receptores, etc.).

INFORME SOBRE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS EN TODO EL MUNDO. DAVID BUCKINGHAM Y KATE DOMAILLE, PARA LA UNESCO. 2001

El informe “Where Are We Going and How Can We Get There?” fue realizado para la UNESCO por David Buckingham y Kate Domaille, del Instituto de Educación de la Universidad de Londres entre junio y octubre de 2001⁵⁰.

Contestaron a la encuesta 48 representantes de diferentes países, que ayudaron a determinar el alcance de la educación en medios en todo el mundo en aquel momento. La encuesta incluía preguntas sobre la implicación de las industrias de los medios de comunicación, de la sociedad civil y de los propios profesores en la educación en medios; sobre la forma en que se estaba desarrollando; sobre las investigaciones relacionadas con la educación en medios; sobre la forma de evaluarla; sobre los retos y obstáculos a los que se enfrentaba; y sobre lo que la UNESCO, en fin, podía hacer para contribuir a su consecución.

El estudio estaba centrado fundamentalmente en el desarrollo de la educación en medios en centros docentes. Ello a pesar de que los investigadores constatan que las experiencias más interesantes en la materia tienen lugar frecuentemente fuera de los centros docentes, en el marco de asociaciones juveniles o de proyectos comunitarios.

Los autores reconocen en primer lugar la dificultad de conocer el verdadero alcance de la educación en medios en el mundo por la diversidad de los sistemas educativos y por la diferente manera que cada uno de ellos tiene de

50. El título completo era: “Where Are We Going and How Can We Get There? General findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001” (¿Adónde vamos y cómo podemos llegar? Conclusiones generales del Estudio de la UNESCO sobre Educación de la Juventud en Medios 2001), David Buckingham y Kate Domaille, Institute of Education, London University, Inglaterra. Publicado en: C. von Feilitzen y U. Carlsson (eds.): UNESCO Children Youth and Media Yearbook 2003.

atenderla. Tampoco confían excesivamente los autores en la correspondencia entre las propuestas programáticas de los diferentes sistemas educativos y la realidad. En tercer lugar, constatan la escasez de investigaciones sistemáticas sobre diferentes aspectos de la educación en medios. En cuarto y último lugar, subrayan una cierta exageración por parte de los partidarios de la educación en medios en su afán de alentarla más eficazmente.

Las constataciones generales del estudio fueron:

1. Por lo general, la educación en medios es una materia optativa del plan de estudios y no una asignatura obligatoria.
2. No hay unanimidad con respecto a si debe ser una materia independiente del currículo o parte de otras materias.
3. Generalmente la educación en medios aparece vinculada a la enseñanza de la lengua materna o de las ciencias sociales en países como Canadá, Australia o Nueva Zelanda. En Inglaterra existe una línea diferenciada (los *media studies*) con perfil profesional que tiene mucho éxito entre los alumnos de más de 14 años. En Rusia y Hungría existen planes de estudios formales de educación en medios.
4. Se confunde frecuentemente la educación en medios con el uso de medios tecnológicos, debido a la imprecisión conceptual de la educación en medios y a un cierto optimismo ingenuo sobre las repercusiones sociales del desarrollo tecnológico.
5. Generalmente la educación en medios se lleva a cabo por iniciativa de profesores aislados que tienen pocas posibilidades de formarse.
6. La educación en medios no suele formar parte de la agenda política y por ello carece de proyección pública, de reconocimiento y de financiación adecuada.
7. La educación en medios no progresa por el desprecio de la escuela hacia la cultura popular que representan los medios de comunicación o por el "peligro" potencial que representa una ciudadanía crítica.
8. En muchos países existe un marco conceptual riguroso que se refleja en materiales didácticos, programas, competencias etc.
9. Se constata la necesidad de prestar atención a la evaluación y de procurar que no se privilegie la evaluación de la lengua escrita sobre la expresión audiovisual.

- 10.** La carencia de formación del profesorado en educación en medios es una queja universal.

En lo que se refiere al concepto de educación en medios, Buckingham y Domaille constatan que se observa un alejamiento de la teoría “vacunatoria” (preferida todavía por algunos sectores conservadores o católicos) hacia la “capacitación de los usuarios” (*empowerment* en inglés). Por lo general Buckingham y Domaille observan que se prefiere asimilar la educación en medios a términos como “conocimiento crítico”, “participación democrática” o “disfrute uniforme de los medios”. Algunos prefieren “instrucción en medios” a “educación en medios”.

En lo que se refiere al currículo, el estudio de Buckingham y Domaille constata:

- ☞ Que por lo general se utilizan los medios como pretexto en lengua, sociales u otras asignaturas. Y que no existe una relación de actividades a realizar o una definición de la capacidad a ejercitar ante los documentos mediáticos.
- ☞ Que es muy conveniente definir bien el marco conceptual, porque en los países donde existe (Canadá e Inglaterra principalmente) es de mucha utilidad.

Cuando hay un marco conceptual, éste suele estar basado en cuatro áreas dominantes:

- * **Lengua** (estética de los medios; los medios como constructores del mundo; narrativa, convenciones, géneros).
- * **Representaciones:** mensajes y valores de los medios. Medios y sociedad. Estereotipos. Selección y punto de vista.
- * **Producción de medios.** Organizaciones de las industrias de los medios/instituciones; economía-práctica profesional (funciona bien en sociales).
- * **Audiencias:** implicación personal de las audiencias con los medios; sentido del uso de los medios; el papel de los medios en la identidad.

En definitiva, Buckingham y Domaille detectaron las siguientes áreas prioritarias de actuación:

- * La formación del profesorado.

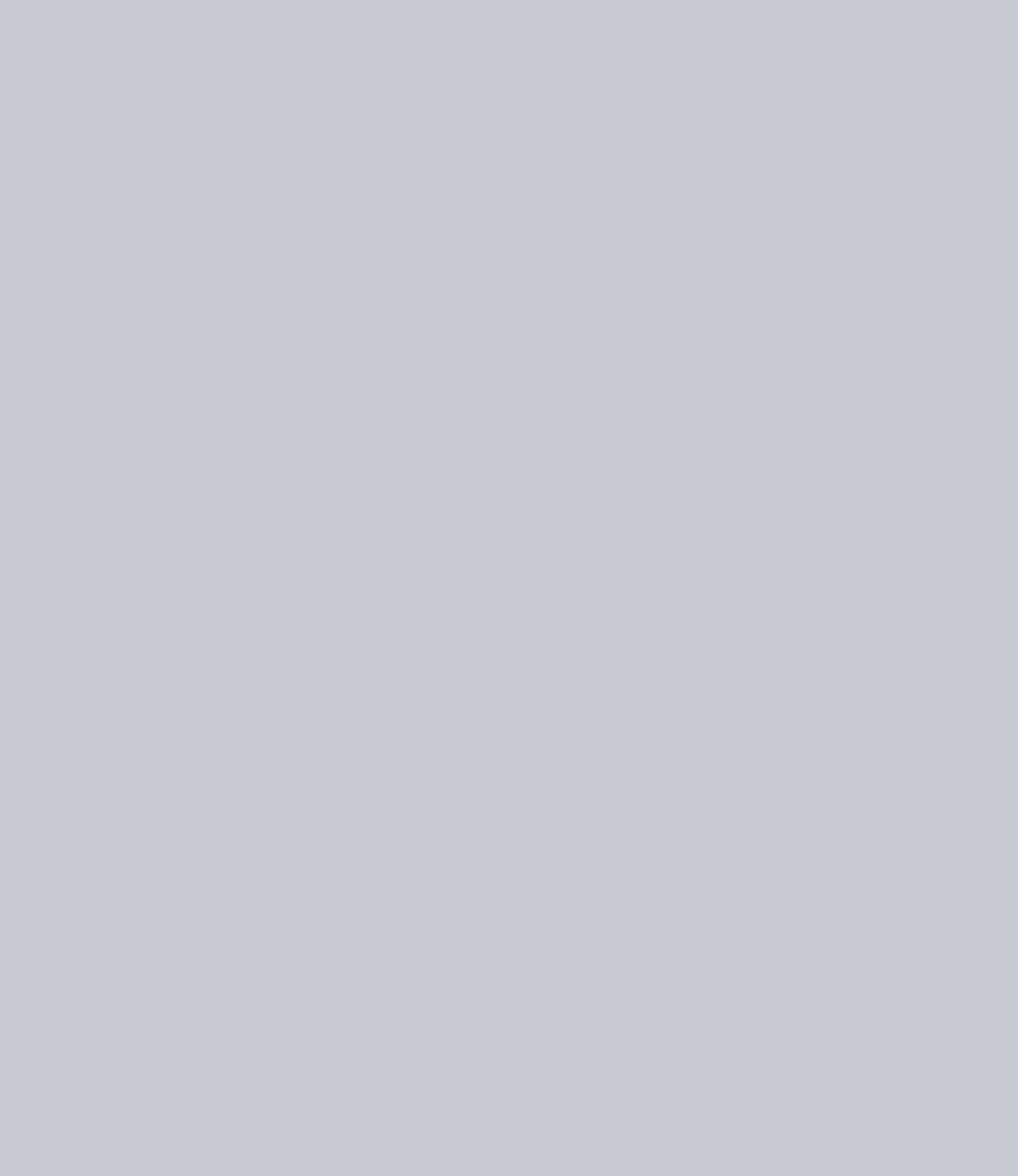
- * La creación de recursos tipo website.
- * El apoyo institucional.
- * La investigación.

Las preocupaciones expresadas por los consultados fueron:

- * La educación en medios debe abarcar la totalidad de medios, pero no debe dejarse llevar por la euforia tecnológica.
- * La necesidad de encuentros internacionales que sirvan para comunicar experiencias.
- * Propiedad intelectual.
- * Educación formal e informal de los medios.

CAPÍTULO IV

POLÍTICA EUROPEA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA



POLÍTICA EUROPEA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

POLÍTICA EUROPEA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

En el marco general de las políticas relacionadas con los medios de comunicación (*audiovisual and media policies*) la Comisión Europea ha venido prestando atención preferente desde el año 2000 a la alfabetización mediática de los usuarios de medios a través del programa MEDIA integrado en la Dirección General de Sociedad de la Información y Medios de Comunicación.

Las actuaciones de la Comisión Europea empezaron en el año 2000 en el marco de la Agenda de Lisboa. Fueron las siguientes:

- a. Formación de un grupo de expertos especialistas en educación en medios⁵¹.
- b. Realización de diversos talleres y en la convocatoria de proyectos de alfabetización mediática (en 2002 y 2003) con el fin de formar una red de organizaciones y países implicados en la educación en medios y facilitar el intercambio de experiencias con una inversión de 3,5 millones de euros⁵².

Los principales objetivos de estos trabajos han sido:

- * analizar las representaciones de los medios de comunicación desde una perspectiva multimedia;
 - * animar a la producción y distribución de contenidos relacionados con la alfabetización mediática;
 - * estimular el uso de los medios de comunicación para fomentar la participación social en la vida comunitaria;
 - * intensificar la creación de redes de trabajo relacionadas con la educación en medios.
- c. Realización de una consulta pública (2006)⁵³. En esta consulta se recibieron 106 respuestas de 23 Estados miembros de la Unión Europea, y además China, Rusia y EE.UU. El 26% de las respuestas procedía de la

51. Puede consultarse en la página: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/act_prog/index_en.htm.

52. Puede consultarse en la página: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/act_prog/index_en.htm.

53. Puede encontrarse el cuestionario y el resultado de la consulta en la siguiente página: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf.

sociedad civil, el 25% de gobiernos e instituciones públicas, el 24% de industrias, el 18% de individuos, y el 7% del sector educativo.

Las conclusiones de la consulta han sido tenidas en cuenta por la Comisión en las siguientes iniciativas de educación en medios, principalmente la definición de alfabetización mediática, que obtuvo el 85% de acuerdo.

- d. Realización de distintos estudios y trabajos de investigación. Entre ellos: un sumario ejecutivo, los perfiles de alfabetización mediática de varios países europeos, una bibliografía de referencia y el informe final titulado: "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización mediática en Europa"⁵⁴ (Anexo 3).
- e. La culminación de todos estos esfuerzos ha sido la Comunicación titulada "Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital", presentada en diciembre de 2007 y dirigida al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social, al Comité de las Regiones y a los distintos países de la Unión. Esta Comunicación —que transcribimos en el Anexo 4— aspira a convertirse en Recomendación⁵⁵.

A estas dos últimas iniciativas nos referiremos a continuación.

En su conjunto, estas iniciativas de la Comisión Europea a favor de la alfabetización mediática han conseguido consolidar una línea y una metodología de trabajo que es sin duda, hasta el momento, la iniciativa política más decidida de un gobierno para incentivar la educación en medios de la ciudadanía europea.

ORIENTACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EUROPA

El enfoque básico de la Comisión Europea acerca de la alfabetización mediática es innovador, porque fija por primera vez el foco de atención de la política de medios de comunicación en la cualificación crítica de los usuarios, y a la vez es muy ambicioso, como se deduce de la introducción al primer capítulo del estudio "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización mediática en Europa", elaborado por un grupo internacional de expertos liderados por el profesor Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el que

54. Véase: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm.

55. Véase: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/es.pdf.

se proponen a la Comisión Europea las medidas necesarias para implementar la alfabetización mediática en Europa.

El objetivo de la Unión Europea es llegar a ser la sociedad de la información más avanzada del mundo en el año 2010, al mismo tiempo que aspira a un período de desarrollo económico y al pleno empleo, con mejora de la calidad de vida y aumento de las cotas de cohesión y de igualdad social. Aspiraciones que en este momento están amenazadas por la creciente crisis ambiental a escala mundial, la ampliación de la separación entre ricos y pobres, y la inestabilidad potencial de las finanzas globales.

Las aspiraciones europeas a liderar la sociedad de la información deben tener también en cuenta el crecimiento de la India y de China como actores importantes en el mercado mundial, tanto de la información como de productos manufacturados; y la situación crítica de poblaciones africanas que tienen escaso acceso a la calidad de vida de la que disfrutamos la mayoría de los ciudadanos europeos.

En este contexto, la singular oferta de Europa a una sociedad global cada vez más interdependiente es su patrimonio cultural enormemente rico y distintivo y sus tradiciones de democracia, libertad intelectual, tolerancia religiosa, ausencia de censura y libertad de debate.

Las nuevas tecnologías digitales presentan oportunidades sin precedentes para una participación más amplia en el desarrollo continuo del patrimonio cultural y de las tradiciones civiles europeas en un contexto global. Al mismo tiempo, sin embargo, estas tecnologías ofrecen oportunidades provechosas para la información falsa, la vigilancia indeseada, el abuso de los más débiles y la trivialización del discurso público.

El rápido desarrollo de las tecnologías digitales ha hecho que sea más urgente un asunto que ha estado presionando durante cierto tiempo: la necesidad que tienen los ciudadanos europeos de entender plenamente los medios a través de los cuales la información, las ideas y las opiniones se crean, se distribuyen y se comparten en las sociedades modernas: es decir, de convertirse en una población alfabetizada mediáticamente. En palabras de Vivianne Reading, comisaria de la DG INFSO: "Hoy, la alfabetización mediática es una cuestión tan importante para la ciudadanía activa y plena como lo fue la alfabetización a principios del siglo XIX" (Comunicado de prensa IP/06/1326, Bruselas, 6 de octubre de 2006).

Solamente si los europeos son capaces de acceder al nuevo ambiente mediático, y producir y participar en él, actuando como ciudadanos activos y críticos, Europa podrá aprovechar las oportunidades en mar-

cha y la innovación que las TIC [tecnologías de la información y la comunicación] generan en la sociedad de la información.

La clave del acceso a las TIC y al nuevo entorno de la comunicación es la alfabetización mediática. Promoverla entre los ciudadanos europeos se ha convertido en un objetivo estratégico y en un factor de integración para el conjunto de Europa.

Un requisito fundamental para la promoción de esta nueva capacidad es disponer de un modelo adecuado para la alfabetización mediática, así como conocer todas sus dimensiones, su valor estratégico y las ventajas específicas que puede traer al desarrollo de la sociedad de información en Europa.

La pregunta que cabe hacerse por tanto desde la Comisión de las Comunidades Europeas es: ¿cómo se pueden estimular los esfuerzos que en este sentido están haciendo muchos países europeos en muy distintas direcciones?

Partiendo de este modelo, describiremos los enfoques existentes y posibles de la alfabetización mediática y sus implicaciones para una política de apoyo y promoción.

Nuestro objetivo final es alcanzar un marco de trabajo operativo ⁵⁶.

El equipo de expertos redactor del estudio ha sido codirigido por el finlandés Tapio Varis y ha estado integrado por Cary Bazalgette (del British Film Institute del Reino Unido); Evelyne Bevort (del CLEMI de Francia), Victoria Camps (Consejo del Audiovisual de Cataluña); Manuel Pinto (Universidad do Minho, Portugal); Susanne Krucsay (Ministerio de Educación de Austria); Pier Cesare Rivoltella (Universidad Católica de Milán, Italia); Ignacio Aguaded (director de la revista Comunicar) y Paolo Celot (secretario general de la EAVI, Asociación Europea para la salvaguarda de los Intereses de los Telespectadores)⁵⁷.

El informe final está estructurado en una introducción y cuatro capítulos, en los cuales se aborda el concepto de alfabetización mediática, así como las prácticas relativas a la misma en Europa; se formulan recomendaciones para implementarla en Europa, y se investiga el impacto social y económico que puede tener la intervención de la Unión Europea en este ámbito.

56. Véase http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/study.es, p. 2.

57. Tres de dichos expertos, Cary Bazalgette, Evelyne Bevort y Susanne Krucsay, han participado también en la consulta para el IFIIE en la que se incluye el presente capítulo.

Algunos aspectos de este estudio son muy relevantes y esclarecedores para el objeto de esta consulta y por ello los hemos reproducido literalmente en el Anexo 4 como anticipo de la Comunicación de la Comisión Europea, que será mejor entendida si conocemos algunas de sus claves⁵⁸. Hemos resaltado en amarillo aquellos aspectos que nos parecen de mayor relevancia.

PERFILES DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EUROPA. PERFIL ESPAÑOL

Uno de los aspectos más interesantes del trabajo de la Comisión Europea en relación con la alfabetización mediática ha sido la investigación y análisis de la realidad europea que se refleja en los perfiles de alfabetización mediática de Europa en su conjunto y de algunos de los países que la integran, entre ellos España. A estos perfiles se puede acceder desde la página web de la Comisión Europea⁵⁹.

En cada uno de los perfiles figura una tabla descriptiva resumen del desarrollo de la alfabetización mediática en cada país cuyos ítems son de por sí muy significativos. Hemos montado sobre una misma tabla los perfiles español, inglés, francés y austriaco para que se puedan comparar.

A los efectos de la presente consulta hemos traducido solamente el resumen del perfil español⁶⁰.

58. Este texto solo está disponible en Inglés por lo que nos hemos visto obligados a traducirlo.

59. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm.

60. Para el documento completo véase: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/country/spain.pdf.

ESCASO DESARROLLO Y SÍNTOMAS ESPERANZADORES

España tiene un bajo desarrollo en alfabetización mediática: no existen ni instituciones ni proyectos dedicados exclusivamente a la alfabetización mediática, pero es importante destacar el progresivo incremento de actividades procedentes de la sociedad civil, principalmente de asociaciones relacionadas con el mundo de la educación. Sin embargo, la cooperación de la industria mediática, con la excepción de unos pocos casos, principalmente la prensa, es pobre.

No existen programas de educación en los medios de comunicación más importantes —con la excepción de algunos periódicos que promueven la relación entre las escuelas y los medios de comunicación—, o en la televisión pública, y el desarrollo de las instituciones dedicadas al estudio y protección de la audiencia son prácticamente simbólicas. Existen, en cambio, asociaciones de protección de la audiencia de ámbito básicamente regional; las de ámbito estatal son de poca importancia. Sólo en los últimos años la alfabetización mediática se ha convertido en un objetivo transversal de educación gracias al impulso dado a las TIC, pero olvidándose de los medios de comunicación. Además el desarrollo regional de estas iniciativas es variable: considerablemente bueno en algunas regiones y malo en otras; a nivel estatal no hay iniciativas en un sentido u otro.

Sin embargo, se aprecian algunos signos de cambio, principalmente debido a la perseverancia de algunos sectores de la sociedad civil, seguidos de instituciones públicas que están empezando a estar interesadas en la alfabetización mediática.

LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

En relación con el Sistema Educativo Español, el currículo de la enseñanza obligatoria (Primaria y Secundaria) contiene la alfabetización digital y la alfabetización mediática, como parte de las competencias que los estudiantes deben alcanzar, pero actualmente no existen materias específicas. El anexo del Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, establece la incorporación de 8 competencias básicas en el currículo de Educación Primaria⁶¹ para hacer hincapié en las destrezas que se consideran indis-

61. Se refieren los autores del documento a las ocho enumeradas en dicho real decreto: "1. Competencia

pensables y que se refieren a la utilización regular de los recursos tecnológicos disponibles, además de la evaluación y la selección de las innovaciones tecnológicas en función de su utilidad para la realización de tareas concretas.

