

● Michel Clarembeaux
Lieja (Bélgica)

La educación crítica de los jóvenes en TV en el centro de Europa

The critical education of young people about TV in central Europe

La situación de la educación de los jóvenes con respecto a la televisión en ciertos países de la Europa no mediterránea es el eje central de este trabajo, centrado especialmente en el estudio en la comunidad francesa de Bélgica. El autor, tras la descripción, pretende diseñar una política de educación televisiva, ya desde los jóvenes, ya para los jóvenes, con el objeto de ayudar a las nuevas generaciones a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática y una madurez que les permita reemplazar el consumo compulsivo por una gestión inteligente y reflexiva de sus hábitos mediáticos.

The main goal of this work is to analyze the education of young people about TV in non-Mediterranean European countries, especially devoted to the French community of Belgium. The author analyzes TV educational policy (not only from but also for young people) to help new generations acquire a new kind of media autonomy and the necessary maturity to replace compelling intake by intelligent and reflective consumption of their media habits.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

TV, jóvenes, políticas sobre TV, educación en medios, autonomía mediática, alfabetización audiovisual.

TV, young people, policies about TV, media education, media autonomy, audiovisual literacy.

1. Del Reino Unido a Polonia y de los países escandinavos a Austria

1.1. Una gran diversidad

Hablar de educación en televisión en Europa del Norte o del Centro es señalar una infinita variedad de comportamientos, políticas y acciones. Dicha diversidad no puede dissociarse de otra semejante debida a la variedad de pueblos y naciones que se tratarán aquí, su historia, sus «estatutos» democráticos o sus raíces culturales. Pero más cerca de nuestro propósito, esta diversidad es también indisociable de prácticas educativas, de un contexto tecnológico, de la existencia o no de una preocupación por una educación en medios

❖ Michel Clarembeaux es el director del Centro Audiovisual de Lieja en Bélgica (cav.liege@sec.cfwb.be).

que permitiría al individuo alcanzar su plenitud y al ciudadano su responsabilidad como miembro activo y comprometido de un estado y de su gestión cotidiana.

Para acotar nuestro campo de análisis, encontramos problemas semejantes a los que se plantearon con anterioridad cuando intentamos esbozar el paisaje de la educación en medios en Europa, en el número monográfico de «Comunicar» que está dedicado al tema. Queremos tomar las mismas precauciones e intentar introducir los matices necesarios. Por eso, primero presentaremos las grandes tendencias comunes. Después saldremos de tales generalidades poniendo de manifiesto prácticas más específicas, realizaciones educativas más típicas, actividades o herramientas que dan vida a las declaraciones de intención.

1.2. Características comunes

En la mayoría de los países a que nos referimos, la televisión ha conservado un papel privilegiado en el consumo mediático en el tiempo de ocio de nuestros jóvenes. Aunque es evidente que las nuevas tecnologías han modificado el paisaje audiovisual y estos jóvenes son los hijos de la revolución informática. Pero, a pesar de que el ordenador irrumpió en su mundo escolar y doméstico, no consiguió destronar la pantalla de televisión. Ambos objetos y ambos conceptos se han yuxtapuesto, son acumulativos y en un futuro próximo convergerán en uso. Esta superposición está estrechamente ligada a los recursos económicos del joven y de sus padres. Pero la fractura económica —por los menos en nuestros países— va desapareciendo, siendo sustituida por una fractura de generaciones.

Resulta evidente que los usos privados de la televisión son muy diferentes de los usos televisivos en la escuela. Esta diferencia es aún más clara con el uso del ordenador. Pero sería demasiado simple resumir ésta diciendo que por una parte, en el aula, la televisión se ha establecido como un medio de aprendizaje y que por otra, en casa, se ha vuelto sinónimo de diversión, pasatiempo o de pérdida de tiempo.

