

La Educación en Medios de Comunicación como alfabetización

Winston Emery y Lee Rother
Quebec (Canadá)

Pensando en el reto planteado por las cuestiones implicadas en el tema de este monográfico, queremos proponer que una de las formas de alejarse de los estudios y análisis restringidos sobre los textos mediáticos realizados en el marco de la escolarización formal, es considerar que el objetivo principal de la Educación para los Medios debe ser el desarrollo de la alfabetización. Actualmente, la alfabetización es algo que interesa a todos, a los mayores, a los jóvenes, a aquellos que reciben educación reglada, y a los que están fuera de ella –y abarca, sin duda alguna, la comunicación humana–.

1. La Educación en Medios de Comunicación como parte del Inglés: Perspectivas históricas y teóricas

Buckingham (1993) nos recuerda que en Gran Bretaña, los profesores de Lengua han estado enseñando sobre los medios de comunicación al menos desde los años 30. En nuestra propia investigación sobre la historia de la enseñanza del Inglés en Norteamérica, destacamos la observación de Applebee (1974) cuando dice que en las clases de Lengua Inglesa, a comienzos de este siglo, los profesores «toleraban» el uso de periódicos, revistas y comics como una forma de ayudar a los niños de clase baja a desarrollar su interés por otros textos considerados comúnmente como los fundamentales en este ámbito. Este interés por enseñar los medios de comunicación ha crecido en

amplitud y profundidad llegando a incluir la radio, las películas, la televisión y la música popular.

En los años 60 en Gran Bretaña y hacia la mitad de esta década en Canadá (Duncan, 1993), muchos profesores de Lengua Inglesa enseñaban sobre los medios de comunicación como otro tema más junto a la novela, la poesía, la escritura creativa y la gramática. Desde 1970 en casi todas las provincias de Canadá se incluyen actividades relacionadas con el estudio de los medios en los currícula de Lengua/Inglés (ELA)¹. Veamos, por ejemplo, estas palabras incluidas en el texto *English 10: A Resource Guide for Teachers*, de la provincia de British Columbia: «[Los estudiantes deben] entender las funciones e influencias de los distintos medios de comunicación de masas, incluyen-

do periódicos, revistas, radio, televisión y cine, y ser capaces de elegir discriminando. [También deben] Entender las funciones e influencias de los distintos medios cuando venden productos comerciales, incluyendo el uso que hacen de estrategias persuasivas y lógicas engañosas» (Province of British Columbia, 1978: 11). Por su parte, en la *Junior High School English Language Arts Curriculum Guide* de New Brunswick se dice: «La escuela debe ayudar a los alumnos a desarrollar la alfabetización mediática a través de la exploración del uso de los medios» (Province of New Brunswick, 1987: 1). Otro ejemplo lo tenemos en la *Elementary Language Arts Curriculum Guide* de la provincia de Alberta: «Los alumnos de grado uno deberían ser capaces de:

- Usar habilidades básicas tanto auditivas como visuales.
- Demostrar su deseo de escuchar y ver de forma efectiva.
- Demostrar que son conscientes de lo que escuchan y ven.
- Poner en práctica las normas de cortesía propias de la escucha y el visionado.
- Entender, aumentar y juzgar ideas recibidas auditiva y visualmente» (Alberta Education, 1985: 6).

Muchas de estas medidas reflejaban la preocupación sobre la influencia de la televisión que, en aquel momento, andaba en boca de todos en el país. Como respuesta, los profesores de Lengua Inglesa, que apenas estaban empezando a darse cuenta de las conexiones entre la televisión y el lenguaje, incluyeron el «visionado» como un componente importante del nuevo currículum de Lengua que se implantaba por todas partes en ese momento. Muchas de las afirmaciones contenidas en esos currícula reflejan un sesgo «inoculatorio»²; sin

embargo, la inclusión del estudio de los medios de comunicación en el currículum fue algo fortuito. Estas propuestas proporcionaron sufi-

ciente espacio para que, más tarde, otros grupos de educadores en los medios, provistos de una teoría más comprensiva sobre las relaciones entre los distintos medios, el lenguaje y la cultura, y conscientes de la variedad de formas en que las audiencias se apropian de y usan los textos mediáticos, desarrollaran nuevos materiales curriculares. El desarrollo de estos materiales ha remodelado, a su vez, el currículum. En 1995, dos provincias canadienses produjeron documentos relacionados con la educación en medios de comunicación: Ontario editó *Provincial Standards, Language, Grades 1-9*, que incluía el logro de ciertos obje-