El artículo 3 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, establece que la Educación Secundaria [obligatoria] contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

AGENTES EN ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Las instituciones reguladoras tienen una presencia mínima en España, y sólo a nivel regional. Sólo el Consell de l'Audiovisual de Catalunya hace algunos esfuerzos en la promoción de la alfabetización mediática. Asimismo, el Consejo de Navarra ha puesto en marcha algunas iniciativas en este ámbito.

La industria de los medios de comunicación ofrece muy pocas iniciativas, como el Defensor del Espectador (RTVE y Antena 3). La prensa llega a las aulas por medio de los proyectos promovidos por los periódicos *El País* y *El Mundo*.

En cuanto a experiencias de producción, existen iniciativas como Orson the Kid [www.orsonthekid.com], una escuela infantil de cine, en la que los niños realizan obras cinematográficas, pero dichas experiencias no son demasiado importantes.

Hay algunas asociaciones civiles activas de profesores y especialistas. En lo que se refiere a las Administraciones públicas, el Ministerio de Educación ha desarrollado actividades con las Comunidades Autónomas, pero éstas no han sido ni sistemáticas ni decisivas.

en comunicación lingüística. 2. Competencia matemática. 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. 4. Tratamiento de la información y competencia digital. 5. Competencia social y ciudadana. 6. Competencia cultural y artística. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Autonomía e iniciativa personal" (R. D. 1513/2006, Anexo I).

Las actividades de algunas organizaciones de la sociedad civil son muy importantes, sobre todo el Grupo Comunicar, de Andalucía, y Mitjans o Aula Mèdia de Cataluña.

Es importante destacar que la mayoría de las actividades están relacionadas con la formación del profesorado y se centran en el audiovisual y los multimedia con análisis y uso de material interactivo. La actividad relacionada con la alfabetización mediática sobre la comunicación comercial es muy limitada.

ESTADÍSTICA DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN⁶²

Con una población de 43.800.000 habitantes, España es un país europeo medio que ocupa el lugar n° 19 en el índice de desarrollo humano (IDH)⁶³. El 96% de los españoles en edad escolar está estudiando en un sistema libre y no excluyente.

La televisión es el medio de consumo hegemónico: el 99% de los hogares tienen al menos un televisor. El 97% de los hogares tienen teléfono, y el 46% al menos un ordenador, teniendo acceso a Internet el 39% de estos últimos. Con el pequeño pero creciente desarrollo de acceso de banda ancha actualmente es de 29% de los hogares, lo que muestra que España está más desarrollada que otros 13 países europeos y un poco menos que la media europea⁶⁴. Las estadísticas muestran que el 20,5% de la población española ve la televisión más de 3 horas al día, mientras que el 18,2% escucha la radio, el 93,8% lee el periódico, aunque sea durante menos de una hora al día.

62 El informe de Eurostat de 2006 puede consultarse en la siguiente página: <http://observatorio.red.es/documentacion/actualidad/boletines/18abr2006.pdf>

63. Sic en el documento traducido; según datos de 2007, el número de habitantes era de 45.200.737 y España ocupaba el lugar n.º 13 en el IDH.

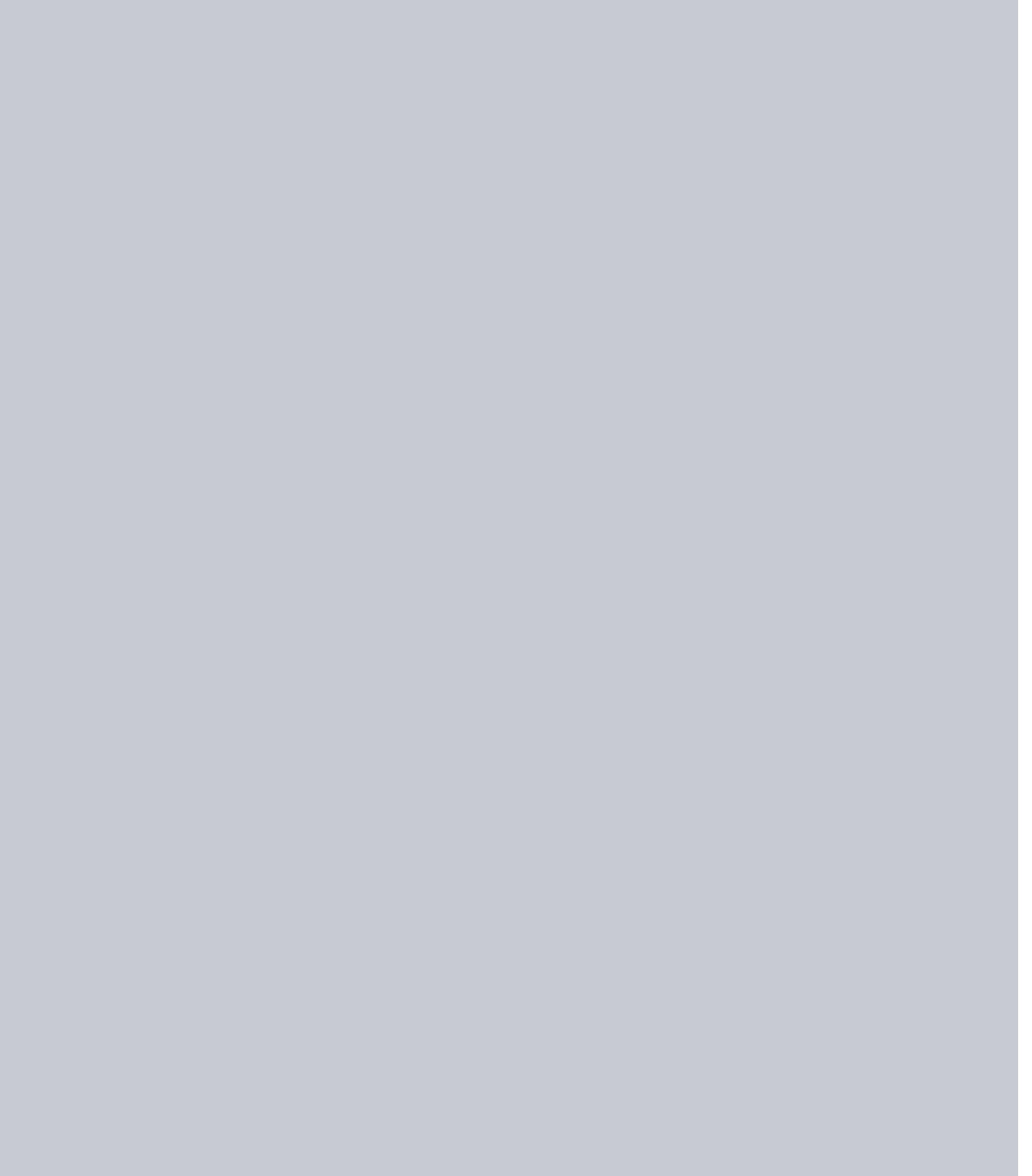
64. Este dato del perfil español no coincide con Eurostat.

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN DE LA COMUNIDADES EUROPEAS SOBRE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

El informe “Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización mediática en Europa” (Anexo 3) al que nos hemos referido en páginas anteriores, ha sido la base que ha precedido y sustanciado en gran medida la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas que transcribimos en el Anexo 4.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE IMPLEMENTACIÓN



CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE IMPLEMENTACIÓN

CONCLUSIONES

A la vista de las conclusiones de la Agenda de París, del contenido de la Comunicación de la Comisión Europea sobre alfabetización mediática y de las respuestas de los expertos y profesores españoles y extranjeros consultados expresamente para este informe, se aprecia que la educación en medios tiene en nuestros días un marco teórico claro, que se ha ido definiendo y perfeccionando a lo largo de los años, a través de la práctica y de numerosas conferencias de la UNESCO (Grünwald, Sevilla, Viena, París), y que ha entrado en una fase de generalización operativa con el apoyo de la Comisión Europea desde el año 2000.

Después de la Comunicación de la Comisión Europea sobre alfabetización mediática en la era digital de diciembre de 2007, la palabra la tienen ahora los sistemas educativos nacionales que han de decidir si atienden la invitación de la Comisión a generalizar la educación en medios y cómo llevarla a cabo. La cuestión es muy importante, porque de la educación en medios dependen dos objetivos socioeconómicos que son estratégicos para la Unión Europea en su conjunto y para cada una de las sociedades que la integran: la participación democrática de los ciudadanos y la adquisición del conocimiento en la era digital. De ahí el interés de la Comisión Europea a través del programa Media Literacy, que se desarrolla —no hay que olvidarlo— en el marco del programa MEDIA y en relación con las políticas educativas que están reordenando el espacio educativo europeo básico, medio y superior.

En el panorama general de la educación en medios, la Comunicación de la Comisión Europea sobre alfabetización mediática representa un cambio de enfoque, porque ha sido concebida para abordar esa potenciación que se venía demandando desde muchos ámbitos y que sólo puede conseguirse desde una adecuada integración de este objetivo socioeducativo en las políticas europeas y nacionales que pueden ayudar a conseguirlo (políticas educativas, sociales, comerciales, de comunicación, etc.)

En las sociedades democráticas avanzadas de principios del siglo XXI los poderes públicos pueden y deben regular los medios de comunicación sin menoscabo de su libertad de expresión, pero en igual o mayor medida —si cabe—

deben proporcionar a los ciudadanos las herramientas necesarias para garantizar su derecho a una información justa y veraz y proteger sus derechos fundamentales. Para conseguir esta finalidad sabemos desde la declaración de Sevilla (2002) que la educación en medios debe conseguir que las personas sean capaces de identificar las fuentes de los textos y mensajes que reciben y los contextos e intereses en que se basan y a los que responden; que sepan analizar y reflexionar críticamente ante los medios, así como crear en ellos y con ellos; que sean capaces de interpretar los mensajes y los valores producidos por los medios; y que sepan acceder a los medios como receptores y también como productores.

No obstante, y a pesar de la claridad con la que ha sido enunciada hasta ahora la educación en medios, algunos sistemas educativos europeos, entre ellos España, no han conseguido generalizarla todavía.

Una de las posibles razones de este retraso —al menos en España— es sin duda nuestra tardanza en atender objetivos básicos educativos que solamente se alcanzaron en nuestro país a finales del siglo pasado, con la democracia. Nos referimos concretamente a la generalización de la educación básica obligatoria y a la tecnologización de los centros docentes. Cuestión esta última que ha distraído muchos recursos económicos, humanos e intelectuales que podrían haber sido destinados a la educación en medios.

La dotación tecnológica de los centros —que también es una cuestión que ha afectado al desarrollo de la educación en medios en otros países, por cierto, y que por sí misma no ha terminado ni terminará nunca, dado el avance vertiginoso del cambio tecnológico— tal vez haya hecho que perdiéramos de vista momentáneamente los dos grandes objetivos finalistas que hemos enunciado antes y que deben regir la educación en medios: el fomento de la ciudadanía activa y la adquisición del conocimiento en la era digital.

Del análisis de ese proceso de adaptación tecnológica a la sociedad de la información se deduce que no es suficiente con facilitar o fomentar el acceso a las tecnologías de los ciudadanos (informatizando, facilitando el acceso a Internet, etc.), para conseguir que los comprendan y los usen críticamente, sino que además es preciso educarles en el conocimiento de los medios.

La razón última por la que se fomentan los medios y las tecnologías no puede ser simplemente la generalización de su uso —que por sí mismo no genera conocimiento—, sino el desarrollo de las capacidades del usuario y la potenciación de su autonomía personal para que sea capaz de distanciarse suficientemente y de expresarse creativamente con ellos. Esa competencia sólo

puede adquirirse mediante procesos de aprendizaje que vinculen la adquisición de otros conocimientos y capacidades sociales con el conocimiento y comprensión de los medios. El espacio más adecuado para ello —aunque no el único— es sin duda la escuela.

El planteamiento de la Comisión Europea basa la necesidad de la alfabetización mediática en el resultado de la convergencia de los medios, es decir de la fusión de los medios electrónicos (comunicación de masas) y los medios digitales (comunicación multimedia), que se produce en estadios avanzados de desarrollo de la sociedad de la información. Esta alfabetización mediática incluye el dominio de las formas previas de alfabetización: lectura y escritura (para el entendimiento de las habilidades creativas), audiovisual, digital y las nuevas herramientas necesarias en una situación de convergencia mediática. En este último aspecto la Comunicación de la Comisión Europea se diferencia notablemente de otros planteamientos anteriores que no integraban igualmente alfabetización tradicional y alfabetización digital.

La generalización de la alfabetización mediática en nuestro sistema educativo pasa inevitablemente por: la incentivación de ésta por parte de las Administraciones educativas; la creación de plataformas de investigación; la formación del profesorado; el perfeccionamiento de los currículos; la delimitación de las competencias; la elaboración de materiales; la evaluación de todo ello; y una definición clara de la alfabetización mediática como la que propone la Comisión Europea, inclusiva de todos los medios como reclaman todos los expertos:

La alfabetización mediática se puede definir como la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los cuales nos enfrentamos a diario, y que forman parte importante de nuestra cultura contemporánea; así como la capacidad de comunicarse competentemente utilizando los medios disponibles, personalizados. La alfabetización mediática está relacionada con todos los medios, incluyendo la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, Internet y otras nuevas tecnologías de comunicación digital.⁶⁵

65. European Comission. Audiovisual and Media Policies. *Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital*. (Dic. 2007), http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/com/es.pdf. Pág. 4.

Este enfoque de la alfabetización mediática hay que entenderlo en el marco de una filosofía de la educación en medios que el profesor Pérez Tornero, artífice principal de la Comunicación de la Comisión Europea, expresaba de la siguiente manera en 2003:

Implícitamente, en esta concepción de la educación en medios como pedagogía del conocimiento y la ciudadanía estamos defendiendo la idea de que los media son en nuestros días un aspecto clave en el conocimiento del mundo y una de los principales ámbitos en que se forjan las relaciones ciudadanas. Esto supone, en cierta forma, superar la idea de que los medios de comunicación son meros instrumentos de determinados actores sociales que se plantean resolver, a través de ellos, determinados objetivos pre-existentes.

Desde nuestro punto de vista, la situación es mucho más compleja. Los medios de comunicación crean en la actualidad, por su extensión y por el modo en que se han implicado en la vida cotidiana y social, un entorno, un ambiente, un espacio muy absorbente y específico que es capaz de establecer un régimen de conocimiento —una episteme— específico. Que, a la vez, crean las condiciones para la emergencia y la constitución de un cierto tipo de actores sociales que no existirían —o, al menos, no alcanzarían su plena constitución— al margen de ellos. Y, al mismo tiempo, establecen un sistema de relaciones sociales, y de procesos de causalidad social, que hacen que muchas de las dimensiones de nuestra realidad sólo sean posibles a partir de la existencia de los medios de comunicación.

Concepciones y teorías como la de la sociedad de la información, sociedad-red (Castells, 1999), sociedad del conocimiento, sociedad post-moderna, etc. encuentran en el desarrollo de la esfera mediática gran parte de su justificación y su razón de ser. Todas ellas nos hablan del poder constitutivo de los media, de su capacidad para fijar nuevas condiciones y nuevas circunstancias para el conocimiento y la relación social. Todas ellas nos insisten en que los media han dejado de ser —por su abrumador peso social— un mero instrumento, para pasar a convertirse en condición de nuestra existencia específica, y en nuestro entorno social y cultural.

Vivimos, pues, los medios de comunicación más como espacio, atmósfera y clima en los que nos desenvolvemos que como instrumentos que pueden ser utilizados para fines funcionales. Los medios son, pues,

nuestro medio de existencia. En todo caso, y si los medios son también instrumentos, no se puede olvidar que estos instrumentos han acabado por construirnos a nosotros mismos y que podemos estar transformándonos en apéndices humanos de esos mismos instrumentos⁶⁶.

PROPUESTAS DE IMPLEMENTACIÓN

A la vista de las conclusiones anteriores y siguiendo especialmente los principios y líneas estratégicas establecidas en ellas, consideramos que, para la generalización de la alfabetización mediática en España desde la perspectiva del Ministerio de Educación, podrían tenerse en cuenta las siguientes propuestas:

1.^a PROPUESTA: INCLUSIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA AGENDA POLÍTICA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEL GOBIERNO DE ESPAÑA

En el momento actual la sociedad española sólo es parcialmente consciente de que la nueva sociedad de la información en la que nos encontramos precisa en algunos aspectos de una “atención educativa especial” a la que de momento no se ha puesto nombre. Los españoles saben que los medios desempeñan un papel crucial en la educación y que son responsables de algunas “patologías”, pero no identifican qué capacidades deben desarrollarse para desenvolverse adecuadamente en el entorno mediático. El conocimiento de la expresión “alfabetización mediática” puede ayudar a visualizar el compendio de competencias y habilidades que son necesarias para desenvolverse en la sociedad democrática de la información y que deben adquirirse básicamente en la escuela.

66. José Manuel Pérez Tornero: “Educación en medios: perspectivas y estrategias”, publicado en E-formadores. Red escolar: http://e-formadores.redescolar.ilce.edu.mx/recursos/pdfs_tornero/educacion_medios_perspectivas_estrategias.pdf . Pág. 2

Por ello sería muy importante que el Ministerio de Educación, que es quien tiene que desarrollar la alfabetización mediática —al menos en parte—, e indirectamente el Gobierno de España se hicieran eco de la comunicación de la Comisión Europea, la asumieran y ayudaran a visualizarla ante la opinión pública, señalándola directamente como un objetivo educativo a cubrir y destacándola en relación con otras políticas o actividades del Gobierno, de forma parecida a como se hizo en la Cumbre de la Alianza de Civilizaciones celebrada en Madrid, donde apareció vinculada al diálogo intercultural.

Además de identificar el objetivo educativo, el posicionamiento público del Gobierno de España en esta materia facilitaría la vertebración de las distintas políticas relacionadas con la comunicación y la sociedad de la información que es necesario acometer desde distintos ámbitos para que la educación en medios se lleve a cabo. Algunas de esas políticas, que también se contemplan en el Comunicado de la Comisión Europea, se han empezado a desarrollar ya desde otras instancias de la Administración española y es conveniente que se sigan produciendo, pero creemos que serían más efectivas y mejor entendidas si se desplegaran bajo una denominación globalizadora como es la de “alfabetización mediática”. Nos referimos en concreto a los pactos sobre contenidos perjudiciales para la infancia con las televisiones privadas o a la educación para Internet. El conjunto de esas diferentes políticas debería diferenciarse claramente del fomento de la tecnología y enfocarse al fomento de los valores democráticos y de la sociedad del conocimiento, y a la defensa de los derechos humanos, como aconseja la Comisión Europea.

El esfuerzo por dotar a la ciudadanía de los mecanismos necesarios para que se “autorregule” frente a los medios, para que ejerzan como ciudadanos de pleno derecho y para que reciban, analicen y transmitan información, está plenamente justificado en una sociedad democrática como la española, porque de ello dependerá en el futuro la mejor y más eficaz capacidad de conocimiento de las personas y su mayor participación en la vida pública.

Dada la gran dependencia que tenemos respecto de los medios de comunicación en la sociedad de la información, el interés del Gobierno de España por la alfabetización mediática podría ser un importante marcador de calidad del sistema educativo público, laico y democrático.

Concretamente, en el ámbito educativo, esta apuesta política por la alfabetización mediática ayudaría a matizar las actuaciones específicas que se han iniciado ya en el marco del Convenio con los editores de diarios españoles, a

través del programa Mediascopio Prensa y de algunas otras iniciativas anteriores del antiguo CNICE y el actual Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado (ISFTIC) relacionadas con los medios de comunicación.

Por otra parte, la enfatización de la alfabetización mediática por parte del Ministerio de Educación podría servir de modelo a las Comunidades Autónomas con competencias educativas y legitimaría la actuación del profesorado, las asociaciones y las universidades españolas que se han comprometido desde hace tiempo con este objetivo educativo bajo diversas denominaciones.

Dadas las peculiaridades del descentralizado sistema educativo español, parece necesario prever un desarrollo progresivo de la alfabetización mediática sobre la base de desarrollos curriculares inequívocos, modelos de formación del profesorado bien orientados y ejemplificaciones curriculares por parte del Ministerio de Educación en el ámbito de su competencia. El ME tiene todavía competencias importantes y decisivas y un liderazgo intelectual y político suficiente como para introducir este objetivo en el sistema educativo español, aunque no tenga gestión directa sobre los centros educativos, si bien deberá compartir con las Comunidades Autónomas el diseño de las acciones a desarrollar y pactar su forma de aplicación y desarrollo.