Otro elemento a tener en cuenta es la relación entre la escuela y el mundo exterior. Esta unión de contextos desempeña un papel importante. Allí donde la escuela suele abrirse al mundo, a la sociedad, a sus problemas, sus juicios críticos, la relación entre el joven y los medios —particularmente la televisión— abre perspectivas educativas interesantes. Se organizan actividades de análisis de programas, acompañadas de actividades de realización donde la imagen se vuelve vector de reflexión y de acción en el entorno social del joven. La calidad de formación pedagógica de los profesores ha de estar enmarcada siempre en el contexto

de una escuela abierta al mundo y de una institución educativa que responda a las necesidades del momento. Una vez los docentes comprendieron que los medios desempeñan un papel preponderante en la construcción de la personalidad intelectual y emocional del joven, se dieron cuenta de la necesidad de integrarlos en su pedagogía. De este modo el análisis es aplicable a la televisión, a sus programas y a las representaciones psicosociales que propone.

En los casos en que la formación inicial y continua de los profesores tuvo en cuenta la presencia de los medios y su papel sobre los jóvenes, se iniciaron debates, se trabajó por el desarrollo de un espíritu crítico y se logró un consumo selectivo de programación. En este caso la televisión deja de ser un mero auxiliar, se transforma en objeto de estudio y de deconstrucción. Paralelamente puede intervenir como un medio para expresarse y comunicar convirtiendo a los jóvenes en emisores y receptores.

Otro parámetro que interviene de manera recurrente es el dominio de la imagen dinámica y de los lenguajes audiovisuales teniendo presente la tradición nacional de creación cinematográfica. Así ocurre con los Países Escandinavos, el Reino Unido y, en cierta medida, con Polonia. Concretamente, institutos como el British Film Institute (BFI) o el Svenska Film Institutet de Estocolmo, que habían adquirido una indudable competencia en investigación y producción de documentos pedagógicos, en lo concerniente al arte cinematográfico, han transferido esta competencia a la televisión para ampliar su oferta de formación.

También es evidente que donde hay cadenas públicas fuertes, que suelen invertir en una programación de alto nivel, privilegiando objetivos de información y formación de sus televidentes, con exigencia de rigor y originalidad de forma y contenido, allí se genera un campo particularmente acogedor para la experimentación en materia de educación de los jóvenes en televisión. Un claro ejemplo sería la cadena británica BBC.

Es habitual que donde hay organismos o estructuras eficaces de educación en medios, se aprecia un empeño especial por la educación del futuro ciudadano hacia la televisión. Tal es el caso del Reino Unido, Austria, algunos Länder (estados alemanes), y cantones suizos. Si nos referimos a algunos Länder o cantones no se puede olvidar, tampoco, que la diversidad entre países a la que aludimos de entrada se repite dentro de cada país. Así ocurre también en Bélgica donde las tres comunidades han desarrollado diferentes políticas de medios de comunicación.

El concepto de televisión de escuela en el sentido clásico de la palabra prácticamente ha desaparecido

en estos países europeos, al menos en lo referente a los contenidos, objetivos, programación y formatos tradicionales. Aquel estereotipo televisivo de los años setenta ha dejado paso a programas de información para jóvenes. Se trata, en la mayoría de los casos, de asuntos de actualidad como el «Jeugdjournaal» en los Países Bajos, las «Niouzz o Ketnet» en Bélgica, o una serie de iniciativas semejantes en la BBC. Sin embargo, el objetivo exclusivo de estos programas consiste en hacer comprensible la actualidad para jóvenes de unos diez a doce años, sin preocuparse por educarlos hacia la televisión para adultos, su estructuración, sus referencias culturales, sus eventuales manipulaciones. En otras palabras, estamos muy lejos de un programa como «Arrêt sur image» de Schneiderman en Francia, programa verdaderamente concebido para un público adulto.

He aquí el conjunto de observaciones generales. No se trata de una lista exhaustiva, y cabe detallar otros aspectos que igualmente forman parte de nuestro análisis, como son la gestión de la aportación pedagógica de las nuevas tecnologías, la programación de acciones educativas en relación con la evolución tecnológica o la puesta en marcha de una política global de educación para los jóvenes que no resulte exclusivamente centrada en la escuela. Pasemos a continuación a detallar algunas acciones significativas a partir de las cuales sería posible forjar una nueva mirada para los jóvenes en materia de consumo televisivo.