tivos relacionados con el «visionado y la representación» que debían alcanzarse en cada clase de Lengua Inglesa de Ontario al final de los cursos 3º, 6º y 9º; Quebec, por su parte, publicó *Media Files*, una guía para el programa I-V de Secundaria en Lengua Inglesa. La parte atlántica de Canadá ha presentado recientemente el borrador de un documento vinculado con el currículum de Lengua Inglesa en el que se incluyen importantes elementos que tienen que ver con la alfabetización mediática y la tecnología de la información. En el oeste canadiense, acaba de aparecer hace poco un documento relativo a la educación en medios de comunicación que pretende integrarse en el currículum de Lengua Inglesa. En estas nuevas aportaciones se puede apreciar el cambio de conceptualización ocurrido desde los primeros contenidos curriculares. En los años 70, 80 y principios de los 90 ha habido un cambio en la conceptualización de lo que debía ser la educación en materia de Inglés. Los profesores

La alfabetización postmoderna enfatiza los aspectos teóricos y de producción de los estudios mediáticos como elementos para ayudar a los alumnos a desmitificar los textos de los medios de comunicación.

de Inglés se han convertido en profesores de Lengua Inglesa, es decir, profesores que reconocen que el idioma, al desarrollarse, cumple importantes funciones humanas expresivas, transaccionales y poéticas (Britton, 1976), que el idioma está organizado en formas de discurso oral, escrito y visual (Moffett y Wagner, 1975), que el idioma se desarrolla en contextos sociales (Bruffee, 1986), que el idioma es un medio al servicio de las intenciones de los escritores (Graves, 1983) y de los lectores (Rosenblatt, 1978) y, por último, que el idioma es generado con vistas a unas audiencias (Doughty, Pearce y Thornton, 1971). En este sentido, la enseñanza de la Lengua Inglesa consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en el que viven y puedan actuar crítica, creativa y conscientemente en ese mundo (ver, por ejemplo, la opinión de Greene, 1988). Esta educación considera la lectura y la escritura como procesos complejos con dimensiones cognitivas, sociales y culturales. Para estos profesores de Lengua Inglesa, la lectura alcanza todo tipo de textos: desde Shakespeare a los mensajes de los centros comerciales, desde Barrio Sésamo al periódico *Wall Street Journal*; y escribir significa, también, producir un anuncio en televisión o desarrollar un programa de tertulia en la radio, o escribir una redacción en un ordenador.

Sin duda, muchos de los conceptos que acabamos de describir han sido influidos por avances en otros campos como la Comunicación y la Lingüística; sin embargo, podemos decir que en el caso particular de la enseñanza del Inglés existían condiciones para una rápida adopción de estas ideas que, en muchos aspectos,

se han adelantado a logros posteriores tanto en el área de la Comunicación como en la de la Educación en Medios de Comunicación³.

2. Una conceptualización cambiante de la alfabetización

Estos cambios de punto de vista han dado lugar a un cambio en el concepto de alfabetización. Hemos ido más allá de las primeras consideraciones que incluían los aspectos funcionales del lenguaje, tales como la comunicación básica de cada día o la capacidad para entenderse y expresarse en el lugar de trabajo. Al describir la nueva alfabetización, John

Willinsky (1991) establece algunas consideraciones básicas que se han desarrollado desde la teoría y la práctica de la materia de Lengua Inglesa:

- Lo que importa es el uso del lenguaje más que el medio o la tecnología.

- Los textos no son creaciones estáticas, sino que se desarrollan a través de la colaboración y la apropiación de textos ya existentes.

- Todos los textos, orales, escritos y visuales, dependen del significado sociocultural de los signos.

- La alfabetización postmoderna reconoce la contribución de las formas principales de cultura popular como lugares en los que explorar las relaciones entre la posición de uno en la sociedad y las ideologías

sociopolíticas de ésta.

- La alfabetización postmoderna enfatiza los aspectos teóricos y de producción de los estudios mediáticos como elementos para ayudar a los alumnos a desmitificar los textos de los medios de comunicación.

