

● Biswajit Das
Nueva Delhi (India)

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

DOI:10.3916/c32-2009-02-004

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

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

RESUMEN

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

ABSTRACT

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

PALABRAS CLAVE / KEY WORDS

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

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

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

1. Cuando la educación en medios no es una prioridad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En la vida diaria, los indios necesitan construir una relación crítica con los medios, especialmente porque los medios han venido a estar inmersos en sus experiencias sociales, la vida política, la construcción de conocimiento, la agenda pública; también han replanteado definiciones dominantes, así como expresiones y significados culturales. Sin duda, es preciso enfatizar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Otros grupos interesados en la implementación de

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

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

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

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

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

4. Explorando la educación en medios en la India

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. A manera de conclusión

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

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

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

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

Referencias

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

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