1.3. Rasgos más específicos

Sería interesante empezar con el país cuna de la educación en medios: el Reino Unido. No sorprende encontrar en él una tradición basada en el enfoque analítico y crítico de la imagen en movimiento. Esto vale para las cuatro naciones que forman el reino (Escocia, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En cada una de ellas existen referencias al uso educativo de la televisión en los propios sistemas educativos, con una producción específica de recursos didácticos para profesores. Y la televisión ocupa aquí un espacio preferente¹. Todo eso unido al interés por el estudio de la imagen y a la creación de cursos especializados en el estudio del cine, la comunicación y los medios. Estos cursos tienen una gran acogida, sobre todo entre los

alumnos de 14 a 18 años. Es interesante saber también que el Reino Unido cuenta con unos dos millones y medio de jóvenes en sus universidades y que un 7% del total ha escogido formaciones relacionadas con la comunicación de masas.

En este paisaje particularmente dinámico es donde se sitúa la educación en televisión, sostenida en gran parte gracias al BFI. Es preciso señalar que la producción audiovisual ha alcanzado un nivel elevado en los jóvenes. Se organizan numerosos concursos con operadores artísticos o culturales. Hay dos documentos que dan sentido y contexto a estas iniciativas: «Moving images in the classroom» (una guía para que profesores de secundaria aprendan a utilizar cine y televisión) BFI. 2002 y «Look again!» (guía para los mismos

El objetivo continúa siendo ayudar a los jóvenes a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática, una madurez que les permita reemplazar un tipo de consumo por una gestión reflexiva. Esta nueva autonomía habrá de consistir primero en identificar todos los puntos de interacción entre los medios y los seres humanos, en desarrollar después nuevas competencias comunicativas pensándolas en términos de responsabilidad social.

alumnos de entre tres y once años) (BFI, 2003)².

Como muchos otros países, Alemania invirtió grandes esfuerzos en la televisión, especialmente durante los años 50-60. Se veía en la TV una oportunidad de educación y democracia. Después vino una época de cierto desengaño, pero la televisión sigue integrando el contexto del aprendizaje, de un aprendizaje que ha de ser activo e interactivo, siendo los adolescentes capaces de analizar las ideologías y condiciones sociales y de crear una producción de medios de comunicación alternativos.

«La utilización de los medios en el sentido de un acto social de recepción y producción es por lo tanto otra idea a seguir en la adquisición de competencia en medios de comunicación» nos dice Tulodziecki (2007)³. No es sorprendente la gran variedad de materiales para los profesores, así como la abundancia de proyectos que proceden de iniciativas públicas, de empresas de radiodifusión, agencias de educación cívica, o del Ins-

tituto de Investigación y Enseñanza del Cine y de la Imagen. Es así que la formación inicial y continua de los profesores en tal contexto es de gran calidad.

En los países escandinavos se aprecia el mismo interés por la imagen dinámica. La tradición cinematográfica no es ajena a esto. Los tópicos educativos son bien conocidos y la televisión integra las preocupaciones del ámbito pedagógico. El Instituto Sueco de Cine y el Instituto Danés de Cine son dos motores potentes de la educación en televisión.

Nos gustaría insistir, además, en el trabajo llevado a cabo por Cecilia Von Feilitzen y sus colaboradores de la Universidad de Göteborg, dentro del cuadro de «International Clearinghouse on Children, Youth and Media»⁴. Estas publicaciones de más de quinientas páginas, contienen numerosas contribuciones de especialistas internacionales, sobre todo en lo que se refiere a la relación joven/imagen.

Antes de pasar a Centroeuropa hagamos una pequeña parada en el Gran Ducado de Luxemburgo. En este pequeño país el tema de la educación de los jóve-

desarrollan un importante papel en materia de política educativa que se refleja en la apuesta por emisiones pedagógicas, la elaboración de fichas metodológicas, la creación de sitios web con contenido educativo dirigido a las escuelas, vídeos en línea, concursos de realización para escolares... Pero en las clases, muchos son los docentes que siguen perpetuando una tendencia únicamente ilustrativa en la enseñanza de los medios, dando más importancia a las materias por impartir. Así aparece la paradoja propia de Suiza, un país que domina una tecnología avanzada, que dispone de los fondos necesarios, pero que no se lanza a utilizar su presupuesto para la integración de la educación en medios en los planes de estudio⁶.