2.^a PROPUESTA: CREACIÓN DE UN PROGRAMA ESPECÍFICO O CENTRO DE COORDINACIÓN NACIONAL PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Dada la complejidad de las acciones a implementar, la descentralización administrativa y la insuficiencia de la propia ley educativa o de los desarrollos curriculares para conseguir llevar a la práctica la generalización del objetivo educativo de alfabetizar mediáticamente a la ciudadanía, estimamos necesario crear un programa específico o un centro de coordinación de ámbito nacional al estilo del CLEMI francés o del Réseau Éducation-Médias / Media Awareness Network canadiense, que dinamice su introducción en el sistema educativo facilitando la tarea al profesorado.

Este centro serviría también para visualizar el esfuerzo del Gobierno de España en esta materia, y entre otras cosas facilitaría:

1. La coordinación de todos los recursos internos del ME (IFIIE, ISFTIC, etc.) y de otros organismos de la Administraciones Central del Estado y/o

europea que puedan contribuir a la alfabetización mediática, como, por ejemplo, los Ministerios de Fomento y de Industria, Turismo y Comercio (planes de fomento de Internet o de nuevas tecnologías, en la faceta de educación para los medios, naturalmente), o el Ministerio de Trabajo e Inmigración, que está justamente preocupado por orientar a las familias en el uso de las nuevas tecnologías en los hogares españoles).

2. La coordinación con las grandes agencias europeas e internacionales que fomentan la educación en medios: UNESCO, Comisión Europea, Consejo de Europa, etc.
3. Los acuerdos en el ámbito español con organismos reguladores de medios, sindicatos de periodistas, academias de televisión, asociaciones de usuarios de Internet o de otros medios, empresas periodísticas, asociaciones de la prensa, asociaciones de educación en medios, universidades españolas; asociaciones juveniles, etc., para realizar actuaciones relacionadas con los fines del programa.
4. Los acuerdos de cooperación con CC.AA. españolas interesadas en desarrollar programas similares
5. La coordinación con programas similares de ámbito europeo o mundial (CLEMI, Ofcom, Reseau medias etc.) para proyectos conjuntos o intercambios de información que trabajan ya en este ámbito a fin de coordinar acciones, externalizar trabajos que no pueden ser realizados directamente por el programa coordinador y conseguir, en fin, un efecto multiplicador coordinado.
6. La puesta en marcha de planes de acción, formación e investigación en alfabetización mediática a corto, medio y largo plazo.
7. La coordinación con las universidades encargadas de la formación inicial del profesorado o con los organismos encargados de la formación permanente.

Este Centro de coordinación se proyectaría públicamente a través de la web y podría estar asesorado por un Consejo de expertos que informara los proyectos y las líneas de acción del programa.

3.ª PROPUESTA: DISEÑO DE UNA COMPETENCIA, SUBCOMPETENCIA O METACOMPETENCIA BÁSICA DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA, VINCULADA PREFERENTEMENTE A LA EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL O AL DESARROLLO COGNITIVO

Una cuestión de vital importancia que frenó el desarrollo de la Educación para los Medios en los años noventa a partir de la LOGSE fue la indefinición de la Educación para los Medios como tema transversal. Por ello consideramos que una de las más importantes actuaciones específicamente educativas que habría que desarrollar es el diseño de una competencia, subcompetencia o metacompetencia básica de alfabetización mediática vinculada a una de las competencias básicas definidas en la LOE. Dicha competencia ayudaría al profesorado a identificar claramente los objetivos educativos a cubrir y le ayudaría a precisar las estrategias más convenientes para alcanzarlos.

Tan importante nos parece esta delimitación de la competencia como la indispensable formación del profesorado o la consiguiente ejemplificación y diseño de materiales.

La alfabetización mediática no es una de las competencias básicas, pero se alude a ella en las competencias 1.ª (Competencia en comunicación lingüística), 4.ª (Tratamiento de la información y competencia digital), 5.ª (Competencia social y ciudadana) y (Autonomía e iniciativa personal). También podría considerarse como una pieza clave para el desarrollo de la Competencia para aprender a aprender (7.ª), que a su vez es fundamental para el aprendizaje de saberes específicos, que son frecuentemente mediatizados por los medios de comunicación y por las tecnologías de la comunicación. Consideramos indispensable vincular preferentemente la alfabetización mediática a una de estas competencias y subsidiariamente a todas las demás para evitar que se diluya y pierda entidad.

Los franceses la han vinculado, por ejemplo, a la sexta competencia básica, que en su caso es la competencia social y cívica⁶⁷ pero existen distintas posibilidades.

En cualquier caso es muy importante que el diseño de esta competencia se haga en torno a una definición inclusiva que abarque todos los medios y sopor-

67. Véase el anexo 5: «La base común de los conocimientos y de las competencias...».

tes de comunicación, como postula la Comisión Europea, unificando terminologías y denominaciones diversas (audiovisual, digital, prensa-escuela, etc.).

Las propuestas sobre las competencia básicas de las que debe dotarse a los alumnos se resumen en la página 65 del capítulo 1 de este informe, donde el profesor Cabero expresa que hay que formar a los jóvenes para que:

- * dominen el manejo técnico de cada tecnología (conocimiento práctico del *hardware* y del *software* que emplea cada medio);
- * posean un conjunto de habilidades y conocimientos específicos que les permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender y recrear la enorme cantidad de información a la que se accede a través de las nuevas tecnologías;
- * desarrollen un cúmulo de valores y actitudes hacia la tecnología, de modo que no se caiga ni en un posicionamiento tecnofóbico (es decir, que se las rechace sistemáticamente por considerarlas maléficas), ni en una actitud de aceptación acrítica y sumisa;
- * utilicen los medios y tecnologías en su vida cotidiana no sólo como recursos de ocio y consumo, sino también como entornos para expresión y comunicación con otros seres humanos;
- * que comprendan que todos los mensajes de los medios se construyen, utilizando un lenguaje creativo que tiene sus propias reglas.

En síntesis, Julio Cabero propone que se persigan cuatro competencias básicas:

- ☞ Uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- ☞ Evaluación de los mensajes que se comunican por ellas.
- ☞ Capacidad de creación de mensajes.
- ☞ Actitud positiva y realista para su integración en la competencia comunicativo-mediática.

4.ª PROPUESTA: DESARROLLO DE UN CURRÍCULO ESPECÍFICO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA DE REFERENCIA

Tanto si el Ministerio decide llevar a cabo la alfabetización mediática en el futuro a través de una asignatura específica (de primaria a bachillerato), a tra-

vés de una asignatura optativa, o transversalmente, a través de las distintas materias del currículo, creemos que es necesario facilitar al profesorado un “currículo” detallado o “mapa general” de la alfabetización mediática que permita visualizar su desarrollo, las etapas del proceso, las competencias a desarrollar y los contenidos, procedimientos y actitudes necesarios para fomentarla.

Este currículo proporcionaría una visión de conjunto de la alfabetización mediática y vertebraría algunos conocimientos referentes a los medios dispersos en las distintas materias del programa, a la vez que serviría de referencia a los proyectos educativos o actividades con medios de comunicación que se realicen en cualquier curso o nivel educativo.

Un modelo posible puede ser “Le socle commun des connaissances et des compétences et l’éducation aux médias” (“La base común de los conocimientos y las competencias en la educación para los medios”) que ha desarrollado el Ministerio de Educación francés, que adjuntamos como anexo 5.

Lógicamente, se debería prestar atención a los sistemas y técnicas que nos permitan evaluar la competencia del alumnado.

El marco conceptual del currículo podría estar basado, como proponen Buckingham y Domaille, en cuatro áreas dominantes:

- a. Lengua** (estética de los medios; los medios como constructores del mundo; narrativa, convenciones, géneros).
- b. Representaciones:** mensajes y valores de los medios. Medios y sociedad. Estereotipos. Selección y punto de vista.
- c. Producción de medios:** organizaciones de las industrias de los medios/instituciones; economía-práctica profesional (funciona bien en sociales).
- d. Audiencias:** implicación personal de las audiencias con los medios; sentido del uso de los medios; el papel de los medios en la identidad.

5.ª PROPUESTA: AMPLIACIÓN O DESARROLLO DE CIERTAS MATERIAS DEL PROGRAMA PARA QUE CONTRIBUYAN MEJOR A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Parte de los conocimientos necesarios para la alfabetización mediática pueden adquirirse a través de ciertas materias del currículo que necesitan ser amplia-

das en algunos extremos para mejorar el conocimiento de los medios de comunicación por parte del alumnado.

Por ello —y como complemento de la propuesta anterior— creemos que habría que repasar atentamente los currículos de lengua materna, lenguas extranjeras, ciencias sociales, filosofía y educación para la ciudadanía —entre otras materias— en aquellos aspectos que puedan contribuir a la alfabetización mediática, con el fin de ampliarlas o desarrollarlas desde esta perspectiva.

Así, por ejemplo, en el currículo de lengua materna sería necesario prestar más atención a otros códigos, además de la escritura (como el visual y el auditivo); a la semiótica como ciencia auxiliar, y al desarrollo de la expresión escrita, audiovisual y digital.

A través de los currículos de sociales y de educación para la ciudadanía se podría prestar mayor atención a la actualidad, al análisis cultural y a la función social de los medios de comunicación, que son nuestra principal fuente de información sobre la sociedad.

En economía se podría profundizar en el conocimiento del carácter empresarial de los medios y de las grandes corporaciones mediáticas, así como su interrelación con el poder político y económico o sobre su importancia en el funcionamiento del sistema democrático. También se podría profundizar en la importancia de la publicidad en el mantenimiento de los medios.

En filosofía y ética se podría prestar mayor atención a la forma en que se crean y se difunden estereotipos, valores o emociones a través de los medios de comunicación y atender al necesario debate y reflexión sobre los mismos.

Y así sucesivamente.

En esta misma línea de ampliación, creemos que debería contemplarse la creación de un módulo profesional de estudios mediáticos y la inclusión de los medios de comunicación en los estudios de Bachillerato.

6.ª PROPUESTA: DISEÑO DE ESTRATEGIAS EDUCATIVAS BASADAS EN MEDIOS, Y DE MÓDULOS O TALLERES DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

Dada la dificultad de introducir nuevas asignaturas en la estructura de la ESO y del Bachillerato y sin menoscabo de que se debe procurar la alfabetización mediática de todos los alumnos y alumnas, porque es una necesidad básica de

una ciudadanía moderna, creemos que se podrían aprovechar ciertos espacios o tiempos escolares con cierta versatilidad para introducir la alfabetización mediática mediante estrategias didácticas concretas, módulos, o talleres de alfabetización mediática prediseñados que puedan aplicarse en desdobles, refuerzos, tutorías, actividades extraescolares o alternativas a la religión, por citar sólo algunos ejemplos. Estos módulos “prefabricados” y “versátiles” también podrían ser utilizados como estrategias educativas en ciertas asignaturas del programa.

7.ª PROPUESTA: REVISIÓN DE LA OPTATIVA “EDUCACIÓN AUDIOVISUAL”

La materia optativa “Educación audiovisual” prevista en la LOE para Bachillerato debería adaptarse a las recomendaciones de la Comisión Europea sobre alfabetización mediática.

8.ª PROPUESTA: FOMENTAR EL DESARROLLO DE “PROYECTOS INTERDISCIPLINARES TEMÁTICOS” QUE INCLUYAN LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA COMO OBJETIVO PRIORITARIO.

Como hemos visto en este informe y como recomienda especialmente Jacques Gonnet, una de las mejores estrategias para desarrollar la alfabetización mediática y para cambiar el modelo de escuela es el diseño de situaciones de aprendizaje basadas en “proyectos interdisciplinarios”. Primero, porque son situaciones de aprendizaje activo en las que el alumnado toma la iniciativa desde el principio y moviliza sus conocimientos y habilidades previas —habilidades que, por cierto y en relación con las nuevas tecnologías, son ciertamente sorprendentes en muchos casos—; segundo, porque propician la búsqueda de información actualizada a través de los medios y las tecnologías; tercero, porque facilitan el análisis cultural y obligan a adoptar actitudes personales ante determinadas problemáticas de actualidad; y en cuarto y último lugar, porque generalmente están abocadas a la expresión creativa del alumnado o a la producción de medios de información propios (periódicos, blogs, webs, etc.).

Es decir, que, además de ser situaciones muy rentables pedagógicamente, permiten completar el ciclo de búsqueda, análisis, contextualización, crítica y expresión personal que caracteriza a una ciudadanía alfabetizada mediáticamente.

Este tipo de actividades permite conocer y comprender mejor los medios de comunicación, además de ayudar al alumnado a progresar en estrategias de “aprender a aprender”, manejo de tecnologías, autonomía personal, expresión oral, escrita, mediática, etc.

Las asociaciones posibles entre asignaturas para proyectos de este tipo pueden ser muy variadas, pero creemos que serían especialmente interesantes y rentables las que asocien asignaturas lingüísticas a científicas o de ciencias sociales, por la complementariedad que se conseguiría en la consecución de objetivos. Las disciplinas lingüísticas ayudarían a resolver problemas de análisis de textos y enunciados; dificultades de expresión oral, escrita, audiovisual o mediática; y en definitiva a analizar toda la parte formal que es fundamental en la transmisión de los contenidos; y, por otra parte, la temática científica o social podría ayudar a comprender en situaciones concretas la forma en que se mediatizan ciertas informaciones en nuestra sociedad.

Un ejemplo susceptible de tratamiento interdisciplinar/mediático podría ser el tema de la desalación —que sigue siendo de plena actualidad en España en estos momentos—, el cual puede abordarse desde distintas disciplinas científicas (química, física, biología, geografía y lingüística) y que podemos aprovechar para alfabetizar mediáticamente, porque, inevitablemente, en nuestros días tendremos que utilizar documentos procedentes de los medios de comunicación para desarrollar esta actividad.

La diferencia entre un tratamiento alfabetizador-mediático del tema y uno que no lo sea residiría en que no se “pasaría por alto” la naturaleza de los documentos mediáticos utilizados, ni desde un punto de vista formal ni desde una perspectiva cultural, de forma que se evidenciaría la mediatización que sufre la transmisión de la información en nuestro tiempo y se dotaría al alumnado de una competencia mediática que le sería de mucha utilidad en su vida futura.

De esta forma pondríamos en pie un nuevo modo de aprendizaje que implicaría enormemente a alumnado y profesorado y que sería educativamente rentable por muchos conceptos.

Este modo de trabajo precisa de docentes voluntarios, motivados y suficientemente formados que sean apoyados por las direcciones de los centros y por la Administración educativa.

Este tipo de iniciativas podría incentivarse por medio de un premio.

Sería muy conveniente vincular los proyectos de este tipo a las relaciones entre centros de varios países, al estilo de los proyectos Comenius, para contrastar métodos y estilos de trabajo.

9.ª PROPUESTA: DISEÑO DE UN PROTOCOLO DE EXPLOTACIÓN DE DOCUMENTOS MEDIÁTICOS PARA USO DE PROFESORES NO ESPECIALIZADOS EN ESTA MATERIA QUE UTILICEN DOCUMENTOS MEDIÁTICOS EN SUS CLASES

Teniendo en cuenta que previsiblemente se seguirán utilizando documentos mediáticos en las aulas por profesorado no especializado o insuficientemente formado en la materia, podría ser útil el diseño de un protocolo de tratamiento de documentos mediáticos (escritos, audiovisuales y digitales) sencillo y claro, que abarque desde el análisis hasta la producción; que permita al profesorado no especializado organizar el trabajo de su alumnado compaginando el desarrollo de la competencia mediática con el desarrollo de los trabajos escolares.

Los postulados básicos a los que podría atenderse este protocolo podrían ser:

- a.** Intentar seleccionar documentos escritos, audiovisuales y digitales.
- b.** Trabajar tanto la forma como el contenido.
- c.** Prestar atención a las condiciones de producción y financiación de los medios a través de los cuales nos llega la información y a la propiedad de esos medios.
- d.** Contrastar las informaciones con fuentes fiables y dignas de crédito para contrarrestar las banalizaciones o las medias verdades.

- e. Atender a las repercusiones sociales de los hechos estudiados y fomentar la toma de posición personal del alumnado ante esas situaciones una vez analizados todos los extremos.
- f. Estimular la colaboración y la cooperación mutua entre los escolares repartiendo tareas y procurando que cada uno se responsabilice de las suyas y al mismo tiempo ayude a los demás.
- g. Fomentar la expresión del alumnado (artículos, webs, blogs), de forma que conozcan los medios desde esa perspectiva.

10.^a PROPUESTA: FOMENTO DE LA CREATIVIDAD MEDIÁTICA DE LOS JÓVENES A TRAVÉS DE WEBS EDUCATIVAS, BLOGS, PERIÓDICOS ESCOLARES, RADIOS O TELEVISIONES DE CENTRO QUE FOMENTEN LA EXPRESIÓN JUVENIL

La producción de medios interesa mucho a los jóvenes, pero no asegura una cultura mediática. Por ello nos parece que hay que fomentar los medios de expresión juveniles a través de las nuevas tecnologías, pero sin olvidar el análisis crítico de los medios reales y la reflexión sobre éstos.

11.^a PROPUESTA: POTENCIACIÓN DE LA WEB DE MEDIASCOPIO COMO VENTANA INFORMATIVA Y COMO FORO PARTICIPATIVO DINAMIZADOR DEL SISTEMA EDUCATIVO RESPECTO A LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La web debería ser a la vez informativa y participativa en la línea de los últimos avances en la materia (Web 2.0), para que se enriquezca con las experiencias que sin duda se suscitarán en los centros educativos cuando se promocionen algo más este tipo de actividades.

Además de proporcionar materiales de trabajo, sugerencias, conocimientos y protocolos diversos, creemos que la web del programa Mediascopio podría:

- * canalizar toda la información sobre experiencias de alfabetización mediática procedentes de las CC.AA., así como de los restantes países europeos y de todo el mundo;

- * incluir enlaces prioritarios con el programa Media Literacy de la Comisión Europea, la UNESCO, el Consejo de Europa y otras organizaciones de interés, etc. (en algunos casos sería preciso traducir la información para facilitar su difusión o reclamar a los organismos internacionales que la traduzcan);
- * incluir una guía de centros que practican la alfabetización mediática en España y fuera de España;
- * facilitar información de cursos de formación inicial y continua o incluso cursos virtuales tanto para el profesorado como para el alumnado;
- * guía de investigaciones disponibles y necesarias;
- * un foro abierto a los profesionales.

12.ª PROPUESTA: DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN BÁSICA Y CONTINUA PARA TODO EL PROFESORADO

Todas las fuentes consultadas convienen en que uno de los aspectos más importantes para el desarrollo de la alfabetización mediática a través del sistema educativo es la formación del profesorado.

Concretamente, la recomendación 4.ª de la Agenda de París (UNESCO, junio de 2007) establece que la formación inicial de los profesores es un elemento organizativo clave y que se debe integrar a la vez las dimensiones conceptuales y los saberes prácticos, al tiempo que se debe procurar que repose sobre un buen conocimiento de las prácticas mediáticas de los jóvenes. En los períodos de transición esta formación puede apoyarse tanto en acciones institucionales como en la autoformación asistida y emplear recursos didácticos validados por test de los alumnos y profesores.

Se trata, sin embargo, de una cuestión compleja en lo que se refiere a su diseño y ejecución, porque implica saberes muy dispersos, por un lado, y porque exige la colaboración de distintas instituciones, por otro.

Parece necesario atender a la formación inicial de todo el profesorado, ya que la alfabetización mediática es una competencia básica a la que todos debemos contribuir. Por ello sería interesante que desde el Ministerio de Educación,

en el proceso de elaboración del currículo formativo del nuevo profesorado, que se está realizando actualmente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se tuviese en cuenta la alfabetización mediática de los futuros profesores.

Por otra parte, y mientras se resuelve la formación básica del profesorado, es necesario atender a la formación del máximo número de profesionales actualmente en ejercicio. Como señala David Buckingham, la formación permanente es muy importante, porque es la que mejor se puede adaptar a las situaciones reales de los educandos.

Para desarrollar la formación permanente es preciso elaborar un plan de formación básico que tenga en cuenta la estructura actual del Estado español y el reparto de competencias entre el Ministerio y las Comunidades Autónomas. Este plan podría ser desarrollado a través de cursos presenciales y virtuales impartidos por las universidades españolas, por asociaciones especializadas y por la red de centros de profesores en todo el Estado. En este sentido, el Ministerio de Educación podría facilitar un modelo claro y ofrecer su colaboración para desarrollarlo.

Creemos que las actividades de formación deben plantearse con voluntad multiplicadora, es decir, con la intención de formar primero a formadores y a posibles líderes y después al profesorado básico.

Por otra parte, creemos que hay que atender a la formación de la inspección y de los cuadros de la Administración educativa, para conseguir que faciliten al máximo la puesta en marcha de proyectos de alfabetización mediática y para que colaboren en la formación del profesorado.

Con respecto a los contenidos de esa formación, es importante recordar las propuestas de los expertos consultados, que han quedado recogidas en el capítulo 1. Principalmente el profesor Cabero opina que habría que reformar la formación existente en varias direcciones:

- * Para que sea menos tecnológica y más crítica.
- * Para que continúe después de la universidad.
- * Para que se haga estableciendo relación entre la práctica docente y la formación teórica (universidad y centros docentes).
- * Para que se base en un currículo teórico que se apoye en las ciencias que pueden fundamentarla (por interdisciplinaridad).