- La alfabetización postmoderna es alfabetización crítica que, a través del uso del lenguaje, promueve la conciencia pública de las

La enseñanza de la Lengua consiste en proporcionar a los alumnos oportunidades para usar e investigar el lenguaje en todas sus variadas dimensiones para que puedan conocer las ideas del mundo en el que viven y puedan actuar crítica, creativa y conscientemente en ese mundo.

ideologías sociales, culturales y económicas.

En su introducción a la citada obra *Media Files*, Emery y Anderson (1995) intentan consolidar, de cara a los profesores de Inglés, la evolución de la teoría propia de la materia de Lengua Inglesa y la noción de alfabetización postmoderna de Willinsky. En primer lugar, animan a los profesores a repensar los textos como artefactos culturales –una mezcla de signos que proviene de las experiencias del individuo con esos signos como miembro de una cultura– creados con el propósito de comunicar ideas. «Los textos incluyen los impresos –novelísticos o no– la radio, la televisión y el cine, entornos como el de los centros comerciales, juguetes como los muñecos Barbie y GI Joe (hemos utilizado la palabra «signos» –un término que se utiliza para designar objetos, iconos, símbolos y/o palabras, y que comprende un significado y un significante– en lugar de «palabras» o «símbolos» porque se refiere más propiamente a todas las formas del lenguaje, incluyendo tanto los medios de comunicación como las formas tradicionales de lenguaje)» (Ministère de L'Éducation, 1995: 5).

Más adelante Emery y Anderson (1995) introducen los términos repertorio (desarrollado por McCormick, Waller y Flower, 1992) e ideología: «Este repertorio se refiere a la combinación de conocimiento, experiencias, hábitos, normas, convenciones y asunciones que son desplegados por un individuo en una situación específica de lectura o escritura. Para el propósito de nuestro debate sobre la alfabetización proponemos dos aspectos o categorías del repertorio: aquélla que incluye asuntos relacionados con el discurso y sus formas –medio de comunicación, género, forma retórica y código– y la que se refiere a los problemas de ideología. Ambos aspectos del repertorio son modelados por las experiencias sociales, culturales, históricas y de género» (Ministère de L'Éducation, 1995: 5).

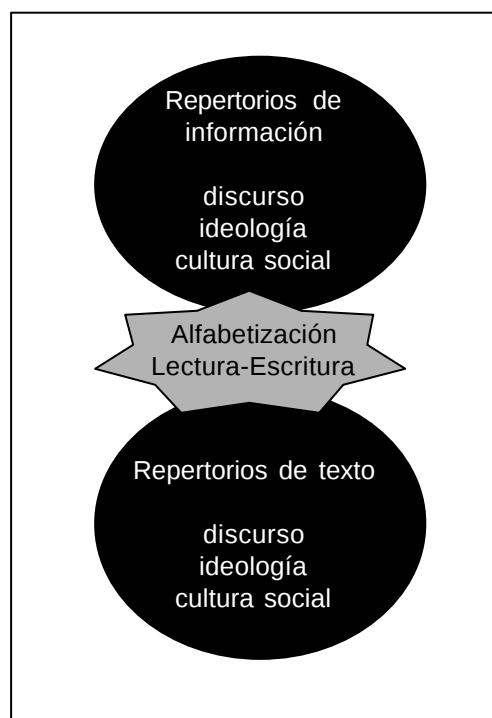
Emery y Anderson consideran la lectura como un proceso transaccional en el que un lector y su repertorio se encuentran con un texto y con el repertorio de su autor o de sus

productores. Leer es un acto cognitivo en el que los lectores ayudan a crear los textos que leen al atribuir distintos significados a los signos de esos textos. Por ello, distintos lectores pueden dar sentido de formas diferentes a un mismo texto. De algún modo, la propia naturaleza del texto puede invitar o permitir la diversidad de lecturas. Además, como los lectores pueden llegar a leer un amplio conjunto de textos, es decir, pueden hacerse con distintos repertorios, esto afectará la lectura de cada texto en particular. Leer es al mismo tiempo un proceso social: el significado del texto no lo establece un lector de forma aislada, sino que más bien lo hace a través de la interacción social y, principalmente, a través de la conversación. La forma en la que los individuos hablan de y usan lo que han leído refleja y da forma a sus propias identidades culturales. Los lectores también desarrollan hipótesis sobre la forma en que otras personas leen y se alían con aquellos individuos que leen como ellos lo hacen. Del mismo modo, se definen a sí mismos, social y culturalmente, en términos de gustos y preferencias, en términos de lo que son y de lo que no son (Buckingham y Sefton-Green, 1994). En resumen, en cualquier encuentro con un texto, tiene lugar una inmensa y compleja interacción de repertorios.