Polonia también se interesa por la animación pero postula la necesidad de una enseñanza de los medios que vaya destinada a la lucha contra la violencia televisiva y su implicación en el desarrollo de conductas agresivas y antisociales. De forma progresiva esta idea va desapareciendo y hoy día se da más importancia a la necesidad de preparar a la gente para la adquisición

de una mirada crítica y el desarrollo del trabajo intelectual en los procesos de aprendizaje y de actividad creativa. Según esto se han formulado los requisitos de las bases de la enseñanza en los medios desde un enfoque constructivista. La escasez de profesores, sin embargo, dificulta la práctica escolar de estas pautas educativas a pesar, parece, de una motivación importante de los alumnos que se encuentran, por ejemplo, en talleres de producción de cor-

La televisión ha conservado un papel privilegiado en el consumo mediático en el tiempo de ocio de nuestros jóvenes. Aunque es evidente que las nuevas tecnologías han modificado el paisaje audiovisual y estos jóvenes son los hijos de la revolución informática. Pero, a pesar de que el ordenador irrumpió en su mundo escolar y doméstico, no consiguió destronar la pantalla de televisión.

nes hacia la televisión es parte de la política educativa por razones relacionadas con la bolsa de trabajo. Existe verdaderamente una enseñanza técnica orientada hacia la televisión. La tecnología tiene prioridad, pero se acompaña de una reflexión a propósito del papel desempeñado por la TV y por las representaciones que ésta transmite en la sociedad⁵.

En Suiza, la Confederación Helvética ofrece una diversidad increíble de medios de comunicación, incluso cadenas públicas y privadas. Cada uno de los 26 cantones tiene su propio sistema educativo, sin olvidar tampoco que hay cuatro regiones lingüísticas para algo más de siete millones de habitantes. Defienden una televisión pública fuerte, como medio de cohesión nacional, con producción de calidad, gracias a la existencia de fondos. Estas grandes cadenas nacionales

tos con ayuda del Centro de Arte para Niños. La televisión pública polaca propone también programas en los cuales expertos en medios analizan y explican mensajes mediáticos, su estructura y también sus posibles manipulaciones⁷.

Este recorrido esquemático nos conduce a Austria. En Austria, el Ministerio Federal de Educación, Ciencia y Cultura tiene un departamento de Pedagogía de los Medios. Se trata de un caso único en Europa. La educación en medios es sin duda uno de los ejes didácticos más importantes. El personal docente presenta en el aula vídeos que utilizan como herramienta para hacer visualizar elementos de los contenidos del plan de estudios. Más tarde continúan trabajando con el material analizando aspectos estructurales y formales, el papel de la imagen y los retos y difi-

cultades de la producción y difusión del mismo. En definitiva, transforman de algún modo sus lecciones de geografía o historia en lecciones para la educación en televisión.

El Departamento produce material de apoyo para los profesores, utiliza Internet para difundir proyectos, estimular iniciativas didácticas, crear plataformas de reflexión, guías de estudio, talleres, y también para recopilar los vídeos de los estudiantes.

Para concluir este recorrido por el paisaje algo invertebrado de la Europa Central y del Norte nos gustaría pasar por la Comunidad Francesa de Bélgica, en el corazón de Europa. Los ejemplos que traemos aquí no son fruto de lo ordinario pero pueden ser considerados como un muestrario significativo de algunas prácticas de educación a la televisión.

2. La comunidad francesa de Bélgica

La comunidad francesa (o mejor dicho francófona) de Bélgica es una de las tres comunidades del país (las otras dos son la comunidad de habla neerlandés y la de habla alemán). En 1995 la Comunidad francesa se dotó de un dispositivo de educación en medios compuesto de un consejo y de tres centros de recursos (uno en cada red de enseñanza) para llevar a cabo las decisiones del Consejo⁹.