13.^a PROPUESTA: DISEÑO DE UN PLAN DE INVESTIGACIÓN

La recomendación 9.º de la Agenda de París considera que la enseñanza superior es el punto de unión entre la formación y la investigación que debe esclarecer y orientar las actividades de educación en medios. Véase recomendación 9.º pág. 150:

Dado el ritmo al que evolucionan los medios de comunicación y las condiciones sociales en las que se producen los fenómenos mediáticos, es indispensable contar con investigaciones adecuadas y actualizadas para enfocar la alfabetización mediática en España. Para ello es preciso disponer de un plan general de investigación en varias direcciones:

- * Respecto de los nuevos medios que aparecen continuamente; respecto del uso que los jóvenes hacen de ellos (y de los medios tradicionales) y de las posibles necesidades educativas que unos y otros generan.
- * Acerca de los modos de alfabetizar en medios y de su efectividad.
- * Acerca de los modos de formar al profesorado y de su efectividad.
- * Acerca de la repercusión de los medios en la formación de estereotipos.
- * Acerca de las competencias educativas básicas y su incidencia en ellas de los medios de información y comunicación.

14.^a PROPUESTA: ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MEDIOS ANTE LA SOCIEDAD Y LA FAMILIA

La alfabetización mediática no es responsabilidad única de los docentes o de los centros educativos y por ello se debería contribuir desde el propio sistema a fomentarla a través de las escuelas de padres, asociaciones juveniles, escuelas de adultos y similares.

Especialmente importantes en este sentido son las tutorías y las escuelas de padres, porque los hábitos de acceso a los medios se adquieren en el ámbito familiar y se ejercen en buena medida en él. Por ello es importante que las familias se alfabeticen también y contribuyan a alfabetizar a sus hijos e hijas.

BIBLIOGRAFÍA

BEVORT, E. (1994): "Esquisse d'un panorama de l'Éducation aux Médias", en *Médias-Pouvoirs*, 35, 75-81.

BUCKINGHAM, D. (2003): New media, new sites of learning. Presentation for 'Media Literacy – Citizenship and Dialogue': Brussels 28.1.03. http://www.elearningeuropa.info/extras/pdf/brussels_media_literacy.pdf.

COMISIÓN EUROPEA: *Audiovisual and Media Policies. Media Literacy*. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm.

COMISIÓN EUROPEA: *Europe's Information Society Thematic Portal. Digital Literacy: Skills for the Information Society*: http://ec.europa.eu/information_society/edutra/skills/index_en.htm.

COMUNICAR, revista (2007): "La educación en medios en Europa". XV, 28, 2007. Número monográfico.

DOMAILLE, K. y BUCKINGHAM, D. (2001): *Youth Media Education Survey 2001. Final Report*. París, UNESCO, Sector of Communication and Information.

EUROSTAT, *Estadísticas e Indicadores para Europa*: <http://ec.europa.eu/eurostat>.

FEDOROV, A.: «Media Education/Literacy: The Analyze of Experts' Opinions». En: MENTOR. *A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean*. París, UNESCO. <http://psyfactor.org/lib/fedorov11-11e.htm>.

GONNET, J. (2001). *Education aux médias. Les controverses fécondes*. París, Centre national de documentation pédagogique, Hachette Education.

INSPECTION GENERALE DE L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE DE FRANCE (2007): "Rapport: l'éducation aux médias. Enjeux, état des lieux, perspectives". Catherine BECCHETTI-BIZOT y Alain BRUNET. *Destinatarios: monsieur le ministre de l'éducation nationale et madame la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*.

JACQUINOT, G. (1998). "Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? Les places de la communication dans la formation d'un enseignement du XXIème siècle

cle", en: Congresso Multimedia e Educação em um mundo globalizado. Sao Paulo, 20-23 de mayo; S&TM. Science & Technology Magazine, 2. <http://innovaloscola.ac-Paris.fr/Innovatio/innovatio4/educateur.htm>.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media*, Londres, Comedia Pub. Group (trad. esp.: La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, Ediciones de la Torre).

OFCOM, Office of Communications (2006): "Media Literacy Audit. Report on media literacy amongst children". Londres. Fecha de publicación: 2 de mayo de 2006. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/children/children.pdf.

PÉREZ TORNERO, J. M.: *Educación en medios: perspectivas y estrategias. Publicado en la Comunidad de E-formadores, de Red Escolar*: www.xtec.net/crp-badia/plaformacio/actualitzacio08/educacionmedios.pdf y http://eformadores.redescolar.ilce.edu.mx/recursos/pdfs_tornero/educacion_medios_perspectivas_estrategias.pdf.

PÉREZ TORNERO, J. M., comp. (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, Barcelona, Paidós Ibérica.

PÉREZ TORNERO, J. M. (2005): "El futuro de la sociedad digital y los nuevos valores de la educación en medios", *Comunicar*, 25, pp. 247-258. <http://www.xtec.net/se-vallesoccidental7/plaformacio/actualitzacio08/futurodigital.pdf>.

PORCHER, L. (2006): *Les Médias entre éducation et communication*, París, Vuibert.

THOMAS, E. (1990): "New Directions in Media Education". Informe sobre la International Conference on Media Education at the University of Toulouse, France, julio de 1990. http://www.medialit.org/reading_room/article126.html.

UNESCO (1979): *Comisión de expertos*. París, UNESCO.

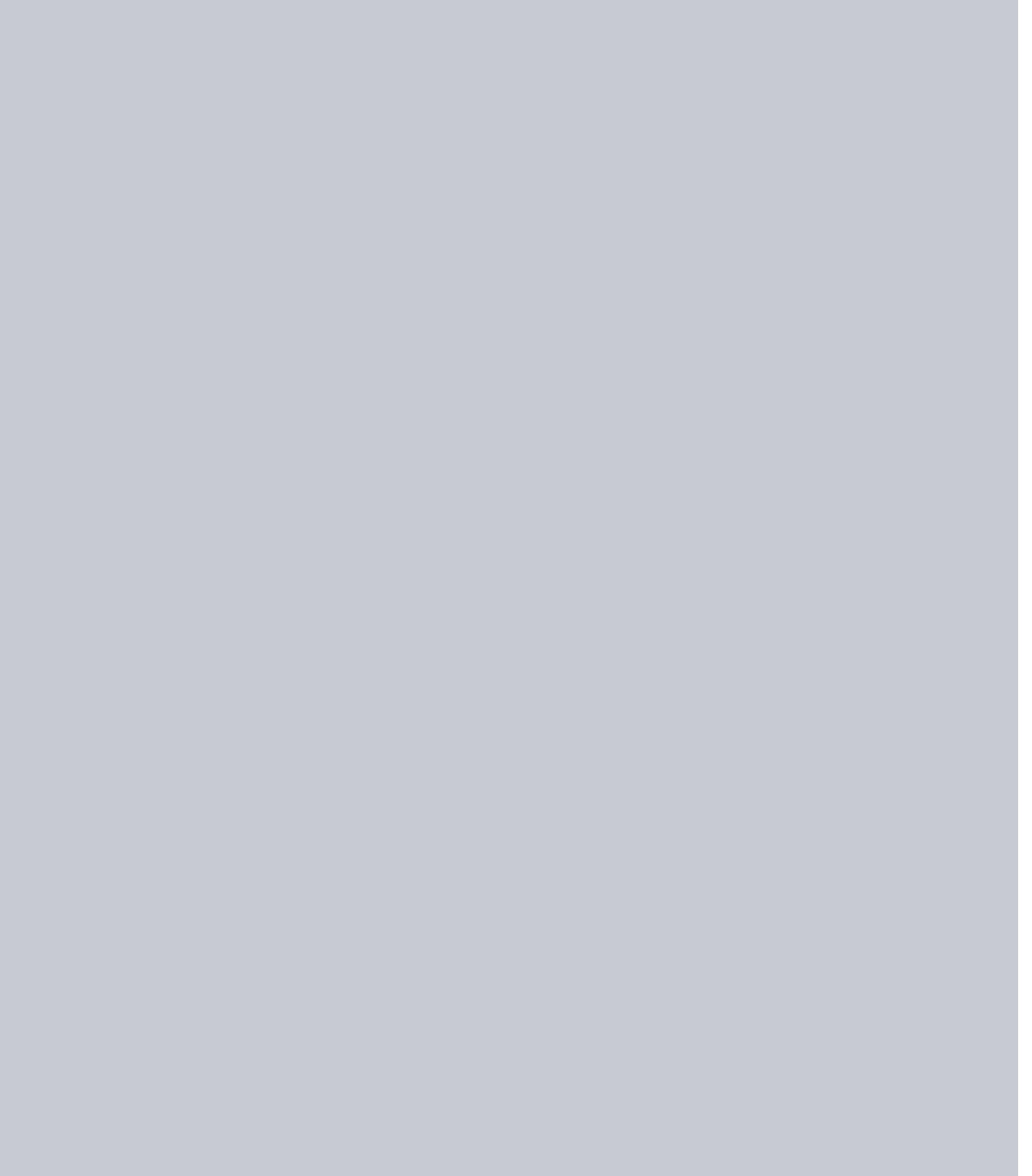
UNESCO (1982): "Grünwald Declaration on Media Education", http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. (Traducción española: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000527/052766sb.pdf>).

UNESCO (2002): "Les recommandations de Séville". Recomendaciones de la conferencia sobre "Youth Media Education" celebrada en Sevilla los días

15 y 16 de febrero de 2002: http://portal.unesco.org/ci/fr/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO (Ed.) (1999): Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation UNESCO adopted by the Vienna Conference "Educating for the Media and the Digital Age", 18-20 de abril de 1999. <http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>.

ANEXOS



ANEXO 1

LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA 1980/2007

IDENTIFICACIÓN DEL ENCUESTADO

Nombre y apellidos:

Titulación universitaria:

Profesión:

Lugar de residencia (Comunidad Autónoma, ciudad):

Actividad actual:

Actividades anteriores relacionadas con la enseñanza de los medios de comunicación; educación audiovisual; nuevas tecnologías, etc.

Publicaciones:

Otros datos de interés:

NOTA: Si desea cumplimentar el formulario en Word, puede subrayar en rojo la respuesta que le parezca más adecuada.

NECESIDAD DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN

1. ¿Cree usted que los medios de comunicación de masas influyen en la formación de la ciudadanía?

SÍ ☐

NO ☐

2. ¿Cree usted que el sistema educativo debe educar específicamente "en materia de comunicación"?

SÍ ☐

NO ☐

3. ¿Puede valorar de 1 a 5 los siguientes medios de comunicación atendiendo a la influencia que usted cree que tienen sobre los jóvenes españoles en este momento? (1 = + importante; 5 = - importante)

	1	2	3	4	5
La literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La prensa escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La prensa electrónica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los juegos multimedia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los videoclips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El teléfono móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. ¿Cuál es a su juicio la razón principal de la influencia de ciertos medios sobre la ciudadanía? (Si considera que son varias las razones, puede numerarlas por orden de importancia en la columna correspondiente):

[illegible]

	Literatura	Prensa escrita	Prensa electrónica	Radio	TV	Cine	Internet	Juegos multimedia	Video clips	Teléfono móvil
Accesibilidad										
Capacidad de seducción										
Facilitan comunicación interpersonal										
Facilitan determinados servicios										
Estimulan la imaginación										

5. En relación con otras instancias e instituciones que influyen en los ciudadanos, ¿en qué orden situaría usted a los medios de comunicación? (Rodee con círculo o marque en rojo el número de orden. En este caso, 1 es el más importante).

	1	2	3	4	5	6	7
Familia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gobierno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partidos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ONG	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Los medios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. ¿Cree usted que la influencia de los medios comporta ventajas y riesgos para los ciudadanos?

Sólo riesgos	<input type="checkbox"/>
Sólo ventajas	<input type="checkbox"/>
Más ventajas que riesgos	<input type="checkbox"/>

Más riesgos que ventajas ☐

7. ¿Qué aportaciones positivas cree usted que hacen los medios de comunicación a los ciudadanos?

Facilitan información y conocimientos ☐

Facilitan la comunicación interpersonal ☐

Facilitan el acceso rápido a servicios públicos ☐

Entretienen ☐

Adiestran en el uso de las nuevas tecnologías ☐

Ayudan a aprender ☐

Desarrollan habilidades perceptivas especiales ☐

Otras ventajas:

8. ¿Qué riesgos cree que ofrecen los medios de comunicación para los ciudadanos?

La adicción de públicos indefensos ☐

La manipulación por parte de partidos, gobiernos, asociaciones, grupos o sectas, etc. ☐

La difusión de información no contrastada ☐

La explotación de la infancia ☐

Incitación al consumo masivo ☐

La difusión de estereotipos ☐

La desinformación ☐

La estimulación de la atención dispersa ☐

Otros riesgos

9. ¿A qué influencias de los medios de comunicación en la ciudadanía cree usted que debería atender preferentemente el sistema educativo? (Ordenar de 1 a 5 (1 = + importante; 5 = - importante))

	1	2	3	4	5
A su influencia en los mecanismos de transmisión de la información y el conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A la capacidad de los medios de crear representaciones del mundo que pueden alterar nuestro conocimiento de la realidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A la repercusión de los medios en la formación moral de los ciudadanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A la mediatización en los procesos de comunicación entre personas y grupos sociales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A la incitación al consumo por medio de la publicitada formación del sentido crítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Al impacto de los medios en la percepción y en los modos de conocimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Otros					

10. ¿Qué grupo social cree usted que está más expuesto a los riesgos que comportan los medios?

La niñez	<input type="checkbox"/>
La adolescencia	<input type="checkbox"/>
Los personas adultas	<input type="checkbox"/>
Toda la ciudadanía	<input type="checkbox"/>
Otros	

11. ¿Cree usted que la ciudadanía precisa de una cierta formación para usar los medios de forma responsable y consciente o que, por el contrario, todo el mundo está preparado para usarlos?

Se precisa una cierta destreza descodificadora ☐

Cualquiera puede usar los medios ☐

12. ¿Qué ciudadanos y ciudadanas deberían ser destinatarios de la educación en materia de comunicación?

Los niños y las niñas ☐

Los y las adolescentes ☐

Las personas adultas ☐

Toda la ciudadanía ☐

Otros

13. ¿En quién considera usted que recae la responsabilidad de educar en materia de comunicación?

En el sistema educativo ☐

En los propios medios de comunicación ☐

En la sociedad en general ☐

En la familia ☐

14. ¿Diría usted que la sociedad española, en general, es más consciente en este momento de la necesidad de educar en materia de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

15. ¿Cree usted que la sociedad española demanda esa educación en materia de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

16. Si la respuesta a las dos anteriores ha sido positiva, conteste por favor a la siguiente pregunta: ¿Deduce usted ese interés de la sociedad española por la educación en materia de comunicación de algún hecho en concreto?

17. ¿Cree usted que esa "conciencia social de la sociedad española" sobre la necesidad de la educación en materia de comunicación es más elevada con respecto a algún medio de comunicación de masas en especial?

SÍ ☐

NO ☐

¿Con respecto a qué medio?

18. ¿Cree usted que los medios de comunicación españoles son, a su vez, más sensibles que antes a esa "inquietud social" con respecto a ellos mismos?

SÍ ☐

NO ☐

Si ha contestado afirmativamente a la pregunta anterior: ¿En qué advierte usted esa mayor preocupación de los medios?

19. ¿Cree usted que en España están suficientemente desarrollados los controles y reguladores de medios que existen en otros países de nuestro entorno (observatorios, institutos audiovisuales y similares)?

SÍ ☐

NO ☐

20. ¿Cree usted que las autoridades académicas del Estado y de las Comunidades Autónomas están preocupadas por este tema?

SÍ ☐

NO ☐

21. ¿Cree usted que el profesorado español, en general, está sensibilizado con la incidencia de los medios de comunicación en la formación de los jóvenes?

SÍ ☐

NO ☐

Si ha contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿de qué forma se plasma esa preocupación del profesorado?

22. ¿Qué experiencias o programas de educación en materia de comunicación le parecen especialmente valiosos y un modelo a seguir en España en el momento actual?

23. ¿Qué experiencias o programas de educación en materia de comunicación de otros países le parecen especialmente valiosas y un modelo a seguir en el momento actual?

CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN

24. ¿Cuál de las siguientes definiciones y consideraciones se corresponde mejor con su personal concepto de la educación en materia de comunicación?

(Nota: Nos ha parecido oportuno distinguir alguna definición con algunas consideraciones complementarias —de los propios autores, por supuesto— a fin de diferenciarlas mejor. Si está de acuerdo con más de una definición, puede numerarlas de 1 a 5 (1 = + importante; 5 = – importante). También puede construir su propia definición con elementos parciales de las que le proponemos en la última casilla del listado).

1	Educación en medios es enseñar a los jóvenes a utilizar las nuevas tecnologías dentro y fuera de la escuela.	
2	Educación en medios es enseñar a los jóvenes a utilizar los medios de comunicación de masas en la escuela como medio de expresión personal (periodismo escolar, producción audiovisual, elaboración de páginas web, etc.)	
3	Educación en medios es "... el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión considerados como un dominio específico y autónomo de conocimiento en la teoría y la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medio auxiliar de otros dominios de conocimiento como las matemáticas y la lengua".	

4	<p>La educación en medios "... se refiere a todos los medios de comunicación e incluye la palabra escrita y los gráficos, el sonido, la imagen estática y en movimiento presentada a través de cualquier tipo de tecnología; es la educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> * que permite que las personas comprendan los medios de comunicación que se utilizan en su sociedad y cómo funcionan, y adquieran habilidades sobre cómo utilizar estos medios de comunicación para comunicarse con otros; * que garantiza que las personas aprendan cómo: <ul style="list-style-type: none"> analizar, reflejar en forma crítica y crear textos de medios de comunicación; identificar las fuentes de los textos de los medios de comunicación, los intereses políticos, sociales, comerciales y culturales y sus contextos; interpretar los mensajes y valores que ofrecen los medios de comunicación; seleccionar el medio de comunicación adecuado para comunicar mensajes o historias propios y para llegar al público al que va dirigido; obtener o solicitar acceso a los medios de comunicación tanto para recibir como para elaborar." 	
5	<p>Las siete razones por las que la educación audiovisual debe ser considerada un asunto prioritario son:</p> <ul style="list-style-type: none"> El elevado índice de consumo de medios y la saturación de éstos en la sociedad contemporánea. 	

	<p>La importancia ideológica de los medios y su influencia como empresas de concienciación.</p> <p>El aumento de la manipulación de la información y su propagación por los medios.</p> <p>La creciente penetración de los medios en los procesos democráticos fundamentales.</p> <p>La creciente importancia de la comunicación e información visuales en todas las áreas.</p> <p>La importancia de educar al alumnado para que haga frente a las exigencias del futuro.</p> <p>El vertiginoso incremento de las presiones nacionales e internacionales para privatizar la información.</p> <p>Cada una de estas orientaciones y tendencias exige que se amplíe enormemente la conciencia crítica y que se desarrollen de forma coherente programas educativos que fomenten la autonomía crítica.</p>	
6	Educación en medios es proporcionar "... la capacidad de tener acceso, entender y crear comunicaciones en una variedad de contextos".	
7	Es "... la capacidad de acceder, analizar y evaluar la fuerza de las imágenes, de los sonidos y de los mensajes a los que estamos expuestos en la sociedad contemporánea, así como también para comunicarse de forma competente en los medios disponibles a título personal".	
8	DEFINICIÓN PROPIA	

SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN MATERIA DE COMUNICACIÓN EN ESPAÑA

25. ¿Diría usted que en el sistema educativo público español se educa para el uso de los medios de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

Parcialmente

26. ¿A qué cree que es debida esa situación de la educación en medios en España? (Si son varias las respuestas, ordenar de 1 a 5: 1 = + importante; 5 = - importante)

A un déficit legislativo. La legislación educativa básica no contempla la educación en medios.

Las leyes educativas españolas contemplan la educación en medios de comunicación, pero no se atienen a un marco teórico adecuado y coherente.

Los libros de texto no han desarrollado convenientemente la EMC.

Las Comunidades Autónomas no han desarrollado este aspecto con posterioridad al proceso de transferencias.

A la falta de promoción de la educación en materia de comunicación por parte de las instituciones educativas (Ministerio, comunidades, etc.).

A la falta de formación del profesorado.

27. ¿Diría usted que la situación es diferente en el sector educativo privado?

Es igual que en el sistema público ☐

Es mejor que en el sistema público ☐

Es peor que en el sistema público ☐

28. Según su experiencia personal y con la perspectiva de los últimos veinte años, ¿qué Administración cree usted que ha prestado más atención en España a la educación en medios?:

El Ministerio de Educación ☐

La Comunidad Autónoma

☐

Ninguno de los dos

☐

29. ¿Cree usted que el fomento de las nuevas tecnologías es parte de la educación en medios?