La escritura es también un proceso que implica que los escritores usen repertorios generales y discursivos complejos para construir textos destinados a lectores/audiencias reales o imaginarios, que los «leen». Al igual que leer, escribir es una actividad cognitiva compleja en la que los individuos construyen textos para otros, utilizando medios y códigos de comunicación, en concordancia con las formas y convenciones características del discurso en contextos específicos. Al mismo tiempo, la escritura es también un proceso social en el que los escritores construyen el discurso desde ciertas comunidades o contextos socio-culturales, para otros de dentro o de fuera de estas comunidades o contextos, utilizando complejas estrategias retóricas que les permiten expresar tanto quiénes son como lo que quieren decir.

Además, leer y escribir no se deben considerar como actividades desconectadas sino como procesos simultáneos e interactivos de tal modo que, aún cuando los lectores actúan en el «modo lectura» están construyendo, es decir, «escribiendo» significados; y cuando los escritores escriben, leen los significados de lo que escriben no sólo como lectores de sí mismos, sino también actuando como si fueran otros lectores imaginarios de sus propios textos. Dentro del marco de conceptos expuesto hasta ahora, la alfabetización constituye el uso consciente que un individuo, como lector o como escritor, hace de repertorios nuevos o en expansión.

Una conceptualización como ésta de alfabetización nos permite considerar su naturaleza desarrollista y la posibilidad de una educación para la alfabetización –de la que la educación en medios de comunicación puede, ahora, ser considerada como una parte integrante– que se extienda más allá de la escolarización formal hasta llegar a todos los tipos de educación.



Contextos de la alfabetización.

3. Investigando las conexiones entre la Educación en Medios y la alfabetización. Nuestro estudio sobre adolescentes en riesgo

«La lucha por la alfabetización es, al mismo tiempo, una lucha por el desarrollo, por la justicia, por una mayor igualdad, por el respeto de las culturas y el reconocimiento de la dignidad humana de todos y por el derecho de cada uno a una posición económica, social y política en la sociedad, y a los frutos que de ella se deriven» (UNESCO, 1989: 4).

Durante los últimos años hemos estado estudiando grupos de alumnos que son considerados «de riesgo». Una de las características de estos estudiantes es que poseen bajos niveles de alfabetización, además de estar desmotivados para implicarse en la actividad académica de la escuela y de presentar ciertos problemas de comportamiento. Ahora sabemos que esta caracterización es el resultado de una evaluación basada casi exclusivamente en la habilidad de estos alumnos para interpretar y generar ciertas formas de textos impresos. Al no tener éxito en ese contexto concreto, se hacen suposiciones sobre sus habilidades intelectuales y se recomienda instruirlos y practicar con ellos ejercicios de uso «correcto» del lenguaje; los materiales que se emplean con ellos se hacen más simples y, en consecuencia, acaban con frecuencia viéndose envueltos en el tipo de «lucha» descrita anteriormente. En muchos casos, abandonan esta lucha. La tasa de fracaso escolar en Educación Secundaria en Quebec es actualmente superior al 40%. Más aún, sospechamos que muchos adultos han sido evaluados de forma similar en lo que respecta a sus niveles de alfabetización y han sido tratados de modo parecido.

Utilizando la reconceptualización de alfabetización explicada más arriba, hemos desarrollado un currículum de alfabetización en el cual, los estudiantes producen (escriben) y analizan (leen) textos populares de los medios de comunicación. Hemos estado estudiando el comportamientos de estos grupos de estudiantes de riesgo cuando llevaban a cabo estas actividades de lectura y escritura. Nuestra in-

vestigación nos ha permitido conocer las habilidades y el comportamiento alfabetizados que poseen y pueden demostrar estos alumnos, y que las medidas tradicionales de alfabetización fueron incapaces de descubrir. También hemos explorado enfoques pedagógicos que permiten a los profesores desarrollar la alfabetización no sólo en el caso de estudiantes de riesgo, sino de todos los estudiantes dentro e incluso fuera de las escuelas.

Nos parece, después de todo esto, que el potencial para investigar, desarrollar el currículo y la pedagogía proveniente de la consideración de la Educación en Medios de Comunicación como parte del marco conceptual para la alfabetización es bastante prometedor. En consecuencia, invitamos a nuestros colegas en este campo de la Educación en los Medios a que respondan a este reto.