Quisiéramos señalar tres puntos que se refieren a la construcción de otra mirada de los jóvenes hacia la programación televisiva: el fenómeno de la tele-realidad y sus retos pedagógicos, los módulos de formación continua para docentes en el análisis de mensajes televisivos, y la docu-ficción que fue programada por la cadena pública (la RTBF) el 13 de diciembre de 2006 y que, hace un año más o menos, impresionó y trastornó la opinión pública.

2.1. Un análisis «pedagógico» del fenómeno de la tele-realidad

Desde principios de 2000 —y hasta el día de hoy— los programas de tele-realidad dejaron una huella importante en el comportamiento y las reacciones de nuestros jóvenes, más en los niños de diez a doce años que en el resto de los adolescentes. Todos preferían las emisiones de moda, como «Loft Store», «Star Academy», «Koh Lanta» o «La isla de la tentación»... que el aprendizaje en las aulas, mucho más aburrido y con menos posibilidades de darles fama o hacerles ricos. Los docentes ante la reacción de sus alumnos pidieron ayuda al Consejo y, al cabo de dos años, se publicó un libro escrito colectivamente y llamado «A l'école de la télé-réalité» (2004), para vencer la pérdida de motivación de parte de nuestros alumnos... El libro está com-

puesto de una reseña histórica de la evolución del género, de una síntesis de varios puntos de vista: del sociólogo al político, del filósofo al analista, del profesor de moral al presidente del CSA. A continuación se aportan un conjunto de orientaciones pedagógicas introduciendo una serie de estrategias de análisis para someter el fenómeno televisivo y social a discusión con los jóvenes. El Consejo organizó un foro con representantes extranjeros, como los franceses Geneviève Jaquinot y François Jost, con los directores de las cadenas públicas y privadas, etc.

Finalmente surgieron los módulos de formación destinados a los docentes. Este proceso (grupo de trabajo, redacción colectiva, edición, foro, formación continua), se aplicó igualmente en otros campos de la educación en medios, como la educación crítica a la publicidad, la educación en el cine o en la prensa escrita. Esta iniciativa constituye el primer ejemplo de una institución de educación en medios que genera una secuencia de actividades que vienen a abastecer el aula o el medio asociativo.

2.2. Una formación exitosa: la escenografía del telediario

Se trata en este caso uno de los módulos que más atrae a nuestros colegas y donde más eficazmente se pueden integrar las seis dimensiones de Len Masterman. Por eso es también una de nuestras formaciones más emblemáticas. La formación se centra en el análisis sistemático, comparando los telediarios de cadenas públicas y privadas y noticias de la prensa escrita. La estructuración de los cuarenta minutos del telediario, la jerarquización de las noticias, las articulaciones del discurso televisivo, los gestos y comentarios del presentador y de los especialistas invitados al estudio, las partes narrativas o argumentativas, los medios técnicos y su influencia en la percepción, la comprensión, la memorización, las representaciones y estereotipos sociales, políticos, psicológicos, las expectativas del espectador, los públicos en su multiplicidad...

Después de analizar todos estos factores, intentamos identificar las estrategias de seducción para atraer y ganar la confianza y el aprecio de los telespectadores. Sin olvidar las obligaciones deontológicas del productor, de la cadena pública o privada, de su accionistas, de sus convenios, etc. Igualmente se plantea el reto de conciliación entre información y comunicación: cómo facilitar la captación del mensaje, cómo conseguir que el telediario se vuelva la puerta de entrada a los demás programas de la noche. ¿Cuál es el compromiso televisivo y hasta qué punto las emisiones pueden compaginar su carácter pedagógico con la ca-

pacidad de mantener al telespectador enfrente de la pantalla?

Todas estas preguntas requieren tiempo, rigor, análisis. Por ello se hallan en el punto de mira de nuestros colegas dedicados a la educación en los medios, planteando cierta problemática en lo referido a la transmisión a sus propios alumnos. Además de esta propuesta, intentamos también promover la participación de otros módulos para proporcionar distintos enfoques.

A continuación, procede el análisis de un tercer elemento que se refiere también a la educación televisiva. Se trata en concreto del análisis de un programa muy discutido de la cadena pública que desató gran polémica en la opinión pública belga.