SÍ ☐

NO ☐

30. ¿Cree usted que el uso de las nuevas tecnologías comporta inexcusablemente una educación en medios para los usuarios?

31. ¿Cuál de las siguientes orientaciones genéricas de la educación en materia de comunicación a las que hemos aludido en las preguntas anteriores cree usted que ha predominado en España en las experiencias de los años 90 y en los últimos años?

Años 90 Actualidad

Enseñanza con medios.

Fomento de la tecnología audiovisual.

Fomento del uso de los medios de comunicación de masas como medios auxiliares de enseñanza en materias tradicionales.

Uso de los medios como vehículo de expresión del alumnado.

Desarrollo del espíritu crítico frente a los medios.

Enseñanza en materia de comunicación.

32. ¿Cuál de las siguientes orientaciones genéricas de la educación en materia de comunicación cree usted que ha predominado en su Comunidad Autónoma en las experiencias de los años 90 y en los últimos años?

Enseñanza con medios.

Fomento de la tecnología audiovisual.

Fomento del uso de los medios de comunicación de masas como medios auxiliares de enseñanza en materias tradicionales.

Uso de los medios como vehículo de expresión del alumnado.

Desarrollo del espíritu crítico frente a los medios.

Enseñanza en materia de comunicación.

33. ¿Cuál de los siguientes aspectos u objetivos de la educación en materia de comunicación cree usted que ha sido más desarrollado en España en los últimos años y en qué grado?

	1	2	3	4	5
Lenguajes y retórica de los medios (géneros periodísticos, gramática visual, hipertextos...).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tecnología de los medios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Información sobre las instituciones mediáticas/financiación, publicidad/asociaciones/reglamentación de los medios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Análisis de contenidos mediáticos (representaciones, objetividad, pluralismo, valores...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudios e investigaciones sobre la recepción de los medios por los jóvenes (usos, hábitos, influencias...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fomento de la producción mediática de los jóvenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Según su experiencia personal y con la perspectiva de los últimos veinte años: ¿qué Administración cree usted que ha prestado más atención al fomento de las nuevas tecnologías?:

- El Ministerio de Educación**☐
- La Comunidad Autónoma**☐
- Ninguno de los dos**☐

35. ¿Diría usted que en España, en general, se ha atendido más al fomento de la tecnología audiovisual e informática que a la educación en materia de comunicación?

En el ámbito del ME SÍ ☐ NO ☐

En las Comunidades Autónomas SÍ ☐ NO ☐

36. ¿Cree usted que la introducción de las nuevas tecnologías en los centros ha repercutido notablemente en la alfabetización mediática del profesorado?

SÍ ☐ NO ☐ Parcialmente

37. ¿Cree usted que la introducción de las nuevas tecnologías en los centros ha repercutido notablemente en el cambio de los modos de enseñar?

SÍ ☐ NO ☐ Parcialmente

38. Si se ha producido, ¿puede usted definir de qué forma se ha desarrollado la educación en medios en su Comunidad Autónoma desde la transferencia de competencias? (Si son varias las respuestas posibles, númérelas por orden de importancia).

En el ámbito de la enseñanza pública por iniciativa institucional.

En el ámbito de la enseñanza pública por iniciativa de centros o de profesores en particular.

☐

En el ámbito de la enseñanza privada.

☐

Por iniciativa de empresas.

☐

Por medio de asociaciones.

☐

Mediante la formación de profesores y el desarrollo de investigaciones en universidades.

☐

Otros modos:

39. Con la perspectiva actual, ¿cómo valora usted las actuaciones del Ministerio de Educación de los años 90 en relación con los medios de comunicación? (currículo de la LOGSE + Prensa-Escuela y Mercurio)

Bien

☐

Mal

☐

Otras opiniones:

40. ¿Qué le pareció más interesante de aquellas experiencias?

41. ¿Qué le pareció peor (incluso mal) de aquellas experiencias?

42. ¿Cree usted que la LOGSE tenía un marco teórico claro en cuanto a la enseñanza de los medios?

SÍ ☐

NO ☐

43. ¿Llegó usted a conocer la *Guía para el uso de los medios de comunicación* que elaboró el Servicio de Innovación en el año 1993 y que se distribuyó con las cajas rojas?

SÍ ☐

NO ☐

Si ha respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿le sirvió de ayuda?

44. ¿Cree usted que el estudio de los medios de comunicación por áreas de conocimiento fue suficiente para educar en materia de comunicación?

45. ¿Cree usted que el profesorado de las distintas áreas era consciente de la tarea que se le encomendaba cuando se reclamaba su colaboración en la educación para los medios?

46. ¿Cree usted que si se hubiera definido la educación en materia de comunicación como tema transversal se habría desarrollado mejor?

SÍ ☐

NO ☐

47. ¿Cree usted que las optativas contempladas en su día por la LOGSE Procesos de comunicación y Educación audiovisual han cumplido con la función de educar en materia de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

48. ¿Qué impacto han tenido dichas optativas en su Comunidad Autónoma?
¿Han sido programadas por los centros?

SÍ ☐

NO ☐

49. ¿Cómo valoraría el impacto educativo de dichas optativas? Su impacto ha sido:

Alto

☐

Mediano

☐

Nulo

☐

¿Por qué?

50. ¿Qué le parece a usted que las optativas hayan desaparecido en la reciente LOE?

Bien ☐

Mal ☐

Intranscendente ☐

51. ¿Cree usted que el alumnado es ahora más crítico respecto a los medios de comunicación que antes?

SÍ ☐ NO ☐

52. Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿cree usted que la escuela ha influido en ello?

SÍ ☐ NO ☐

53. ¿Cree usted que el alumnado actual lee más y mejor la prensa que antes?

SÍ ☐ NO ☐

54. ¿Cree usted que el alumnado actual ve la televisión con mayor espíritu crítico?

SÍ ☐ NO ☐

55. ¿Cree usted que el alumnado actual es más crítico frente al lenguaje audiovisual?

SÍ ☐ NO ☐

56. ¿Cree usted que el alumnado actual sabe manejar críticamente las nuevas tecnologías?

SÍ ☐ NO ☐

57. ¿Cree usted que la entrada de las nuevas tecnologías educativas en las aulas ha cambiado las prácticas docentes en la escuela española?

SÍ ☐ NO ☐

¿Por qué?

58. ¿Cree usted que el sistema educativo español se está anticipando o respondiendo al menos a los nuevos fenómenos mediáticos en los que se encuentra inmersa la sociedad española?

SÍ ☐

NO ☐

59. ¿Cree usted que la sociedad española en general y los jóvenes en particular adelantan al sistema educativo en lo que se refiere al uso de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación de masas?

SÍ ☐

NO ☐

60. ¿Cree usted que el profesorado español ha recibido la formación adecuada para educar en materia de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

61. Si la respuesta a la pregunta anterior ha sido afirmativa, ¿dónde cree usted que ha recibido esa formación?

En la universidad

Licenciaturas

☐

Másteres

☐

En la formación continua (centros del profesorado)

☐

Otras posibilidades

62. ¿Cree usted que el profesorado español ha recibido una buena formación respecto a las nuevas tecnologías audiovisuales?

SÍ ☐

NO ☐

63. Si la respuesta a la pregunta anterior es afirmativa, ¿dónde cree usted que ha recibido esa formación?

En la universidad

☐

En la formación continua

☐

Otras

☐

64. ¿Dónde cree usted que debería impartirse esa formación al profesorado?

En los centros del profesorado (CEP) ☐

En la universidad ☐

En facultades de comunicación ☐

En facultades de pedagogía ☐

En facultades de letras ☐

Másteres ☐

Otros ☐

65. ¿Cree usted que existen materiales suficientes en España (bibliografía, dossieres, fichas, unidades didácticas, etc.) para educar en materia de comunicación?

JÓVENES Y MEDIOS

66. ¿Cree usted que el consumo de medios por parte de los jóvenes españoles es excesivo?

SÍ ☐

NO ☐

67. ¿Cree usted que los jóvenes españoles saben hacer buen uso de los medios?

SÍ ☐

NO ☐

68. ¿Piensa usted que los jóvenes españoles están totalmente indefensos ante los medios de comunicación o cree que han desarrollado mecanismos críticos fuera de la escuela?

SÍ ☐

NO ☐

69. ¿Cree usted que es necesario defender a los jóvenes de los medios de comunicación?

SÍ ☐

NO ☐

70. ¿Para el uso de qué medio de comunicación en concreto cree usted que los jóvenes españoles precisan de una mayor capacidad crítica?

71. ¿Qué factores o causas influyen en la adicción a ciertos medios de los jóvenes españoles?

72. ¿Cree usted que el consumo de medios perjudica los estudios de los jóvenes españoles?

SÍ ☐

NO ☐

73. ¿Cree usted que la difusión de ciertos estereotipos a través de los medios tienen efectos negativos en los jóvenes españoles?

SÍ ☐

NO ☐

¿Qué estereotipos en concreto cree usted que son más perjudiciales?

74. ¿Ha observado usted alguna influencia positiva en los jóvenes derivada del consumo de medios?

75. ¿Cree usted que las familias españolas tienen la suficiente formación para orientar a sus hijos en materia de comunicación?

IMPLEMENTACIÓN

76. ¿Cree usted necesario que se relance y se actualice la educación en materia de comunicación en el sistema educativo español?

SÍ ☐

NO ☐

77. En el momento actual, ¿cree usted posible que el Ministerio y las Comunidades Autónomas puedan llegar a un acuerdo respecto a la educación en materia de comunicación sobre la base de recomendaciones de la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO?

SÍ ☐

NO ☐

78. En caso de relanzamiento de la EMC, ¿cómo cree usted que debería llevarse a la práctica en las aulas?

A través de una materia especial o una optativa de educación en medios.

☐

A través de todas las materias del programa (como ahora se propone), pero mejorando el diseño curricular para que no se pierdan de vista los objetivos básicos de la educación en medios.

☐

A través de unidades didácticas específicas en ciencias sociales o lengua (por ejemplo).

☐

Otros:

79. ¿Qué acciones considera usted prioritarias en caso de relanzar la educación en materia de comunicación?

Lanzamiento de un programa global de educación en medios que proporcione un marco teórico común a todas las actividades relacionadas con medios de comunicación.

☐

Diseño de materiales.

☐

Programa de formación inicial y continua del profesorado.

☐

Reforma del currículo para integrar la educación en materia de comunicación.

☐

80. ¿Al desarrollo de qué competencia daría usted prioridad en la educación en materia de comunicación?

A la formación de buenos ciudadanos que conozcan la realidad y participen conscientemente en ella.

☐

Al adiestramiento tecnológico.

☐☐

Al aprendizaje de la búsqueda, selección, análisis, interpretación y presentación de la información.

☐

A la identificación del impacto social y cognoscitivo de los medios en las personas y a la reflexión sobre la influencia de los medios en nuestros días.

☐

A advertir y contrarrestar técnicas emocionales que a veces utilizan los medios.

☐

Al análisis y la evaluación de los intereses de los textos mediáticos y al reconocimiento de los mensajes manipuladores.

☐

A combatir los estereotipos que se difunden a través de los medios.

☐

A la formación de buenos consumidores.

☐

Otros.

☐

81. ¿Cree usted que la educación en medios debe atender a todos los medios "en su conjunto" o a algunos en especial por separado (prensa/televisión/Internet/videojuegos)?

82. Si su respuesta a la pregunta anterior es que debe atenderse a algunos medios en especial, ¿qué medios considera usted principales?

83. ¿Cree usted que los nuevos fenómenos mediáticos como Internet, las videoconsolas o los móviles precisan de una atención formativa por parte de la escuela, tanto como la televisión o la prensa, por citar algunos ejemplos?

SÍ ☐

NO ☐

84. ¿Cree usted que debe vincularse la educación en materia de comunicación a la educación en valores?

SÍ ☐

NO ☐

85. ¿Qué valores en concreto deberían priorizarse?

Sugerencias/observaciones:

ANEXO 2

UNESCO. DECLARACIÓN DE GRÜNWARD

ANTECEDENTES DE LA AGENDA DE PARÍS. LA DECLARACIÓN DE GRÜNWARD. LA UNESCO Y LA EDUCACIÓN EN MEDIOS.

Para valorar adecuadamente las conclusiones de la Agenda de París es preciso recordar aunque sea brevemente los hitos del apoyo de la UNESCO a la educación en medios. Apoyo que se enmarca en el mandato más amplio que la UNESCO se ha dado a sí misma en el campo de la información y de la comunicación.

Antes y después de Grünward, la UNESCO ha desempeñado un papel importantísimo en el desarrollo de la educación en medios que merece ser reconocida y valorada.

Las iniciativas de la UNESCO relacionadas con la educación en medios empezaron en 1973, cuando la definió como un objetivo educativo perfectamente identificado, en torno al cual se debía estructurar y organizar un complejo de conocimientos, procedimientos y actitudes referidos a la cultura de los mass media, en los que debía incidir especialmente la escuela moderna. Definición en la cual se diferenciaba claramente entre el uso auxiliar de medios y la educación en medios:

"Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica, a diferencia de su utilización como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje en otras esferas del conocimiento como las matemáticas, la ciencia y la geografía⁶⁸".

Este concepto volvió a ser matizado en el curso de una comisión de

68. Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT). 1973. UNESCO. París.

expertos celebrada en 1979 donde se especificaba que junto a "... todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en toda circunstancia, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas", es preciso estudiar también "... el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, la consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación"⁶⁹.

Posteriormente, representantes de diecinueve países reunidos en el Simposio Internacional sobre la Enseñanza de los Medios celebrado en enero de 1982 en la ciudad alemana de Grünwald promulgaron la siguiente declaración que establecía un concepto de la educación en medios que ha servido de referencia básica desde entonces⁷⁰.

A Grünwald le siguieron las conferencias de Toulouse (1990)⁷¹, Viena (1998)⁷², Sevilla (2002)⁷³, Tesalónica (marzo 2003), El Cairo (diciembre 2003) y finalmente París (2007), donde se fueron reforzando y redefiniendo algunos aspectos de la educación en medios, pero sin conseguir rebasar la barrera de la implementación definitiva.

69. Comisión de expertos, 1979, UNESCO, París.

70. Grünwald Declaration, http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF. Traducción española: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000527/052766sb.pdf>.

71. UNESCO International Media Literacy Conference in Toulouse: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

72. Educating for the Media and the Digital Age, 18-20 April 1999: <http://www.nordicom.gu.se/clearing-house.php?portal=linkdb&main=reconedu.php&>.

73. Youth Media Education Seville, 15-16 February 2002: http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=5680&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

DECLARACIÓN DE GRÜNWARD SOBRE LA EDUCACIÓN RELATIVA A LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN (1982)

Conscientes de la importancia que reviste el mejoramiento de las relaciones entre la educación y la comunicación en nuestra sociedad, los educadores, comunicadores e investigadores procedentes de 19 países que participaron en el Simposio Internacional celebrado por invitación de la UNESCO, en Grünwald, República Federal de Alemania, del 18 al 22 de enero de 1982, aprobaron la siguiente Declaración:

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela.

En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con harta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real en que viven los hombres. Sin embargo, si las razones que avalan una educación en materia de medios de comunicación concebida como una preparación de los ciudadanos para el ejercicio de sus responsabilidades son ya imperiosas, en un futuro próximo, pasarán a ser avasalladoras debido al desarrollo de la tecnología de la comunicación y los satélites de radiodifusión, los

sistemas de cable bidireccionales, la combinación de la computadora y la televisión, las videocasetes y los videodiscos, que no harán más que aumentar la gama de opciones de los usuarios de los medios de comunicación.

Los educadores responsables no hacen caso omiso de esos adelantos; por el contrario, se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a comprenderlos, y a percibir la significación de las consecuencias que entrañan especialmente el rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a una información más individualizada.

Ello no significa que se deba subestimar la influencia que ejerce sobre la identidad cultural la circulación de la información y de las ideas entre las culturas gracias a los medios de comunicación de masas.

La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación.

La educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz si los padres, los maestros, el personal de los medios de comunicación y los responsables de las decisiones reconocen que todos ellos tienen un cometido que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de los auditores, los espectadores y los lectores. Reforzar la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

Por ello, formulamos a las autoridades competentes un llamamiento con miras a:

1. organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los

usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa;

- 2. desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes;*
- 3. estimular las actividades de investigación y desarrollo relativas a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la psicología y las ciencias de la comunicación;*
- 4. apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la Unesco con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.*

Grünwald, 22 de enero de 1982

ANEXO 3

TENDENCIAS ACTUALES Y ENFOQUES SOBRE ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS EN EUROPA

¿POR QUÉ ES NECESARIO ALFABETIZAR MEDIÁTICAMENTE A LOS CIUDADANOS?⁷⁴

El hito más importante y reciente en este desarrollo tecnológico y de la comunicación es la aparición de los medios de comunicación electrónica (teléfono, cine, radio y televisión) y el surgimiento posterior de los medios de comunicación digitales, cuyo paradigma es Internet —desde los años 80.

La aparición de los medios de comunicación digitales, que se han extendido a una velocidad y extensión nunca vista antes en la historia, ha generado, en el contexto de la sociedad de la información, un clima cultural, semiótico y comunicativo nuevo, que ha tenido una influencia determinante tanto en el ámbito personal como en el ámbito del trabajo y desarrollo social.

Este nuevo clima ha llevado a un salto cualitativo, y hasta cierto punto a una ruptura, a los sistemas de comunicación de masas que dominaron casi por completo la segunda mitad del siglo xx.

Sin embargo, los medios de comunicación de masas no han sido sustituidos por los multimedia y los medios digitales, al menos por ahora. Esto significa que, dentro de la sociedad de la información, los sistemas de comunicación de masas y el nuevo ambiente multimedia coexisten. Es importante, sin embargo, que la supervivencia de la estructura de la alfabetización construida a lo largo de siglos con relación a la escritura y a la lec-

74. 2007. "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa". http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf. págs. 3-6.

tura no sea ignorada, ya que sigue siendo la base de una gran parte de las actividades personales y sociales, de los sistemas de comunicación de masas y de los sistemas de comunicación digital y multimedia.

Cada uno de estos modelos comunicativos se corresponde con diferentes modelos de alfabetización. Cada uno tiene sus características específicas y todos ellos en conjunto cubren los espacios comunicativos de la sociedad de la información. Sin embargo, los dos modelos coexisten y comparten algunas capacidades, espacios y medios.

Paradigma de los medios de comunicación de masas (medios electrónicos)	Paradigma de los medios de comunicación multimedia (medios digitales)
Autonomía de cada tipo de medio	Convergencia de los medios
Circulación centralizada	Red de comunicación
Consumo pasivo	Consumo interactivo
Producción personal centralizada	Producción social descentralizada
Lenguajes separados por medios	Lenguajes multimedia
Consumo-emisión estática	Consumo-emisión móvil
Creación de grandes audiencias	Creación de comunidades
Circulación nacional	Circulación mundial (global)

La tabla siguiente compara las principales características de los dos paradigmas dominantes, el de la comunicación de masas y el de los medios digitales o comunicación multimedia.

En la comunicación de masas, cada medio es generalmente autónomo, aunque hay algunos casos de combinación de medios, como la absorción del cine por la televisión.

Sin embargo, la sociedad multimedia ha propiciado la convergencia de medios. Esto ha llevado a un aumento de las plataformas de comunicación compuestas de varios medios, como por ejemplo los ordenadores, los cuales pueden también recibir televisión y radio, y contienen cruces, como el de la prensa e Internet.

El concepto de Web 2.0 representa claramente un cambio radical, que se está produciendo actualmente en el campo de las comunicaciones. Los cambios que ya se han producido y los que se van a producir incluyen oportunidades para la autoedición, la publicación, el acceso a los recursos, la interacción, etc. Los usuarios de la Red han conseguido entre ellos un completo sistema de distribución en un nuevo ambiente informativo y creativo: las redes de blog y videoblog, RSS y servicios relacionados; sistemas de podcastin; fuentes de noticias donde los usuarios participan en su clasificación y circulación; sistemas de búsqueda y alerta para la información publicada en Internet; sistemas wiki; nuevos bancos audiovisuales y de imágenes; redes de profesionales; redes sociales; páginas de inicio y escritorios de ordenador personalizados; creadores sociales (social makers), etc. Todos estos aspectos favorecen un nuevo tipo de producción de medios, un tipo social de producción en la cual los ciudadanos cooperan unos con otros para crear y distribuir información y conocimiento. Para ser exactos, por "ciudadanos" entendemos aquí aquellos ciudadanos del mundo actual que tienen acceso y aptitudes para disfrutar de estas nuevas oportunidades. Los ciudadanos que pueden hacerlo son desafortunadamente pocos, en este momento, pero el número está aumentando progresiva y exponencialmente, mucho más rápido que en otros momentos de la historia.