Notas

1 ELA es el acrónimo de *English/Language Arts*.

2 Los textos de los medios de comunicación de masas han sido estudiados históricamente con el propósito de que los alumnos más aventajados fueran capaces de desarrollar una capacidad discriminatoria, un juicio y un sentido del buen gusto conseguidos gracias a su entendimiento de las diferencias básicas entre los valores nobles e intemporales de la auténtica «cultura superior» —léase «literatura seria»— y los valores estúpidos, fugaces y superficiales (mayormente comerciales) de los medios de masas (ver, por ejemplo, la discusión de Masterman sobre las influencias de Leavis y Thompson en la educación en medios de comunicación que se recoge en su obra *Teaching the Media*, 38-44). En este momento, aún se suponía que ser capaz de discriminar con respecto a la televisión significaba saber elegir un programa sobre Shakespeare en las cadenas CBC o PBS, antes que quedarse con la serie *Sandford and son* en la CTV o la ABC, y todavía se creía que la gente joven tenía que ser protegida, por ejemplo, frente a los trucos de los anunciantes utilizados para convertirlos en consumidores obedientes.

3 Es significativo que muchos de los principales teóricos y practicantes en el campo de la Educación en Medios de Comunicación provienen o escriben desde la comunidad educativa de la Lengua Inglesa: Len Masterman, David Buckingham, Andrew Hart (Gran Bretaña); Robin Quin y

Barrie McMahon (Australia); Barry Duncan, Neil Anderson, Donna Carpenter, Jack Livesley, Chris Worsnop, Rick Shepherd (Canadá).

Referencias

- ALBERTA EDUCATION (1985): *Curriculum Guide for Elementary Language Arts*. Edmonton, Curriculum Branch.
- APPLEBEE, A.N. (1974): *Tradition and reform in the teaching of English: A history*. Urbana, IL, NCTE.
- BRUFFEE, K.A. (1986): «Social construction, language and the authority of knowledge: a biographical essay», en *College English*, 48, 8; 773-790.
- BRITTON, J. y OTROS (1978): *The Development of Writing Abilities: 11-18*. London, Schools Council.
- BUCKINGHAM, D. (1993): «English and media studies: making the difference», en *English Quarterly*, 25; 8-13.
- BUCKINGHAM, D. y SEFTON-GREEN, J. (1994): *Cultural Studies Goesto School: Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor and Francis.
- DOUGHTY, J.; PEARCE, P. y THORNTON, G. (1971): *Language in Use*. London, Edward Arnold Publishers.
- DUNCAN, B. (1993): «Surviving education's desert storms: adventures in Media Literacy», en *English Quarterly*, 25, 2&3; 14-18.
- EMERY, W.G. y ANDERSON, A. (1995): «Media Files-Introduction», en MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION: *Media Files*. Québec, Gouvernement du Québec.
- GRAVES, D. (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, New Hampshire, Heinemann Books.
- GREENE, M. (1988): «Research currents: what are the language arts for?», en *Language Arts*, 65, 5; 474-481.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1995): *Media Files*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING (1995): *The Common Curriculum: Provincial Standards, Language*. Toronto, Queen's Printer for Ontario.
- MOFFETT, J. y WAGNER, E. (1975): *A Student-Centered Language Arts Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA (1978): *English 10: A Resource Book for Teachers*. Victoria, B.C., Ministry of Education, Science and Technology.
- PROVINCE OF NEW BRUNSWICK (1987): *Junior High School English Language Arts Curriculum Guide*. Fredericton, Department of Education.
- ROSENBLATT, L. (1978): *The Reader, the Text and the Poem*. Carbondale, The Illinois University Press.
- UNESCO (1989): *Plan of Action to eradicate illiteracy by the year 2000*. UNESCO Document 25, General Conference, 25th Session, Paris.
- WILLINSKY, J. (1991): «Postmodern Literacy: a primer», en *Interchange*, 22, 4; 56-76.

• **Winston Emery** es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad McGill, en Montreal (Canadá) y **Lee Rotheres** profesor y responsable del proyecto «Alternative Career Education Program» en el colegio Deux Montagnes, Quebec (Canada).

• Traducción del inglés al castellano realizada por Carmen Tallada Saénz-López.