2.3. La docu-ficción de RTBF

El 13 de diciembre de 2006, a las ocho y veinte de la tarde, se interrumpió el programa de encuestas y reportajes de los miércoles después del telediario. De pronto aparecieron interferencias, y el presentador del telediario con voz temblorosa, anunció la increíble noticia de un golpe de estado en Bruselas. Los flamencos (la Comunidad del Norte del país) habían decidido obtener su independencia. Se emitieron imágenes del rey huyendo en su coche hacia el aeropuerto militar de Bruselas, grupos más o menos nutridos de manifestantes agitando banderas flamencas frente al parlamento, ciudadanos exaltados declarando su amor por la patria unida con juramentos de fidelidad al rey. Aparentemente en las calles comenzaba a reinar una atmósfera dramática. Sin embargo, al cabo de media hora apareció un subtítulo que aseguraba: «esto podría ser una mera ficción...». Aún así, miles de llamadas telefónicas llegaron a la RTBF y el choque psicológico fue enorme. Al día siguiente el administrador general de la cadena pública se disculpó ante los conciudadanos traumatizados. Aquel día yo me encontraba en el tren de Lieja camino a Bruselas y efectivamente todo el mundo hablaba de la famosa emisión del miércoles. La mayoría no hablaba de la hipótesis de fragmentación del Estado belga sino de deontología periodística, de la importancia de tener una información fiable en un país democrático, de la confianza en una cadena de servicio público. Y el debate se prolongó durante una decena de días en radio, televisión y sobre todo en la prensa escrita, donde se dedicaron páginas al hecho y a sus consecuencias futuras.

El mes siguiente la Universidad de Lovaina organizó un foro en torno al tema. La opinión pública estaba aún exaltada y continuaba sosteniendo un apasionante debate. En el Departamento de Comunicación

publicaron un libro que analizaba los aspectos políticos, educativos, periodísticos y sociales de aquella broma mediática¹⁰. Lo que nos interesa en este asunto es que el ciudadano de a pie abrió un debate para cuestionar la legitimidad de este tipo de estrategias mediáticas, concluyendo los límites que no han de sobrepasarse, las transgresiones que hay que evitar. Esto quiere decir que nos situamos en materia de educación mediática entre el enfoque pedagógico de los medios, puramente destinado a la escuela, y por otro el nuevo enfoque pedagógico abierto al resto de la sociedad.

3. La necesidad o la obligación de organizarnos

3.1. La confusión de los géneros

Esta confusión voluntaria de géneros que acabamos de analizar en la decisión tomada por la RTBF va repitiéndose, y puede sorprender, desorientar, desconcertar, porque los criterios tradicionales resultan mezclados, borrados, ignorados y la audiencia ya no sabe a qué santo mediático encomendarse.

Hace unos veinte años, la educación crítica sobre la televisión insistía sobre todo en una adecuación del contenido y de la tecnología, en una jerarquización, una lectura interpretativa a partir de los comentarios y de la personalidad del presentador, etc. Hoy día, el estudio de los géneros y de su permeabilidad nos parece el paso obligatorio de una primera fase de sensibilización hacia la recepción crítica de un programa televisivo. Hace unos veinte años un telediario era un telediario, una telenovela solía respetar las convenciones narrativas de una telenovela, un documental tendía a documentar, y si era posible objetivamente, añadían algunos consejos publicitarios para la compra de productos. Las transgresiones eran infracciones debidas al azar o a una falta de dominio del lenguaje o de hábitos culturales. Hoy día las sagradas fronteras entre géneros, tipos de mensajes y funciones, desaparecen aun si la programación parece intentar convencernos de lo contrario. Hay un flujo televisivo cada vez menos diferenciado donde patrones y caminos se confunden. Los productores están interesados en esta mezcla de géneros y es importante que nuestros jóvenes se den cuenta de las consecuencias que esta fusión tiene en las representaciones que se transmiten.

Es preciso estudiar estas mutaciones de género, a menudo acompañadas de desviaciones de sentido. Es necesario observar cómo un telediario utiliza las estructuras narrativas de una telenovela, cómo mujeres y hombres políticos se asemejan a los personajes «buenos» o «malos» de cualquier ficción, y cómo se pide a los telespectadores que tengan con ellos las mismas reacciones de simpatía o antipatía que con los concur-

santes de la Star Academy. El joven ha de ser consciente de estas estrategias de seducción y de marketing. La televisión se dirige a él transformándole en confidente, en cómplice, de tal manera que tiene la impresión de ser un actor privilegiado del gran espectáculo televisivo. Le incitan a juzgar, calificar, seleccionar, suprimiéndole poco a poco la posibilidad de mantenerse fuera del espectáculo. Finalmente, el joven termina por identificarse con el medio y se fusiona con él. Un buen ejemplo es el eslogan de nuestra cadena privada: «RTL eres tú». El joven ha de darse cuenta de estas estrategias y ver de qué forma está inmerso en la trampa con la ilusión paradójica de tener plenos poderes.

3.2. Educación para la autonomía digital

Hay otro comportamiento educativo a desarrollar, consistente en preparar al joven y hacerle consciente de sus hábitos de consumo televisivo y a examinar las razones de sus selecciones, de sus rechazos, de sus afinidades. Con otras palabras, lo importante es lograr que el joven analice y evalúe sus propios automatismos frente a la pantalla: por qué la enciende, qué selección, cuándo zapea...

Todo el mundo sabe que la televisión experimenta un desarrollo particularmente rápido en cuanto a contenidos, formatos y soportes. Se habla mucho de 2012 y del apagón analógico, esto es, de la sustitución en Europa de la televisión analógica por la digital, pero siguen planteándose problemas tecnológicos. En los países europeos se están llevando a cabo planes estratégicos para que la transición se efectúe sin daños económicos y con todas las ventajas prometidas a los telespectadores, (mejor calidad de imagen, la posibilidad de ver TV en cualquier sitio, en coche, en el tren o esperando su autobús...). Este «switch off» va a exigir acondicionamientos técnicos importantes. También se habla de los inevitables gastos que va a llevar consigo. Pero aún se habla poco de las importantes modificaciones que el apagón analógico introducirá en nuestra vida y en la de nuestros jóvenes. Podemos imaginar fácilmente que éstos últimos se precipitarán en la novedad, como lo han hecho en la telefonía móvil y en sus extensiones. Ahora bien, los programas que cono-

mos se dividen en bloques y secuencias, pero en un futuro su acceso aleatorio va a transformarlos por completo, ya que tiempo y espacio van a implosionar en provecho de una simultaneidad y de una «navegación» que conducirá a un acceso total. El universo mediático dejará de ser lineal, y pasará a ser hiperfragmentado y multiforme. Las nuevas plataformas así configuradas serán evidentemente interactivas, se hallarán en permanente reconstrucción para los individuos y las colectividades. Ofrecerán una conmutación emisor/receptor.

Habrà pues que desarrollar sistemas híbridos, y llevar a cabo un nuevo desglose de los contenidos, una nueva gestión de lo informativo, del entretenimiento, de la ficción, de la publicidad, etc. partiendo de la hipótesis de que estos conceptos sobrevivan como conceptos diferenciados. «Todas estas nuevas maneras de acceder a la televisión, exigen paralelamente 'pensar la televisión', ya que lo que hoy conocemos como expe-

Nos parece urgente aceptar el reto pero es necesario que el docente utilice los mismos medios –la televisión y sus operadores– para que tomen también parte en sus propias responsabilidades. Pensamos especialmente –pero no de forma exclusiva– en los operadores de las televisiones públicas europeas, con el fin de que faciliten el debate. Esto implica la creación de una nueva plataforma donde la comunidad educativa y los medios trabajen como miembros asociados de una nueva comunicación y quizá de una nueva sociedad.

riencias interactivas, se hallan en una etapa equivalente a la prehistoria de esa nueva televisión»¹¹.

Parece que, hasta ahora, en la mayoría de países, pocos son los especialistas en la educación de nuestros jóvenes que se den cuenta del reto, y aún más escasos son los que han comenzado a plantear soluciones. Ya sabemos que éstas nunca podrán ser definitivas, siempre estarán supeditadas a nuevos y constantes avances tecnológicos. Pero esta perspectiva no puede impedirnos que pensemos ya en actividades para desarrollar autonomía y responsabilización por parte de nuestros alumnos. Los institutos de formación docente no pueden quedarse ajenos al asunto. Ya que a menudo han confundido la educación hacia este nuevo tipo de co-

municación con mera formación en nuevas tecnologías. En este caso se trata claramente no de aprendizaje técnico sino de una reflexión a nuevas prácticas, a otro modo de interacción entre individuos y ciudadanos a propósito de conceptos y valores modificados por nuevos dispositivos. Desde ahora, el docente debe tomar en cuenta estas perspectivas de emisión y de recepción.

El objetivo continúa siendo ayudar a los jóvenes a que adquieran un nuevo tipo de autonomía mediática, una madurez que les permita reemplazar un tipo de consumo por una gestión reflexiva. Esta nueva autonomía habrá de consistir primero en identificar todos los puntos de interacción entre los medios y los seres humanos, en desarrollar después nuevas competencias comunicativas pensándolas en términos de responsabilidad social. Esto se corresponde con una independencia en todos los aspectos de las relaciones con los medios.

Esta toma de conciencia, este desarrollo de la metacognición y el aprendizaje de la autorregulación libremente aceptada, pasan por una selección de programas, por un enfoque en el análisis y la interpretación, por una evaluación de los efectos en el comportamiento de cada uno, por una integración de esta evaluación en nuestra propia construcción como individuos y miembros de la sociedad. Además, pasa por el aprendizaje de una competencia mediática de reacción en este nuevo concierto mediático. Esto supone el dominio de las herramientas y códigos y la preocupación por un diálogo constante y creativo.

Nos parece urgente aceptar el reto pero es necesario que el docente utilice los mismos medios –la tele-

visión y sus operadores– para que tomen también parte en sus propias responsabilidades. Pensamos especialmente –pero no de forma exclusiva– en los operadores de las televisiones públicas europeas, con el fin de que faciliten el debate. Esto implica la creación de una nueva plataforma donde la comunidad educativa y los medios trabajen como miembros asociados de una nueva comunicación y quizá de una nueva sociedad.

Notas

¹ Pensamos en LEWIS, E. (2003): *Teaching TV News*. BFI; en CREEBER, G. (2001): *The television genre book*. BFI; en BURTON, A. (2000): *Talking television*; en MARTIN, R. (2000): *Television for a level media studies*. Hodder and Straughton.

² Véase también el artículo de BAZALGETTE, C., asesora de educación del BFI, en *Comunicar*, 28; 23.

³ «Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual», Gerhard Tulodziecki y Silke Grafe (Universidad de Paderborn), en *Comunicar*, 28; 33.

⁴ Pensamos en estudios como *Young people, soap operas and reality TV* (2004): *Children and media, image, education, participation* (1999), *In the service of Young People? Studies and reflections on media in the digital age* (2006).

⁵ Véase KICKERT, C. y BECK, N. (2007), en *Comunicar*, 28; 97.

⁶ GEORGES, G., director de la unidad «Médias et TIC», presenta la situación en un artículo de en *Comunicar*, 28; 103, «La educación de los medios en Suiza: el 'clik' frente a la 'lección'».

⁷ Interesante también es leer el texto *La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia*, de Wacław Strykowski, Mariusz Kokołowicz y Adam Mickiewicz, profesores en la Universidad de Poznan.

⁹ Podrán encontrarse datos complementarios en el texto dedicado por CLAREMBEAUX, M., a la educación en medios en su país en *Comunicar*, 28; 49.

¹⁰ «Le vrai-faux journal de la RTBF», Observatoire du Récit médiatique. Universidad de Lovaina. Couleur Livres. Charleroi, 2007.

¹¹ GARCÍA MATILLA, A. (2004): *Una televisión para la educación. La utopía posible*. Barcelona. Gedisa; 216.