En este sentido, Pier Cesare Rivoltella ha puesto de relieve los rasgos que los nuevos medios aportan al nuevo espacio comunicativo: a) Multi-medialidad en la recepción y multimodalidad en la producción; b) Portabilidad y conectividad, lo cual conlleva autonomía de los usuarios en relación con los medios, hace más transversal y más estratificado el consumo y el uso de las nuevas tecnologías, y promueve la multitarea.

La tabla siguiente ilustra estas características:

Medios antiguos	Medios modernos
Multimedialidad de los contenidos	Multimedialidad de los contenidos y de los instrumentos
Portabilidad	Vinculado a la localización
Baja conectividad	Alta conectividad
Unimedialidad del consumo	Multimedialidad del consumo
Baja interactividad	Interactividad

La alfabetización mediática debe responder a estos nuevos retos en el entorno comunicativo, lo cual requiere nuevos enfoques críticos y creativos y destaca la necesidad de que los individuos, los grupos y la sociedad en su conjunto se apropien de los medios.

Estudios recientes llevados a cabo en varios países europeos han demostrado que es principalmente la gente joven la que combina el uso de los viejos y nuevos medios en verdadera convergencia. Son los jóvenes los que han desarrollado habilidades para los multimedia y por ello han entrado ya completamente en el nuevo ambiente mediático de convergencia y producción social.

Un estudio comparativo en Europa habla de la apropiación de los nuevos medios por la gente joven y en otro estudio italiano se habla incluso de *bambini multimedia* (niños multimedia).

Por tanto, hay pocas dudas sobre la necesidad de aprender nuevas destrezas y competencias en el acceso, uso, evaluación, análisis y creación de nuevos lenguajes, mensajes y medios de comunicación; destrezas que unen formas anteriores de alfabetización y aquellas del nuevo ambiente mediático y las sitúan en un contexto de convergencia.

Para entender completamente la naturaleza de esta nueva alfabetización mediática se deben tener presentes los hitos históricos en el proceso de alfabetización:

- * **La alfabetización clásica** (entendimiento lector y escritura) fue la que dominó durante siglos y se corresponde con el proceso de lectura y escritura; en ella la escolarización primaria ha desempeñado un papel fundamental.
- * **La alfabetización audiovisual**, relacionada con los medios electrónicos como la televisión y el cine, que está basada en la imagen y en las secuencias de imágenes. Es el inicio de unas tempranas y comprometidas iniciativas educativas diferenciadas, pero que no fueron apoyadas por una verdadera política.
- * **La alfabetización digital o alfabetización informática** proviene de los medios informáticos y digitales, los cuales aportaron la necesidad de aprender nuevas habilidades. Se trata de un concepto muy reciente y se emplea con frecuencia como sinónimo para referirse a las habilidades técnicas necesarias para las modernas herramientas digitales.
- * **La alfabetización mediática**, que es necesaria como resultado de la convergencia de los medios —es decir, la fusión de los medios electrónicos (comunicación de masas) y los medios digitales (comunicación multimedia), que aparece en los estadios avanzados del desarrollo de la sociedad de la información—. Esta alfabetización mediática incluye el dominio de las formas previas de alfabetización: leer y escribir (desde la comprensión hasta las habilidades creativas), audiovisual, digital y las nuevas destrezas necesarias en una situación de convergencia mediática.

La necesidad de abordar la nueva alfabetización mediática ha sido reconocida por numerosos expertos e investigadores y ha sido descrita con claridad por Sonia Livingstone: “Porque, a medida que los medios y las tecnologías de la información convergen y plantean cotidianamente nuevos problemas y desafíos de comprensión a los ciudadanos, dos tradiciones concretas están convergiendo: una que en términos generales podemos llamar alfabetización mediática, y otra que proviene de la alfabetización informática, diferentes tradiciones con las que las personas pueden estar más o menos familiarizadas. Pero, por supuesto, a medida que convergen las tecnologías, también lo hacen las capacidades, y por ello necesitamos una idea convergente de alfabetización”.

De hecho, este concepto de la alfabetización mediática es reciente. Uno de los hitos más significativos fue la declaración sobre educación mediática-

ca, elaborada en 1982 por la UNESCO en la conferencia de Grünwald⁷⁵. Pero las llamadas de atención a la alfabetización mediática se han repetido desde ámbitos muy variados y se está llegando por ello a un cierto consenso sobre sus posibilidades y dimensiones.

EL CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA⁷⁶

La definición básica de alfabetización mediática la proporciona OFCOM, que establece que consiste en “la capacidad de acceder, entender y crear comunicación en diversos contextos”⁷⁷.

De acuerdo con la Carta Europea de la Alfabetización Mediática⁷⁸, hay siete áreas de competencia relacionadas con la alfabetización mediática:

1. Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.
2. Tener competencias de acceso e información de la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.
3. Comprender cómo y por qué se producen los contenidos mediáticos.
4. Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.
5. Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.

75. Que ha sido revisada en París en el mes de junio de 2007. Las conclusiones de la Agenda de París se recogen en el Capítulo III de este informe.

76. 2007. “Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa”. http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf págs.: 10-16.

77. Cf. http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis/.

78. Cf. <http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter>.

6. Identificar, y evitar o intercambiar, contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.
7. Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles.

Según la Comisión Europea, la alfabetización mediática representa diversas aptitudes y competencias relacionadas con los medios, sus imágenes, lenguajes y mensajes: "La alfabetización mediática se puede definir como la capacidad para acceder, analizar y evaluar el poder de las imágenes, los sonidos y los mensajes a los cuales nos enfrentamos a diario, y que forman parte importante de nuestra cultura contemporánea; así como la capacidad de comunicarse competentemente utilizando los medios disponibles, personalizados. La alfabetización mediática está relacionada con todos los medios, incluyendo la televisión y el cine, la radio y la música grabada, los medios impresos, Internet y otras nuevas tecnologías de comunicación digital". Esta definición se complementa con una serie de consideraciones más generales que veremos más abajo.

Por un lado, el concepto de medio de comunicación (con sus correspondientes mensajes y lenguajes) se refiere a todos aquellos medios que forman parte de la vida cotidiana e incorporan la cultura contemporánea, independientemente de su naturaleza específica (imagen, sonido, palabra escrita...).

Por otro lado, las habilidades relacionadas con la alfabetización mediática pueden resumirse en cuatro áreas de habilidad: acceso, análisis, evaluación y producción creativa. Todas estas habilidades estimulan aspectos del desarrollo personal: conciencia, pensamiento crítico y habilidades en la resolución de problemas.

Al considerar otros elementos que ayuden a definir el campo de la alfabetización mediática conceptual y temáticamente, se debe recordar que es el resultado de un proceso de aprendizaje (y enseñanza) en cualquier contexto, pero particularmente en marcos formales, informales, sociales, familiares y mediáticos. Este proceso multi-contextual conduce a la adquisición de habilidades y competencias específicas, además de actitudes y valores. Este proceso se conoce como educación mediática.

La alfabetización mediática no debe ser tratada como una habilidad aislada e independiente. Por el contrario, esta habilidad implica y abarca

otras habilidades y formas de alfabetización: alfabetización clásica (escritura y lectura), alfabetización audiovisual (con frecuencia denominada alfabetización visual o de la imagen) y alfabetización informática o digital.

Es más, la alfabetización mediática es una parte necesaria de la ciudadanía activa y es la clave para el pleno desarrollo de la libertad de expresión y del derecho a la información. Es, por tanto, una parte esencial de la democracia participativa y del diálogo intercultural. En palabras de Vivianne Reading, comisaria de la DG INFSO: "Hoy, la alfabetización mediática es una cuestión tan importante para la ciudadanía activa y plena como lo fue la alfabetización a principios del siglo XIX" (Comunicado de prensa IP/06/1326, Bruselas, 6 de octubre de 2006).

Estos conceptos pueden unirse a diferentes términos y áreas relacionados con la alfabetización mediática que los complementen.

ÁREAS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA⁷⁹

Para completar la definición y disponer de un modelo operativo de alfabetización mediática es importante establecer las competencias que hay que desarrollar.

Atendiendo a la definición de la Comisión Europea, pueden identificarse las siguientes áreas:

- ✎ **El acceso.** Se refiere a las oportunidades de emplear medios de comunicación. Hemos de distinguir entre a) el acceso físico a los medios y a sus contenidos, y b) la capacidad —tanto cognitiva como práctica— para usar adecuadamente estos medios. Para incluir ambos aspectos, hablaremos de condiciones de acceso.

En este sentido será posible tener en cuenta las condiciones de acceso a los medios, que no son iguales para todos los individuos, según pertenezcan a uno u otro sexo o grupo de edad, social o cultural, habiten en un

79. 2007. "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa". http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf. Págs. 18-19.

determinado contexto geográfico, o tengan alguna discapacidad. También pueden hacerse distinciones atendiendo a las diferentes condiciones de acceso que tengan los usuarios a los medios electrónicos de comunicación (cine, radio, televisión y teléfono) o a medios digitales, como Internet. Evidentemente, las condiciones varían en función de la disponibilidad real de los instrumentos y herramientas a utilizar, así como de las normas y reglamentos que sean de aplicación a la utilización de los medios de comunicación y los diferentes tipos de capacidades o discapacidades.

🔗 **El análisis y evaluación:** se refiere, en primer lugar, a las competencias de lectura, comprensión y evaluación de los contenidos de los medios, y en segundo lugar, a la capacidad de comprensión y el conocimiento de las condiciones y posibilidades de los medios de comunicación como instrumentos.

En este aspecto hay que diferenciar distintas subáreas de lectura, comprensión y evaluación: 1) la capacidad de la persona para explorar, localizar y seleccionar información atendiendo a sus necesidades individuales; 2) la capacidad individual para evaluar la información utilizada de acuerdo con parámetros tales como la veracidad, la honestidad, los intereses del organismo de radiodifusión etc.

Esta área de análisis y evaluación se refiere a las más sofisticadas capacidades y destrezas, como puedan ser el pensamiento crítico o la autonomía personal.

🔗 **La competencia comunicativa:** las habilidades que permiten a las personas crear mensajes usando diferentes códigos, así como las que les permiten producir y distribuir esos mensajes utilizando los diferentes medios de comunicación a su alcance. Esta área incluye, por consiguiente, habilidades creativas y habilidades técnicas; destrezas semióticas y habilidades sociales.

La competencia comunicativa tiene una larga historia teórica. Originariamente se refería a la capacidad de los hablantes para utilizar su idioma de manera adecuada, de acuerdo con el grupo destinatario y el contexto (Noam Chomsky). En otras palabras, se trataba de una habilidad pragmática. Jürgen Habermas la redefinió como una habilidad pragmática universal, que permite la interacción entre las personas, y que se basa

en reglas. Es esta habilidad que permite a los ciudadanos ser activos y participativos en la esfera pública la que debe ser generalizada. Es precisamente en esta perspectiva en la que debe verse como una capacidad para la comunicación social.

Los nuevos medios de comunicación han dado lugar a grandes avances en las aptitudes para la creación y la producción de mensajes, y han significado un salto cualitativo hacia delante con respecto al anterior modelo de la comunicación de masas. La alfabetización mediática se relaciona estrechamente con este nuevo contexto e introduce un nuevo marco para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

ELEMENTOS DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA⁸⁰

Con el fin de disponer de un buen marco operativo de la alfabetización mediática, hay que considerar los siguientes elementos:

- ✎ **Contextos:** espacios físicos e institucionales en los que determinados actores interactúan para lograr un objetivo funcional. En este sentido es necesario distinguir entre contextos personales —que se relaciona con la actividad individual de una persona como parte de su vida privada y personal—; contexto familiar, en el corazón de relaciones familiares, y generalmente en un entorno familiar; contexto educativo, correspondiente a espacios institucionales, centros escolares y la actividad docente formal; contexto mediático, el espacio creado por la interacción de las personas con los medios de comunicación, sus mensajes y sus usos; y —por último— contexto cívico, en el que los ciudadanos ejercen sus actividades públicas en función de sus derechos, deberes y responsabilidades. Cada contexto determina las condiciones específicas de acceso y uso, y en ocasiones, la regulación, de los medios de comunicación.

80. 2007. "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa". http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf. Págs. 20-21.

- ✧ **Agentes:** las personas, grupos e instituciones con un estatus preciso y un papel específico en un contexto dado. Estos actores se definen por diferentes parámetros: la naturaleza de la persona, los roles, la situación institucional y su función social.
- ✧ **Competencias:** conjunto de conocimientos y capacidades, que permiten a los agentes designados llevar a cabo una función específica. Hay competencias específicas para cada agente y para cada área.
- ✧ **Procesos:** las actividades vinculadas a todos los elementos anteriores.
- ✧ **Áreas:** las áreas de actividad y los procesos que, en un contexto dado, asocian distintos agentes con objetivos específicos.

DIFERENTES ENFOQUES DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA⁸¹


La alfabetización mediática puede ser abordada de distinta manera. En Europa se ha venido enfocando desde alguna de las siguientes perspectivas:

- ✧ **Perspectiva gubernamental o planteamiento político:** es la desarrollada por autoridades del gobierno o por instituciones destinadas a la promoción de la alfabetización mediática. Entre las más importantes destacan las inversiones, subvenciones, el apoyo, el control, la vigilancia, etc. El objetivo de estas acciones es establecer métodos y mejorar las condiciones para facilitar la acción de otros grupos ciudadanos enfocadas a objetivos específicos.


Algunos ejemplos en este sentido son: las acciones llevadas a cabo por los Ministerios de Educación de varios países europeos para establecer un plan de estudios relacionados con alfabetización mediática; por ejemplo, las acciones de centros como el CNICE (España); la

81. 2007. "Tendencias actuales y enfoques sobre alfabetización en medios en Europa". http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/studies/study.pdf. Págs. 22-26.

Bundesprüfstelle für jugendgefährdende Medien: BPjM (Departamento Federal de Medios de Comunicación Perjudiciales para los Menores) en Alemania; el Ministero delle Comunicazioni, de Italia; Landesbildstellen, Austria; el CLEMI en Francia; el Conseil de l'éducation aux médias en Bélgica; etc.

- 
 Actividades en el ámbito de la familia: sus principales agentes son los miembros de la familia a título individual o en grupo. Por lo general su objetivo es promover los intercambios, las acciones y las tareas de cooperación para fomentar el uso y el acceso a las comunicaciones, la promoción de la educación en medios en el ámbito de la familia y el uso personal de los medios de comunicación. El objetivo más frecuente suele ser la promoción del diálogo entre los miembros de la familia; o ayudar a establecer los objetivos, las normas y la orientación necesaria para utilizar los medios de comunicación, y promover la autonomía individual en el seno familiar.

Algunos ejemplos: APTE. Les écrans, les médias et nous, o el Collectif interassociatif Enfance et Média (CIEM), en Francia; el Family Friend Festival en el Reino Unido; el Movimiento Italiano Genitori (MOIGE) en Italia; etc.

- 
 Actividades de participación civil: consisten en la participación de ciudadanos en actividades relacionadas con la alfabetización de los medios de comunicación, la participación de diferentes autoridades en los medios de comunicación (en general, medios de dominio público). Es decir, la participación en la consulta o foros de debate; en espacios prestados por los medios de comunicación de respuesta o debate, en espacios para la evaluación y la crítica de los contenidos de los medios de comunicación, y en ámbitos que se han establecido por ley en diversos países para la participación activa de los ciudadanos.

Algunos ejemplos: R.A.P. (Association Résistance à l'agression publicitaire) y Casseurs de pub en Francia; CMA (Community Media Association) y Community TV Trust (CTVT) en el Reino Unido; Media Hungaria Konferenciaközpontja en Hungría; Agrupación de Telespectadores y Radioyentes (ATR) en España; Associazione Spettatori Onlus (AIART) SKUC en Eslovenia.

🌀 Actividades educativas y de formación: tienen como objetivo la promoción de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Pueden tener lugar en centros educativos, en actividades de educación formal o informal; pueden ir destinadas a niños, jóvenes o adultos, y realizarse a través de la educación y de la formación permanente, de los medios de comunicación o con la colaboración de profesionales.

El objetivo de estas actividades es la adquisición de nuevos contenidos, actitudes o habilidades. Exigen el establecimiento de un currículo básico, recursos específicos y ciertas condiciones institucionales.

Algunos ejemplos: Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) y la Agence des Usages TICE in France Délégation aux usages de l'Internet; el Proyecto Hiiripiiri en Finlandia; el CNICE y el Grupo Comunicar en España; Media Education (MED) en Italia, etc.

🌀 Campañas diversas: consisten en la organización de campañas por medio de distintos agentes, medios de comunicación y recursos para lograr objetivos específicos. Suelen ser breves y de carácter intensivo. Las campañas de alfabetización mediática pueden estar destinadas a la promoción de información específica, o cambios en la conciencia y las actitudes del público.

Algunos ejemplos: La Semaine de la Presse et des Médias dans l'école (organizada por el CLEMI) y La Semaine sans/100 télés, en Francia; "First Writes" en el Reino Unido; etc.

🌀 Actividades promovidas por medios de comunicación: los medios de comunicación promueven a través de sus contenidos, actividades y sugerencias la adquisición de nuevas habilidades y competencias. Las guías para los usuarios o la simple distribución de la programación y del contenido de las guías son, en sí mismas, instrumentos para la promoción de nuevos usos y habilidades. Promocionan en cierta medida la alfabetización mediática.

Algunos ejemplos: BBC Learning Resources y Channel 4 Learning, productos educativos en línea del Reino Unido; El País de los estudiantes en España; France 5 y ARPEJ en Francia; etc.

✎ Actividades de mediación: se llevan a cabo gracias a los vínculos estables entre diferentes actores involucrados en un determinado proceso. En el caso de la alfabetización mediática, las actividades de mediación implican a productores y consumidores; medios de comunicación y usuarios; ciudadanos y autoridades, etc. Las entidades involucradas en los derechos de los lectores que poseen ciertas publicaciones o los foros ciudadanos que establecen organizaciones independientes regulatorias de los medios de comunicación son buenos ejemplos de este tipo de mediación.

Algunos ejemplos: Oficina del Defensor del Telespectador y del Radioyente de RTVE y la Oficina del Telespectador de Antena 3 en España; el Consiglio Nazionale degli Utenti en Italia; el Foro de Entidades de Personas Usuaris del Audiovisual en Cataluña (España).

✎ Actividades normativas: están dirigidas a la promoción de normas de conducta, formales e informales, obligatorias o facultativas, etc., para el uso y disfrute de los medios de comunicación y de las tecnologías. Estos códigos se pueden establecer atendiendo a diferentes contextos (personal, familiar, educativo, civil, legislativo, etc.) y puede estar basadas en códigos de conducta, normas, directrices, etc.

Algunos ejemplos: OFCOM en el Reino Unido; el Conseil supérieur de l'audiovisuel (C.S.A.) en Francia; la Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) en Italia; el Consell de l'Audiovisual de Catalunya en España, etc.

✎ Actividades profesionales y empresariales: se trata de iniciativas de alfabetización mediática que organizan, o llevan a cabo, empresas o sectores profesionales. Las actividades suelen responder a criterios industriales o profesionales.

Algunos ejemplos: Media Smart y MindTrek Media Week en el Reino Unido; Internationales Zentralinstitut für das Jugend - und Bildungsfernsehen beim Bayerischen Rundfunk (IZI) en Alemania, etc.

✎ Actividades de producción: encaminadas a la adquisición crítica de la alfabetización mediática y puestas a disposición del público en general. Pueden tener lugar en diferentes contextos: escuelas, museos, centros culturales, Internet, etc. Combinan actividades educativas y de desarrollo con otras de expresión y comunicación.

Algunos ejemplos: *First Light Movies*, *Film Education*, *London Children's Film Festival* y *Showcomotion* en el Reino Unido; *Association Régions Presse-Enseignement Jeunesse (ARPEJ)* en Francia; *Idea Video Exchange Network (IVEN)* en Hungría; etc.



Actividades de orientación: son las destinadas a proporcionar recursos y criterios para el desarrollo de actividades relacionadas con la alfabetización mediática. Incluyen la creación y distribución de recursos materiales, sistemas de asesoría y asistencia; orientación y consulta para temas y acciones concretos; la introducción de códigos de conducta y normas, etc.

El objetivo de estas actividades es ayudar, orientar, asesorar, apoyar y reforzar las diferentes acciones emprendidas en el ámbito de la alfabetización mediática.

Algunos ejemplos: *Mediamanual.at* en Austria; *Informationssystem Medienpädagogik ISM* en Alemania; *OMERO* en Italia; *Éducaunet* en Francia; *Hungarian Moving Image and Media Education Association* en Hungría, etc.



Investigación, experimentación y evaluación: estas actividades están encaminadas a la apertura de nuevas vías para el desarrollo de la alfabetización mediática a través de la experimentación y la investigación de nuevos modelos y usos, y la evaluación de las experiencias.

Contribuyen a la innovación, el cambio, la búsqueda de objetivos precisos y la evaluación de políticas específicas.

Algunos ejemplos: *Éducaunet* en Francia; *Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis JFF* en Alemania; *Hans-Bredow-Institut für Medienforschung HBI* (Instituto para la investigación de medios); *Observatorio de la Sociedad de la Información (de Red.es)* y el *Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB* en España; el *Centre for the Study of Children, Youth and Media* en el Reino Unido; el *Osservatorio sui Diritti dei Minori* y *EURISPES* en Italia, etc.

ANEXO 4

COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSEJO, AL COMITÉ ECONÓMICO Y SOCIAL EUROPEO Y AL COMITÉ DE LAS REGIONES

UN PLANTEAMIENTO EUROPEO DE LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN EL ENTORNO DIGITAL

1. Alfabetización mediática en el entorno digital

La importancia de la alfabetización mediática como componente de las agendas políticas europeas y nacionales relacionadas con los sectores de los medios de comunicación y las comunicaciones es cada vez mayor. Así, por ejemplo, la nueva Directiva de servicios de comunicación audiovisual obliga a la Comisión a elaborar un informe sobre los niveles de alfabetización mediática de todos los Estados miembros⁸².

Aunque los medios de comunicación continúan siendo factores clave para que los ciudadanos europeos comprendan mejor el mundo y participen en la vida democrática y cultural, su forma de consumo está cambiando. La movilidad, la comunicación generada por los usuarios, Internet y la enorme oferta de productos digitales están transformando radicalmente la economía de los medios de comunicación. Por consiguiente, resulta crucial disponer de mejores datos y mayor comprensión sobre el funcionamiento de los medios de comunicación en el mundo digital, así como sobre quiénes son los nuevos agentes de esta economía y cuáles son las nuevas posibilidades y desafíos que puede presentar el consumo digital de medios de comunicación. La alfabetización mediática condiciona en gran medida la confianza de los usuarios en las tecnologías y los medios de comunicación

82. Artículo 26: la Comisión presentará “un informe relativo a la aplicación de la presente Directiva y, si fuere necesario, formulará propuestas para adaptar la Directiva a la evolución en el campo de los servicios de medios audiovisuales, en particular a la luz del desarrollo tecnológico, la competitividad del sector y los niveles de alfabetización mediática en todos los Estados miembros”.

digitales y, por tanto, la absorción de las TIC y los medios de comunicación, aspecto prioritario para la Comisión Europea según lo establecido en su marco estratégico general "i2010"⁸³. En un sentido más general, también es importante que los ciudadanos comprendan mejor la dimensión económica y cultural de los medios de comunicación y que se produzca un debate sobre la importancia que tiene para la economía europea disponer de medios de comunicación fuertes y competitivos a nivel mundial, y que ofrezcan pluralismo y diversidad cultural.

Una mayor alfabetización mediática puede contribuir considerablemente a la realización de los objetivos fijados para la Unión Europea en el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000. Asimismo, la alfabetización mediática resulta especialmente importante para la creación de una economía del conocimiento más competitiva y participativa mediante un impulso de la competitividad de las TIC y los sectores mediáticos, para la realización de un espacio único europeo de la información y para fomentar la participación, mejores servicios públicos y mayor calidad de vida.

Este planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital responde a los requerimientos del Parlamento Europeo⁸⁴, los medios de comunicación y el sector de las TIC. Asimismo, complementa la iniciativa de la UE en curso, relativa al pluralismo de los medios de comunicación⁸⁵, la modernización de los marcos reguladores de los servicios de

83. Véase: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm.

84. Por ejemplo, en una resolución del 6 de septiembre de 2005, sobre la Directiva Televisión sin Fronteras (89/552/CEE), el Parlamento Europeo pide al Consejo y la Comisión que "desarrollen y apliquen programas de alfabetización mediática para promover la ciudadanía activa y consciente en Europa". En un informe del 22 de noviembre de 2006 (A6-0399/2006) sobre el mismo tema, se hace referencia a la alfabetización mediática como capacidad fundamental. El Parlamento Europeo adoptó, el 27 de abril de 2006, una resolución sobre la transición de la transmisión analógica a la digital (2005/2212/(INI)). A escala comunitaria, "invita a la Comisión a presentar una Comunicación sobre la alfabetización mediática". En las preguntas formuladas a la Sra. Reding en las sesiones del Parlamento Europeo de 2004, se presentaron ya varios temas de esta Comunicación como, por ejemplo, la participación y la accesibilidad. En respuesta a una pregunta sobre la seguridad de los niños en Internet, la Sra. Reding también dijo que los "programas de alfabetización mediática o educación sobre medios de comunicación" son formas de capacitar a los menores y de mejorar su toma de conciencia.

85. La Comisión Europea puso en marcha el 16 de enero de 2007 un enfoque en tres fases del pluralismo en los medios de comunicación. La primera fase consistió en un documento de trabajo de la Comisión y la segunda en un estudio independiente para definir y probar indicadores concretos y objetivos para evaluar el pluralismo de los medios de comunicación en los Estados miembros de la UE (los resultados se esperan para principios de 2009), que irá seguido de una Comunicación de la Comisión sobre los indicadores del pluralismo de los medios de comunicación en los Estados miembros de la UE en 2009.

Véase: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm.

medios audiovisuales y de las comunicaciones electrónicas, las iniciativas estratégicas sobre la televisión móvil⁸⁶ y sobre contenidos creativos en línea, y la próxima iniciativa sobre inclusión digital.

Además, la presente Comunicación añade un componente más a la política audiovisual europea al enlazar con las disposiciones de la Directiva de servicios de comunicación audiovisual (la Comunicación fomentará el estudio de criterios de evaluación de la alfabetización mediática, que son el primer paso para cumplir la obligación establecida en el artículo 26)⁸⁷ y el programa MEDIA 2007. Este último subraya la importancia de las iniciativas de alfabetización mediática y educación sobre la imagen para acceder a las obras audiovisuales europeas y aumentar el patrimonio cinematográfico y audiovisual europeo. Su objetivo principal es poner de relieve y fomentar las buenas prácticas en materia de alfabetización mediática a nivel europeo, así como proponer medidas al respecto. La Comunicación se basa en los resultados obtenidos por el Grupo de Expertos en Alfabetización Mediática (establecido en 2006), en los resultados de la consulta pública lanzada en octubre de 2006 y en la experiencia de iniciativas previas y en curso de la Comisión relacionadas con la alfabetización mediática.

La presente Comunicación no tiene ningún impacto financiero en el presupuesto comunitario salvo en lo previsto y establecido en el marco financiero 2007-2013.

2. Una definición europea de la alfabetización mediática

La alfabetización mediática suele definirse como la capacidad de acceder a los medios de comunicación, comprender y evaluar con sentido crítico

86. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones - Reformar el mercado interior de la televisión móvil, COM/2007/409.

87. Directiva de servicios de medios audiovisuales, considerando 37: "La alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios. Las personas competentes en el uso de los medios podrán elegir con conocimiento de causa, entender la naturaleza de los contenidos y los servicios, aprovechar toda la gama de oportunidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la comunicación y proteger mejor a sus familias y a sí mismas frente a los contenidos dañinos u ofensivos. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances". Véase también la nota 82.

diversos aspectos de los mismos y de sus contenidos, así como de establecer formas de comunicación en diversos contextos. Esta definición ha sido validada por una gran mayoría de los participantes en la consulta pública realizada y por los miembros del Grupo de Expertos en Alfabetización Mediática⁸⁸. Los medios de comunicación de masas son aquellos capaces de llegar a un público amplio a través de diversos canales de distribución. Los mensajes de estos medios son contenidos informativos y creativos como textos, sonidos e imágenes divulgados mediante diversas formas de comunicación como la televisión, el cine, los sistemas de vídeo, las páginas de Internet, la radio, los videojuegos y las comunidades virtuales.

Todo planteamiento europeo de alfabetización mediática debería referirse a la totalidad de los medios de comunicación. Los diversos niveles de alfabetización mediática incluyen:

- sentirse cómodo con todos los medios de comunicación existentes, desde los periódicos a las comunidades virtuales;
- utilizar activamente medios como la televisión interactiva, los motores de búsqueda de Internet o la participación en comunidades virtuales, y aprovechar adecuadamente el potencial de los medios en cuanto a entretenimiento, acceso a la cultura, diálogo intercultural y aplicaciones para el aprendizaje y la vida cotidiana (bibliotecas, *podcasts*, etc.);
- acercarse a los medios de comunicación con sentido crítico tanto en cuanto a la calidad como a la precisión de los contenidos (por ejemplo, con capacidad para evaluar la información, discriminar la publicidad de diversos medios de comunicación o utilizar inteligentemente los motores de búsqueda);
- utilizar los medios con creatividad en un momento en el que la evolución de la tecnología de los medios y la creciente presencia de Internet como canal de distribución permite cada vez a más europeos crear y difundir imágenes, información y contenidos;
- comprender la economía de los medios y la diferencia entre “pluralismo” y “acaparación de medios”;

88. Véase: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf.

- ser consciente de los asuntos relacionados con la propiedad intelectual esenciales para una “cultura de la legalidad”, especialmente entre las generaciones más jóvenes en su doble capacidad de consumidores y productores de contenidos.

La presente Comunicación no pretende tratar todos estos extremos, muchos de los cuales son objeto de iniciativas en curso, sino concentrarse en algunos de ellos.

3. Iniciativas ya adoptadas

En 2006 se creó un *Grupo de Expertos en Alfabetización Mediática* con objeto de analizar y fijar los objetivos y las tendencias de la alfabetización mediática, destacar y promover las buenas prácticas a nivel europeo y proponer medidas al respecto. También se debatió y examinó el análisis y la evaluación de la actividad previa de la Comisión Europea (por ejemplo, los proyectos de alfabetización mediática financiados por el programa *eLearning*). El Grupo está formado por diversos expertos europeos en alfabetización mediática con cualificaciones y experiencia en diversos ámbitos, incluidos profesionales del mundo universitario y los medios de comunicación, y se reunió tres veces en 2006 y dos en 2007.

Por otro lado, la Comisión lanzó una *consulta pública*⁸⁹ en el último trimestre de 2006. La respuesta a la consulta fue satisfactoria tanto en términos cuantitativos como en cuanto a la calidad y la variedad de quienes respondieron, entre los que se incluían organizaciones y empresas mediáticas, instituciones de enseñanza oficiales y no oficiales, proveedores y productores de contenidos, centros de investigación e instituciones culturales, organismos reguladoras y asociaciones de ciudadanos y consumidores. El análisis de las respuestas puso de relieve que estudiar, destacar y divulgar las buenas prácticas locales y nacionales en este ámbito en toda la Unión Europea es la respuesta adecuada para acelerar los avances en alfabetización mediática. También se evidenció que no existen criterios o normas para evaluar la alfabetización mediática y que no se cuenta con buenas prácticas para todos los aspectos de la misma. Por consiguiente, la

89. Véase también el “Report on the results on the public consultation on Media Literacy: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_2007.pdf.”

Comisión ve una necesidad urgente de investigar en mayor profundidad y a más largo plazo el desarrollo tanto de nuevos criterios de evaluación como de nuevas buenas prácticas.

En mayo de 2006 se encargó un *estudio* sobre las tendencias y los enfoques actuales de la alfabetización mediática en Europa. Este estudio describe las prácticas actuales para aplicar la alfabetización mediática en Europa, confirma las tendencias puestas de relieve por la consulta pública y recomienda la aplicación de determinadas medidas a nivel comunitario para ayudar a fomentar y aumentar el nivel de alfabetización mediática. Por último, resume brevemente el posible impacto económico y social de una intervención de la EU en este ámbito. El informe final del estudio está disponible en la página de la Comisión Europea en Internet⁹⁰.

La Decisión relativa al programa *MEDIA 2007*⁹¹ resalta la importancia de las iniciativas en favor de la alfabetización mediática y la educación cinematográfica, especialmente las organizadas por los festivales destinadas al público joven en cooperación con los centros educativos. A principios de 2007 se organizó una convocatoria de propuestas con un criterio de adjudicación específico para la educación cinematográfica y se seleccionaron varios proyectos⁹².

El programa *SAFER INTERNET PLUS* (2004-2008) tiene por objeto equipar a los padres, los profesores y los niños con herramientas de seguridad para Internet y cubre también otros medios como el vídeo. En mayo de 2007, se llevó a cabo, en el contexto de este programa, un estudio cualitativo⁹³ basado en una encuesta del Eurobarómetro y destinado a mejorar los datos sobre el uso de Internet y el teléfono móvil por los niños, el comportamiento "en línea" de éstos y su percepción de las cuestiones relativas al riesgo y a la seguridad.

Por otro lado, el *marco jurídico de la UE* relativo a los contenidos también trata la alfabetización mediática. Así, por ejemplo, el 20 de diciembre de

90. Véase: http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm.

91. Decisión nº 1718/2006/CE.

92. He aquí algunos ejemplos: Thessaloniki Film Festival (Grecia), Festival Premiers Plans (Anger, Francia), Festival Européen du film Court de Brest (Francia), Festival Internacional de cine para jóvenes (Gijón, España), International Short Film Festival (Berlín, Alemania), Crossing Europe Film Festival (Linz, Austria) y 20th European Youth Film Festival of Flanders (Bélgica).

93. http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/eurobarometer/index_en.htm#overall_report.

2006 se adoptó una *Recomendación al Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana* y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea⁹⁴. En ella se subraya la importancia del desarrollo de programas de alfabetización mediática en los Estados miembros y se recomienda la aplicación de este ámbito de una serie de medidas concretas por parte de los Estados miembros y la Comisión. Algunos ejemplos de estas medidas son: el fomento del sector de los servicios de información en línea para evitar y combatir toda forma de discriminación por razones de sexo, origen racial o étnico, religión o creencias, discapacidad, edad u orientación sexual, sin vulnerar la libertad de opinión y de prensa; el establecimiento de códigos de conducta en cooperación con los profesionales y las autoridades reguladoras a nivel nacional y comunitario; y el fomento de medidas para combatir las actividades ilegales perjudiciales para los menores en Internet. La Comisión también desea llamar la atención sobre el hecho de que todos los Estados miembros, salvo uno, y la Comunidad Europea han firmado la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, cuyo artículo 21 establece la obligación de fomentar que los medios de comunicación, incluidos los proveedores de información a través de Internet, ofrezcan sus servicios en formatos accesibles a los discapacitados.

Conforme al principio de subsidiariedad, los responsables principales de la inclusión de la alfabetización mediática en los planes de estudio a todos los niveles son las autoridades nacionales. No obstante, el papel desempeñado por las autoridades locales es también muy importante, ya que están más próximas al ciudadano y apoyan iniciativas de apoyo en el sector no oficial de la educación. El texto recientemente aprobado de la *Directiva de servicios de comunicación audiovisual* contiene un considerando relativo a la alfabetización mediática⁹⁵, y su artículo 26 establece la obligación de que la Comisión presente un informe en el que se midan los niveles de alfabetización mediática en todos los Estados miembros.

En mayo de 2007, la alfabetización mediática fue objeto de una de las sesiones del seminario celebrado durante la presidencia alemana en Leipzig titulada "Más confianza en los contenidos". En junio de 2007,

94. Recomendación n.º 2006/9592/CE.

95. Véase la nota 87.

en una conferencia sobre la alfabetización mediática organizada por la UNESCO, esta organización, el Consejo de Europa y la Comisión subrayaron conjuntamente la necesidad de consolidar la cooperación internacional.

4. La alfabetización mediática en el entorno digital: buenas prácticas

La presente Comunicación se centra en tres elementos: la comunicación comercial, las obras audiovisuales y el entorno en línea.

4.1. Alfabetización mediática para la comunicación comercial

La publicidad forma parte de la vida cotidiana y es uno de los componentes esenciales de la economía de mercado. Es importante sensibilizar a todas las audiencias sobre el papel de la comunicación comercial en la cadena de valor de la industria audiovisual. Esto es especialmente cierto en cuanto a la televisión en abierto, ya que la publicidad y otras formas de comunicación comercial como el patrocinio, las compras por televisión o la denominada “colocación de productos”, permiten a los organismos de radiodifusión adquirir contenidos de calidad. Asimismo, también es importante que los medios de comunicación eviten transmitir imágenes negativas de los ancianos y los discapacitados. En este ámbito, la alfabetización mediática para la comunicación comercial presenta, al menos, tres aspectos:

- la equipación de las audiencias más jóvenes con herramientas que les permitan desarrollar un *enfoque crítico* de la comunicación comercial para elegir con conocimiento de causa⁹⁶;

96. Por ejemplo, Mediakompassi, una página de alfabetización mediática desarrollada por la empresa de difusión finlandesa YLE, tiene una sección dedicada a la publicidad destinada a los jóvenes, los padres y los profesores; la agencia del consumidor sueca ha presentado varios libros y ha cofinanciado material educativo sobre los anuncios publicitarios de la televisión.

- la sensibilización y la divulgación entre todas las partes interesadas de las medidas y los mecanismos de autorregulación y corregulación y de la necesidad de elaborar y aplicar de códigos de conducta⁹⁷;
- el fomento de la financiación pública y privada en este ámbito con la debida transparencia⁹⁸.

Dada la obligación establecida en la Directiva de servicios de comunicación audiovisual de presentar un informe, la Comisión considera muy necesario elaborar e intercambiar buenas prácticas en el ámbito de la comunicación comercial (por ejemplo, contribuyendo al desarrollo de códigos de conducta), con objeto de proponerlas como alternativa a la restricción o prohibición de determinadas prácticas.

4.2. Alfabetización mediática para la obras audiovisuales

La tecnología digital y la penetración de la banda ancha facilitan enormemente el acceso a las obras audiovisuales, lo que crea nuevos canales de distribución como el vídeo a la carta y la televisión móvil. Esto a su vez crea nuevos mercados de contenidos de catálogo o patrimoniales. Además, la tecnología digital reduce las barreras de acceso para crear y distribuir obras audiovisuales y ayuda a crear un mercado audiovisual sin fronteras. En este contexto, la alfabetización mediática significa:

- aumentar, especialmente entre los jóvenes europeos, la conciencia y el conocimiento sobre nuestro patrimonio cinematográfico, así como el interés por estas películas y otras películas europeas recientes⁹⁹;

97. Por ejemplo, el Consell Audiovisual de Catalunya (CAC) promueve plataformas de diálogo para establecer códigos de autorregulación y corregulación.

98. Por ejemplo, Media Smart es un programa de alfabetización mediática sin ánimo de lucro para niños en edad escolar (entre 6 y 11 años) centrado en la publicidad. Esta iniciativa se lanzó en el Reino Unido en noviembre de 2002 y ahora opera en Bélgica, Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Finlandia y Suecia y también está desarrollándose en Italia, Portugal y Hungría. Este programa lo financian las empresas publicitarias del Reino Unido y recibe ayuda del gobierno de dicho país y otros Estados miembros.

99. Un ejemplo es Europa Cinemas, creado en 1992 gracias a la financiación del Programa MEDIA de la Unión Europea y del Centre National de la Cinématographie. Europa Cinemas se ha convertido en la primera red de salas de cine con una programación principalmente europea y organiza, entre otras cosas, actividades promocionales de películas europeas para audiencias jóvenes.

- fomentar la adquisición de cualificaciones para la producción y la creación de medios audiovisuales¹⁰⁰;
- comprender la importancia de los derechos de propiedad intelectual desde la perspectiva tanto de los consumidores como de los creadores de contenidos¹⁰¹.

4.3. Alfabetización mediática para el entorno en línea

En una sociedad de la información en rápida evolución, la alfabetización mediática es necesaria para estar al tanto y participar de las innovaciones tecnológicas, económicas y culturales. Internet ha cambiado profundamente el modelo de consumo de medios de comunicación al ser un medio adicional de acceso interactivo a los medios tradicionales (por ejemplo, la televisión por IP [IPTV] o la radio por Internet) y a textos, imágenes y sonidos de todo el mundo. Esto ofrece enormes oportunidades, por ejemplo, en lo relativo a las bibliotecas digitales multimedia¹⁰², pero también plantea enormes desafíos en cuanto a la alfabetización mediática. La alfabetización mediática para el entorno en línea significa:

- equipar a los usuarios con herramientas que les permitan evaluar con sentido crítico los contenidos disponibles en línea;

100. Un ejemplo es la Community Media Network (Irlanda), que promueve el desarrollo y la capacitación de colectivos, utilizando el vídeo, la radio, la fotografía, la edición e Internet como herramientas. www.cmn.ie. Otro ejemplo es FILM-X, el estudio informático de cine interactivo para niños y adolescentes del Instituto Cinematográfico Danés, que da a niños, jóvenes y adultos una oportunidad para experimentar la producción de películas y les ayuda a aprender diversas formas de comunicar a través del cine. <http://www.dfi.dk/filmx>.

101. La BBC ofrece a los usuarios toda una gama de oportunidades de participación interactiva como tablores de anuncios en línea, foros de debate, *blogs* y contribuciones de audio y vídeo. Asimismo, la BBC completó recientemente el proyecto piloto de un "archivo creativo" que ha generado un nivel significativo de participación de sus abonados, con casi 100.000 usuarios regulares. Este proyecto permitía a los usuarios descargar, modificar, utilizar y compartir determinados contenidos para su propio uso, con fines creativos no comerciales y según condiciones creadas específicamente para el proyecto.

102. La iniciativa de las bibliotecas digitales es un proyecto dentro del marco de la iniciativa i2010, la estrategia general de la Comisión para impulsar la economía digital. Las bibliotecas digitales son colecciones organizadas de contenidos digitales puestas a disposición del público. Los tres principales aspectos de la iniciativa son la accesibilidad en línea, la digitalización y la preservación y el almacenamiento.

- ampliar la capacidad de creación y producción digitales y fomentar la sensibilización en materia de propiedad intelectual¹⁰³;
- garantizar que los beneficios de la sociedad de la información lleguen a todos, incluidas las personas desfavorecidas debido a la falta de recursos o educación, o por razones de edad, sexo, origen étnico, discapacidad (accesibilidad electrónica) y quienes viven en zonas desfavorecidas (todas cubiertas por la iniciativa *eInclusion*)¹⁰⁴;
- dar a conocer el funcionamiento de los motores de búsqueda (priorización de respuestas, etc.) y las mejores formas de utilizarlos¹⁰⁵.

5. Conclusiones

La Comisión continuará promoviendo el desarrollo e intercambio de buenas prácticas en materia de alfabetización mediática en el entorno digital mediante los programas y las iniciativas existentes. Asimismo, fomentará el estudio de criterios para evaluar la alfabetización mediática, objetivo para el que se lanzará en 2008 un estudio específico, que se basará en el informe previsto en la Directiva de servicios de comunicación audiovisual que la Comisión presentará cuatro años después de la adopción de la Directiva.

Por todo lo dicho, la Comisión invita al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico Social y al Comité de las Regiones a apoyar los objetivos y las prioridades establecidos en la presente Comunicación, así como a organizar en 2008 actos dedicados al intercambio de buenas prácticas, adoptando eventualmente una Recomendación. Asimismo, teniendo en cuenta que 2008 será el Año Europeo del Diálogo Intercultural, la Comisión

103. Un ejemplo es <http://www.internet-abc.de/kinder/> que permite a los niños familiarizarse con Internet y con la creación y la producción de contenidos en línea.

104. La tercera prioridad de i2010 es promover, con las herramientas de que dispone la Comisión, una sociedad de la información europea participativa, apoyada por servicios públicos eficaces y bien equipados de TIC de fácil utilización.

Véase: http://ec.europa.eu/information_society/activities/einclusion/index_en.htm y

http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/inclusion/index_en.htm.

105. Véase, por ejemplo, este motor de búsqueda para niños: <http://www.blinde-kuh.de/>.

invita a las instituciones europeas a incorporar el aspecto del diálogo intercultural en sus actividades de alfabetización mediática.

La Comisión invita, por tanto, a los Estados miembros a:

- animar a las autoridades encargadas de reglamentar las comunicaciones audiovisuales y electrónicas a participar con más intensidad y colaborar en la mejora de los diversos niveles de alfabetización mediática aquí señalados;
- promover el estudio sistemático y la observación periódica de los diversos aspectos y dimensiones de la alfabetización mediática, e informar al respecto;
- elaborar y aplicar códigos de conducta y, en su caso, marcos de correulación en colaboración con todas las partes interesadas a nivel nacional, y fomentar las iniciativas de autorregulación.

ANEXO 5

LA BASE COMÚN DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LAS COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

La educación para los medios puede definirse como la posibilidad de conocer, evaluar y apreciar los diferentes tipos de medios a los que nos enfrentamos de manera cotidiana y que son partes integrantes de nuestra cultura contemporánea. Todos los medios están aquí en juego cualesquiera sean los soportes. Hoy, la cultura de los escolares es un mosaico o puzzle en el que las aportaciones mediáticas se ajustan y se superponen sin que sean forzosamente conscientes.

Después de 25 años, los medios se han desarrollado de manera tan rápida y tan diversificada, a la vez en términos de contenidos, de soportes y de modos de consumo, que uno se puede preguntar si la palabra tiene el mismo sentido hoy que ayer (multiplicación de las cadenas de televisión, de las emisoras de radio, de los medios en línea, de las revistas especializadas, de los soportes de prensa gratuita...) Estos medios tienen una influencia creciente en nuestra manera de percibir la realidad, de concebir la sociedad.

La educación para los medios se ha convertido, debido a la fuerza de la revolución de la sociedad de la información, en una modalidad indispensable para la construcción de los saberes. Toma cada vez más la forma de un aprendizaje interdisciplinar, puesto que tienen por objeto identificar los filtros mediáticos que tienen la gran mayoría de las informaciones y de los conocimientos.

Además, proponiendo una reflexión de fondo sobre los mensajes mediáticos, cumple una importancia estratégica para la vida democrática en un momento en el que los medios asumen la parte más visible del debate público.

La educación para los medios está inscrita explícitamente entre las capacidades de la sexta competencia de la base común de los conocimientos y de las competencias. Para facilitar su puesta en marcha entre el profesorado, es necesario un referencial de competencias.

Los cuadros que presentamos adjuntos se apoyan en la experiencia que el CLEMI ha acumulado en el transcurso de los 25 años anteriores. Definen, a través de 5 ejes, los principales conocimientos, capacidades y actitudes que un alumno debe dominar en cada uno de los niveles de la escolaridad obligatoria. Ciertos elementos que lo constituyen son tomados de la casilla de referencia elaborada por la DGESCO, para aquellos que conciernen a las competencias sociales y cívicas (eduscol-education.fr/soclecommun).

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

DOMINIO 1: TOMAR CONSCIENCIA DE SU PROPIA RELACIÓN CON EL UNIVERSO MEDIÁTICO

Conocimientos	Nivel 1: Elemental 1 (CE1) * <i>Equivalente según edad a 2° EP en el sistema educativo español (7-8 años)</i>	Nivel 2: Medio 2 (CM2) * <i>Equivalente según edad a 5° EP en el sistema educativo español (10-11 años)</i>	Nivel 3: Primer ciclo Collège 3° (3e) * <i>Equivalente según edad a 3° ESO en el sistema educativo español (14-15 años)</i>
	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:
	<p>La noción de medios, y particularmente la noción de medios de masas (televisión, prensa escrita, radio, publicidad).</p> <p>Diferentes públicos y los criterios para diferenciarlos (edad, actividad, sexo, lugar, centros de interés...).</p>	<p>Diferentes criterios de clasificación de los medios (periodicidad, tipos de contenidos, de públicos, soportes).</p> <p>Las nociones de programación (criterios que presiden la elección y organización de los programas en los medios) y el punto de mira del público.</p>	<p>La oferta mediática en su diversidad: variedad de soportes, de modos de difusión, variedad de contenidos, segmentación en función del público.</p> <p>Modalidades de recepción de los medios:</p> <ul style="list-style-type: none">* Noción de lectorado y de audiencia.* Las condiciones de la recepción: proximidades históricas, geográficas, de interés, contexto sociocultural <p>Las prácticas mediáticas:</p> <ul style="list-style-type: none">* ¿Qué contenido?* ¿Con qué medios?* ¿Para qué usos? <p>Y los medios para conocerlos (encuesta de audiencia, perfil de consumidores...).</p>

Capacidades	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:
	<p>Percibir la presencia de los medios en su ambiente (casa, calle, escuela...).</p> <p>Reparar en el lugar que ocupan los medios en la vida cotidiana.</p> <p>Identificar diferentes públicos según los medios.</p> <p>Expresar sus gustos.</p>	<p>Identificar los diferentes medios.</p> <p>Estimar su consumo mediático.</p> <p>Poner en evidencia la noción de blanco mediático.</p> <p>Expresar sus gustos y debatirlos. Tomar conciencia de las emociones con las que se relacionan sus gustos (placer, miedo, asco, empatía).</p>	<p>Reparar en la diversidad de los medios.</p> <p>Caracterizar su consumo (tiempo, frecuencia, simultaneidad, grado de implicación).</p> <p>Distintuir los diferentes blancos de los medios.</p> <p>Identificar y dominar las emociones suscitadas por los medios.</p>
Actitudes	Lo que se entrena a nivel de actitudes:	Lo que se entrena a nivel de actitudes:	Lo que se entrena a nivel de actitudes:
	<p>Curiosidad y sentido de la observación.</p> <p>Reconocimiento de la existencia de gustos y de elecciones diferentes.</p>	<p>Curiosidad y sentido de la observación.</p> <p>Toma de distancia en relación a sus prácticas.</p> <p>Tener en cuenta la diversidad de gustos.</p>	<p>Curiosidad y sentido de la observación.</p> <p>Consciencia de la influencia de los medios sobre sus elecciones y sus valores.</p> <p>Percepción de otras maneras de pensar y de otras elecciones.</p>

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
DOMINIO 2: CARACTERIZAR LOS MEDIOS Y LOS LENGUAJES MEDIÁTICOS

	Nivel 1: CE1	Nivel 2: CM2	Nivel 3: 3e
	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:
Conocimientos	<p>Los elementos del vocabulario propio de los medios.</p> <p>Los grandes tipos de lenguajes mediáticos (escrito, imagen, sonido, multimedia) y los soportes más corrientes (papel, pantallas...).</p> <p>La noción de mensajes mediáticos a través de dos ejemplos: información y publicidad.</p>	<p>Los elementos del vocabulario propio de los medios.</p> <p>Los lenguajes en las obras:</p> <ul style="list-style-type: none">o Escritas, imagen, sonido, multimedia.o Las técnicas (modo de producción, de difusión y de recepción):o Los soportes (papel, pantallas...) <p>Los códigos específicos (televisual, radiofónico, hipermediático...).</p> <p>Los diferentes papeles de los profesionales de los medios en la producción</p> <p>Los tipos de mensajes mediáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">o Información y publicidad.o Realidad vs. Ficción, realidad vs. virtualidad ~. El vocabulario propio de los medios.	<p>Los lenguajes en las obras:</p> <ul style="list-style-type: none">o Escritas, imagen, sonido, multimedia.o Las técnicas (modo de producción, de difusión y de recepción).o Los soportes (papel, pantallas) <p>Los códigos específicos televisiva, radiofónica, hipermediática) y sus géneros (breve y reportaje, tema de JT y documental, páginas web y su estructura).</p> <p>Los oficios de los medios.</p> <p>Los tipos de mensajes mediáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">o Información y publicidad.o Realidad vs. Ficción, realidad vs. virtualidad.o Páginas web, blogs, foros.

Capacidades	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:
	<p>Reparar en que todo contenido mediático es el resultado de una elección.</p> <p>Distinguir los tipos de soportes mediáticos y nombrarlos.</p> <p>Nombrar las diferentes escrituras mediáticas y ciertas características (dibujos animados, clips, publicidad, periodismo).</p>	<p>Reparar en que todo contenido mediático es el fruto de una construcción (qué información, en qué lugar, con qué tratamiento).</p> <p>Distinguir los elementos constitutivos de un mensaje mediático.</p> <p>Reparar en las condiciones de la producción mediática (contexto de los eventos, medios técnicos y humanos, obligaciones profesionales...).</p>	<p>Nombrar los elementos y los procedimientos relativos a la producción mediática.</p> <p>Identificar y analizar los elementos constitutivos de un mensaje mediático.</p> <p>Distinguir los índices de la representación mediatizada (media /real).</p> <p>Formular hipótesis argumentadas sobre las intenciones de los emisores.</p> <p>Identificar diferentes tipos de oficios en el seno de los medios.</p>
Actitudes	Lo que se entrena a nivel de actitudes:	Lo que se entrena a nivel de actitudes:	Lo que se entrena a nivel de actitudes:
	<p>Disponibilidad.</p> <p>Sentido de la observación.</p>	<p>Curiosidad, sentido de la observación.</p> <p>Discernimiento, espíritu de análisis.</p>	<p>Disponibilidad y apertura de espíritu.</p> <p>Gusto por el análisis y la precisión.</p>

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
DOMINIO 3: INFORMARSE A TRAVÉS DE LOS MEDIOS

Conocimientos	Nivel 1: Elemental 1 (CE1)	Nivel 2: Medio 2 (CM2)	Nivel 3: Primer ciclo Collège 3° (3e)
	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:
	<p>Diferentes tipos de información transmitida por los medios (deporte, política, hechos diversos...).</p> <p>La noción de actualidad</p> <p>Ciertas fuentes de la información (periodista, fotógrafo, cámara...).</p> <p>Las entradas de lectura de la información (titular, sumario, lanzamiento, leyenda...).</p>	<p>Los diferentes tipos de información transmitida por los medios: actualidad general, información científica y técnica, servicios de información, ocio...</p> <p>Ciertos elementos de la historia de la información (técnicas, momentos clave), la noción de acontecimiento mediático y de actualidad.</p> <p>Fuentes directas e indirectas (agencias, comunicados, fuentes institucionales, expertos...).</p> <p>Las reglas de la escritura periodística (mensaje esencial, ley de proximidad, preparación y entrenamiento de la información.</p> <p>La distinción entre hecho, comentario y opinión.</p>	<p>La rubricación de la información.</p> <p>Las características de la información en función del tiempo, del espacio y del contenido sociocultural.</p> <p>La función de agenda de los medios (sobre lo que los medios nos informan).</p> <p>Las cuestiones relativas a las fuentes (fiabilidad, rumores sobreinformación, cuestión de derechos...).</p> <p>Las constantes y las particularidades en la escritura de la información.</p> <p>La distinción entre hecho, comentario y opinión.</p>

Capacidades	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:
	<p>Reparar en el lugar variable que se concede a ciertas informaciones (algunos periódicos, los titulares de las informaciones del día...)</p> <p>Expresar el interés.</p>	<p>Identificar diferentes opciones en el tratamiento de una información según los medios (lugar, importancia, modo de procesamiento...).</p> <p>Identificar ciertos elementos de cercanía personal con respecto a la información.</p> <p>Clasificar los diferentes niveles de las fuentes (periodistas, agencia de prensa, informadores, comunicados).</p> <p>Expresar sus necesidades de información y localizar las respuestas en los medios.</p> <p>Relativizar la credibilidad de las informaciones.</p>	<p>Reparar en la jerarquización de la información en función de las lógicas internas de cada medio.</p> <p>Identificar los elementos de la proximidad y captar la relatividad.</p> <p>Identificar, clasificar y evaluar las fuentes.</p> <p>Saber utilizar los medios de manera complementaria para informarse.</p> <p>Desarrollar un espíritu crítico con respecto a toda la información.</p>
Actitudes	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>
	<p>Despertar al medio ambiente sociocultural.</p>	<p>Atención al mundo, atención al otro.</p> <p>Perspicacia.</p> <p>Capacidad para cuestionarse cosas.</p>	<p>Interés por los otros.</p> <p>Gusto por el análisis.</p> <p>Capacidad para la duda y para cuestionarse cosas.</p>

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
DOMINIO 4: PRODUCIR MENSAJES MEDIÁTICOS

	Nivel 1: Elemental 1 (CE1)	Nivel 2: Medio 2 (CM2)	Nivel 3: Primer ciclo Collège 3° (3e)
	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:
	<p>Algunos elementos de una situación de comunicación (qué, quién, por qué).</p> <p>Cierta forma de escritura mediática (artículo, foto).</p> <p>Las fuentes en las que apoyarse.</p> <p>Algunos elementos del derecho (respeto a las personas).</p> <p>Técnicas (diseños, collages) y las herramientas de producción a su disposición (cámara de fotos, software...).</p>	<p>Los elementos constitutivos de una situación de comunicación (qué, quién, para quién, por qué, cómo).</p> <p>Los géneros periodísticos en diferentes soportes (entrevista, reportaje, comentario, crítica...).</p> <p>Las fuentes en las que apoyarse.</p> <p>Algunos elementos del derecho.</p> <p>La utilización de técnicas específicas (software, proyección de diapositivas, cámaras de fotos, teléfono móvil...).</p>	<p>Los elementos constitutivos de una situación de comunicación (qué, quién, para quién, por qué, cómo).</p> <p>La escritura mediática en sus diferentes formas (artículo, entrevista, radio, imágenes, participación en un foro...).</p> <p>Los diferentes tipos de discurso (narrativo, argumentativo, descriptivo).</p> <p>Las técnicas de investigación y de recogida de información.</p> <p>Los elementos del derecho y de la deontología relacionados con la expresión.</p> <p>Las técnicas e instrumentos de producción, sus modalidades de utilización.</p>

Capacidades	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:
	<p>Redactar, ilustrar, presentar una información.</p> <p>Obtener informaciones, identificar su origen.</p> <p>Participar de manera creativa en una producción mediática.</p> <p>Aplicar algunos principios del derecho, especialmente el respeto hacia las personas.</p> <p>Recoger las reacciones de los mensajes producidos.</p>	<p>Comunicar una información desde formas diversas.</p> <p>Obtener informaciones, identificar su origen y cruzarla con otras fuentes.</p> <p>Expresar una opinión argumentada.</p> <p>Tomar parte en la definición y en la organización colectiva de una producción mediática.</p> <p>Tener en cuenta los límites en el derecho a la expresión (derecho a la imagen, derechos de autor, injurias, difamación).</p> <p>Preguntarse por la manera en que los mensajes producidos son recibidos.</p>	<p>Aplicar las formas (escrito, sonido, imagen, números...) utilizando las capacidades del dominio 2.</p> <p>Recoger información, verificarla.</p> <p>Expresar una opinión argumentada.</p> <p>Concebir un proyecto de producción mediática (contenidos, forma, público, planificación y presupuesto, difusión).</p> <p>Asegurarse de que sus mensajes se ajustan al derecho.</p> <p>Evaluar la recepción de los mensajes</p>
Actitudes	Lo que se entrena a nivel de actitudes:		
	<p>Creatividad y sentido de la iniciativa.</p> <p>Gusto por los trabajos en grupo.</p> <p>Capacidad de escucha.</p> <p>Creatividad y sentido de la iniciativa.</p>	<p>Ganas de ser emprendedor.</p> <p>Gusto por los trabajos grupales, por el debate.</p> <p>Consciencia de sus derechos y de sus deberes en materia de expresión.</p> <p>Creatividad y sentido de la iniciativa.</p>	<p>Ganas de ser emprendedor, de debatir.</p> <p>Sentido del trabajo en equipo.</p> <p>Consciencia de sus derechos y de sus deberes en materia de expresión.</p>

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS
DOMINIO 5: JUZGAR EL LUGAR Y EL PAPEL DE LOS MEDIOS EN LA SOCIEDAD

	Nivel 1: Elemental 1 (CE1)	Nivel 2: Medio 2 (CM2)	Nivel 3: Primer ciclo Collège 3° (3e)
	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:	El alumno debe conocer:
Conocimientos	Algunas funciones sociales de los medios (informar, divertir...).	Las funciones sociales de los medios (informar, educar, divertir, relacionar, debatir...)	Las funciones sociales de los medios (informar, educar, divertir, relacionar, debatir...).
	Diferentes tipos de información transmitida por los medios (deporte, política, hechos diversos...).	La noción de libertad de expresión.	Los fundamentos de la libertad de expresión y sus variaciones en el tiempo y en el espacio.
Capacidades	Los oficios y los procesos de fabricación de los medios.	Diferentes modos de financiación de los medios.	La dimensión económica de los medios (empresas, coste de la información, lugar de la publicidad...).
	El alumno debe ser capaz de:	La noción de pluralismo y su traducción en los medios.	El papel de los medios en la opinión pública y la vida política (sondeos, webs, blogs...).
	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:	El alumno debe ser capaz de:
	Reparar en las diferentes funciones de los medios.	Reparar en el lugar del público en los medios	Distinguir las diferentes funciones sociales de los medios.
	Percibir distintos índices de la economía de un medio.	Señalar los índices/indicios relacionados con la economía de los medios (precios, suscripciones, tarifas de los	Identificar las modalidades de relación de los medios con sus públicos.

	<p>Identificar los conocimientos resultantes de los medios.</p> <p>Distinguir información y entretenimiento.</p> <p>Identificar las diferentes funciones sociales de los medios.</p>	<p>pequeños anuncios, publicidad...).</p> <p>Integrar los aportes mediáticos a diferentes dominios de conocimiento.</p> <p>Distinguir información, comunicación y entretenimiento.</p>	<p>Reconocer los aportes de los medios en los dominios de conocimiento.</p> <p>Caracterizar la información, comunicación y entretenimiento.</p>
Actitudes	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>	<p>Lo que se entrena a nivel de actitudes:</p>
	<p>Espíritu de curiosidad</p> <p>Deseo de comprender</p>	<p>Apertura de espíritu y comprensión de otras maneras de pensar y de actuar.</p> <p>Espíritu crítico.</p>	<p>Deseo de profundizar y de actualizar sus conocimientos</p> <p>Interés por la vida pública y los grandes objetivos de la sociedad.</p> <p>Espíritu crítico.</p>

I.S.B.N.: 978-84-369-4861-5



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN