



© COMUNICAR

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93

Andalucía, nº 24; año XIII; época II 1º semestre, marzo de 2005

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL, INDIZADA EN LAS BASES DE DATOS:

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
 - ISOC. del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC) (www.cindoc.csic.es)
 - Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
 - REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales (http://redalyc.uaemex.mx)
 - IRESIE. Indice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (www.unam.mx/cesu/iresie)
- OEI. Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (www.oei.es/credi.htm)
- CEDAL. Centro de Documentación para América Latina del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México
 (http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm)
 - UCUA. Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (www.ucua.es)
 - REDINET. Base de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación de España (www.mec.es/redinet2.html)
 - TECNOCIENCIAS. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (http://tecnociencia.es)
 - Portal de la Comunicación de la Univesidad Autónoma de Barcelona (www.portalcomunicacion.com)
 - Portal Iberoamericano de la Comunicación (www.infoamerica.com)
 - Portal Digital Educativo «Quaderns Digitals» (www.quadernsdigitals.net)
 - DOCE. Documentos en Educación (www.eurosur.org/DOCE)
 - Boletín de Revistas del Ayuntamiento de Madrid

EDITA:

GRUPO COMUNICAR

Colectivo Andaluz para la

Educación en Medios de Comunicación

www.grupocomunicar.com

Correos electrónicos:

Administración: info@grupocomunicar.com Redacción: director@grupocomunicar.com Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España) Tfno: (00 34) 959 24 83 80 Fax: (00 34) 959 24 83 80

- COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA).
- © COMUNICAR es una marca patentada en la Oficina Española de Patentes y Marcas con título de concesión 1806709.
- La Revista COMUNICAR acepta y promueve intercambios institucionales con otras revistas de carácter científico de los ámbitos de la educación, la cultura y los medios de comunicación.
- COMUNICAR es una publicación plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.
- Se permite la reproducción parcial para uso didáctico, siempre que se citen autores y fuente de procedencia.

DISTRIBUYEN:

ESPAÑA:

- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- A-Z Dislibros (Madrid y centro)
- Abys & Books (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Amares.com (Aragón e Internet)
- Master D (Internet)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Ikuska Libros (País Vasco, Navarra y Cantabria)

EUROPA Y AMÉRICA:

- Centro La Crujía (Buenos Aires-Argentina)
- Pablo Ameneiros Distribuciones (Montevideo-Uruguay)
- Presa-Peyran Ediciones (Caracas-Venezuela)
- Publiciencias Distribuciones (Pasto-Colombia)
- Palmaria Libros (Santiago-Chile)
- Minerva Distribuciones (Coimbra-Portugal)

IMPRIME:

Gam Artes Gráficas (Huelva)

munica

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA

- Dr. Jacques Gonnet, CLEMI, París, Francia
- Dra. Mar Fontcuberta, Pontificia Universidad Católica, Chile
- Dr. Guillermo Orozco, Universidad de Guadalajara, México
- Dr. Ismar de Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil
- Dr. José Martínez de Toda, Pontificia Universidad, Roma, Italia
- Dr. Jacques Piette, Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Manuel Pinto. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Javier Arévalo, director de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège (Bélgica)
- Claudio Avenda

 ño, Universidad Diego Portales, Chile
- Antonio Santos, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Isabel Rosa, Asociación Educación/Medios, Setúbal, Portugal
- · Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- Pablo Ramos, RED UNIAL, Festival Latinoamericano Cine, Cuba
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Silvia Contín, Instituto Superior Formación de Chubut, Argentina
- · Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Cristina Baccin, Universidad Nacional P. Buenos Aires, Argentina

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

- Dr. J. Manuel Pérez To mero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
- Dra, Ma Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dr. Sindo Froufe Quintas, Universidad de Salamanca
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dra. Esther Gispert, Universidad de Girona
- Dra, Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Daniel E. Jones, Universitat Ramón Llull, Barcelona
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

- José Domingo Aliaga, Primeras Noticias», Barcelona
- · Vicent Campos, Portal «Quaderns Digitals», Valencia
- Rafael Miralles, periodista de «Alioli», Valencia
- Dr. Ramón Reig, Revista científica «Ámbitos», Sevilla
- · José Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza
- Manuel Fandos, Master D, Zaragoza
- Dr. Javier Ronda, Canal Sur Radio, Sevilla

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez (Universidad de Huelva)

SUBDIRECCIÓN

Enrique Martínez-Salanova (Grupo Comunicar, Almería) Dra. Ma Amor Pérez Rodríguez (Universidad de Huelva)

COORDINACIÓN MONOGRÁFICO

Dra. Mar de Fontcuberta

Pontificia Universidad Católica de Santiago de Chile (Chile)

CONSEJO EDITORIAL

Ilda Peralta Ferreyra (Centro Adultos de Almería)

Dra. Verónica Marín (Universidad de Córdoba)

Dr. Francisco Martínez Sánchez (Universidad de Granada)

Dr. J. Manuel Méndez Garrido (Universidad de Huelva)

Dr. Manuel Monescillo Palomo (Universidad de Huelva)

Ana Reyes y Rafael Quintana (CEIP y RNE de Jaén)

Dr. Ángel L. Vera Aranda (IES «V Centenario» de Sevilla)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ma Teresa Fernández Martínez (IES Gibraleón de Huelva) Francisco Casado Mestre (IES «La Marisma» de Huelva) Dr. Tomás Pedroso Herrera (IES «P. Neruda» de Huelva) Dr. Juan Bautista Romero Carmona (CEIP Bollullos) Montserrat Medina Moles (IES «S. Sebastián» de Huelva)

GESTIÓN COMERCIAL

Paki Rodríguez Vázquez. Grupo Comunicar Ediciones

DISEÑO

- Portada: Enrique Martínez-Salanova
- Autoedición: Anma'04 (Huelva)

Política editorial

«COMUNICAR» es una revista científica de ámbito iberoamericano que pretende fomentar el intercambio de ideas, la reflexión y la investigación entre dos ámbitos que se consideran prioritarios para el desarrollo de los pueblos: la educación y la comunicación. Profesionales del periodismo y la docencia en todos sus niveles (educación infantil, primaria, secundaria, universidad y adultos) tienen en este medio una plataforma para fomentar la comunicación y la educación, como ejes neurálgicos de la democracia, la consolidación de la ciudadanía y el progreso intelectual y cultural. La educación en medios de comunicación es, por tanto, el prisma central de «Co-MUNICAR».

• Serán publicados en «COMUNICAR» artículos y colaboraciones inéditos, escritos en español o portugués, enviados por los suscriptores, colaboradores y lectores de la revista que versen sobre proyectos, investigaciones, reflexiones, propuestas o experiencias en comunicación y educación, así como en la util ización didáctica, plural e innovadora de los medios de comunicación en la enseñanza, en sus diferentes vertientes y niveles.

Grupo editor

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

Normas de publicación

- Estructura: En cada colaboración, figurará en la primera página el título (en español e inglés), autor/es (un máximo de dos), centro de trabajo, ciudad y país, así como un resumen del trabajo de seis/ocho líneas, en español y su correspondiente traducción al inglés (abstract). Se incluirá además cinco/seis descriptores (palabras clave) en español y en inglés (key words). Al final del texto se insertarán varios sumarios de cuatro/cinco líneas cada uno (textos literales entresacados del artículo para resaltarlos en la maqueta final).
- Extensión: Los artículos tendrán una extensión de entre seis y nueve páginas (A-4), incluyendo referencias bibliográficas (con un máximo de veinte), tablas y fotografías. Estos últimos tendrán que ser necesariamente originales, con calidad gráfica para su reproducción.
- Soporte: Los trabajos se enviarán a través de correo electrónico, con el documento adjunto en procesador de texto. Sólo excepcionalmente se admitirán envíos por correo postal, que se remitirán en doble soporte: copia en papel y disco informático para PC o Mac.
- Referencias: Al final del artículo se recogerá la lista de referencias bibliográficas empleadas por orden alfabético, siguiendo los siguientes criterios:
 - Libros: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título de la obra en cursiva. Lugar de edición, editorial
 - Revistas y capítulos de libros: Apellidos e iniciales del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis: título del trabajo entrecomillado, nombre y número de la revista en cursiva; página primera y última del artículo o capítulo referenciado.
- Evaluación de originales y proceso de publicación: El Consejo de Redacción remitirá acuse de recibo de los trabajos recibidos. El material será evaluado mediante «referee» por al menos dos miembros de los Consejos Científico Asesor y Editorial que determinarán su aceptación, o en su caso devolución a sus autores, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informes favorables o bien por estimarse ajenos a la línea editorial, serán devueltos a sus autores.

El Consejo de Redacción se reserva el derecho de publicar los trabajos en el número que se estime más oportuno, así como la facultad de introducir modificaciones conforme a estas normas.

- Correspondencia: Los autores recibirán gratuitamente un ejemplar de la revista donde se publique el trabajo presentado.
- Envío: Los trabajos se remitirán a «Comunicar», preferentemente por Internet, especificando dirección, teléfono y correo electrónico de contacto.

COMUNICAR

E-mail: director@grupocomunicar.com www.grupocomunicar.com Apdo. 527. 21080 Huelva (España)

S U M A R I O

Comunicar 24, 2005

Educación en comunicación

Media Education

PRELIMINARES / PRELUDE	
Sumario Prolegómenos	,
José Ignacio Aguaded Gómez	



90/96

TEMAS / SUBJECTS

12. 11.57 5 6 5 6 5 6 1 5	
Presentación Mar de Fontcuberta	10/12
• Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica	13/20
Hacia un nuevo concepto de educación en medios	21/24
• Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual	25/34
• La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos	35/40
• La asociación internacional en educación en medios: «Mentor»	41/45
• «FoundMedia»: postgrados de calidad en educación en medios	47/51
Necesidad de políticas de educación en medios	53/58
• A televisão e a família: cruzamento de dois campos movediços	59/67
• La formación de reporteros infantiles y juveniles en Chile	69/75
• Brecha e inclusión digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización Fco. Javier Fernández Medina. Santiago (Chile)	77/84
CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE	
HISTORIAS GRÁFICAS / COMICS	86/89
EXPERIENCIAS / EXPERIENCES	

• Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio

Morella Alvarado Miquilena. Caracas (Venezuela)

S U M A R I O

Comunicar 24, 2005

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE	
EXPERIENCIAS / EXPERIENCES	
• Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu-comunicación	99/104
REFLEXIONES / REFLECTIONS	
• Espectadores, los alumnos del siglo XXI	105/112
• De la educación cinematográfica a la educación para la comunicación en Cuba Pablo Ramos Rivero. La Habana (Cuba)	113/119
• Vídeo argumental y educación en ciencias: una relación paradójica	121/128
La imagen de la infancia: aspectos iconográficos	129/132
INVESTIGACIONES / RESEARCHS	
• Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação	133/141
Interacción comunicativa con la tecnología informática Diana Kiss y Eduardo Castro. Osorno (Chile)	143/149
• Valores políticos en los textos de historia para primaria en México	151/157
• Os mídias e a formação continuada: fomentos de imaginários e representações Lúcia Mari Vaz Peres. Pelotas (Brasil)	158/161
PROPUESTAS / PROPOSALS	
• Hacia la gestión del conocimiento: producción de contenidos culturales/educativos . Ciro Novelli y Cecilia Pincolini. Mendoza (Argentina)	163/170
• Enciclomedia: nuevas imágenes para el salón de clase	171/176
• ¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?	177/182
• El ensayo periodístico: una propuesta didáctica	183/187
• Claves para la comunicación: la intervención psicológica a través de Internet Francisco José Ruiz Molina. Granada	188/191
La educación en medios frente a sus retos actuales	192/194

BITÁCORA / BINNACLE	
INFORMACIONES / NEWS	196/201
APUNTES / NOTES	202/203
PLATAFORMAS / COMMUNICATION PLATFORMS	204/208
RESEÑAS / BOOKS	210/228
RED DE REVISTAS IBEROAMERICANAS	232/233

Prolegómenos

La televisión que queremos... Hacia una TV de calidad

The television we want: towards a better TV

José Ignacio Aguaded Gómez

a televisión es un poderoso lenguaje de nuestros días. Así que, diríamos más bien que la televisión es un lenguaje cargado de futuro, difícilmente superado incluso por las potentes virtualidades de la red, aunque muchos piensen que ésta le restará a aquélla gran parte de su hegemonía. Quizás sólo sea otra magnífica forma de comunicarse y puedan coexistir ambas en una sociedad, hoy por hoy, compulsivamente ansiosa de informaciones múltiples.

ientras tanto, y en cualquier caso la televisión sigue creando personajes, siendo el referente de nuestro mundo y de nuestras vivencias, ofreciendo el sustento de nuestras conversaciones y la fuente de nuestro lenguaje, estandarizando los modelos de comportamiento, las modas y los gustos, enseñando el mundo de unos pocos, escribiendo con la riqueza de sus imágenes y su brillante polisemia una historia de nuestro siglo en la que probablemente no esté todo, aunque las historias, ya lo sabemos, siempre son verdades a medias y espejos de una realidad.

sin duda, la televisión ha sido el «invento del siglo», algunos lo han comparado con el de la imprenta. Cierto que no parece descabellado, ya que, ¿qué cosa es sino que una potente imprenta capaz de divulgar infinitos ejemplares de un mensaje con caracteres dinámicos y en toda la gama cromática? Sin embargo, tratar de comprender este instrumento de comunicación desde los parámetros de otros medios es una tarea poco rigurosa. La televisión tiene suficiente entidad y ello lo demuestra su imparable progreso.

ruto de este avance imparable, o quizás el progreso se haya debido a la incesante demanda, la televisión es un medio extraordinariamente presente en los hogares de todo el mundo. De tal forma es determinante su presencia, que la vida familiar ha dispuesto todo un rito de relación y dependencia de este electrodoméstico que dispone de un lugar preferente en las habitaciones; rige los encuentros y horas de reunión de la familia; establece los roles de autoridad mediante la toma de posesión del mando a distancia; modela los gustos; configura las opiniones y, en definitiva, se convierte en un miembro más, que como virtual matriarca o patriarca, acompaña a los ancianos, cuida a los niños, «conversa» por nosotros mientras comemos... Según las encuestas, la media de permanencia ante la televisión es de unos 211 minutos al día. Durante este tiempo, unos menos y otros bastante más, «ella» embelesa, hipnotiza, idiotiza y esporádicamente deja atisbos de consciencia ante el torrente de imágenes del mundo que proyecta.

ste medio de comunicación audiovisual tiene una portentosa capacidad para ofrecer a sus «espectadores» un lenguaje seductor que «cuenta» un mundo imaginario y virtual, con cada vez menos anclajes en el entorno cotidiano, que absorbe gran parte de nuestra vida, ofreciéndonos un universo de ficción, no exento mul-

Prolegómenos

titud de veces de contenidos ideológicos, tramas manipuladoras y modelos de vida subliminalmente presentados, que si para los adultos es difícilmente reconocible y asimilable mucho más puede resultar para las poblaciones infantiles y juveniles, para quienes diferenciar lo real de lo irreal, la vida cotidiana y la ficción, es complicado. Más si cabe cuando lo ficticio se adorna, engrandece y magnifica como ocurre en el espectáculo televisivo.

u notable influencia en todos los sectores sociales permite que ese ritual al que antes aludíamos se cierre aún más, y entonces la televisión sustituya al juguete, al libro, a la madre, al padre, a los amigos, a la calle, a las palabras y a la imaginación, entre otras posibilidades de relación, creándose un universo de cuatro paredes transparentes que juega con la ilusión de poder verlo todo, pues además, se considera el medio que mejor proporciona información, «formación» y entretenimiento.

n los últimos meses la televisión acapara debates, discusiones y conversaciones en todos los niveles. Se han acometido proyectos, reformas y normativas que tratan de mediar en la polémica situación en que se encuentra este medio denostado fuertemente por los intelectuales y seguido obsesivamente por la inmensa mayoría de los ciudadanos de toda edad y condición. La caja tonta no parece serlo tanto, pese a que la llamamos telebasura, pese a que nos vende, pese a que nos confunde, pese a que a lo mejor ni nos entretiene, ni nos informa.

La televisión que tenemos es la que queremos?, ¿la televisión es un chiclé para los ojos, un chicle?, ¿qué es una televisión de calidad? Algunas de estas cuestiones nos las planteamos a diario y estamos tratando de vehicular respuestas para superar los discursos crítico-moralistas, los apocalípticos y satanizadores y el elogio superficial. Creemos que sólo cabe el encuentro de posturas que, reconociendo las notables virtualidades de este medio para informar y entretener, potencien también la lectura crítica de la televisión y la «alfabetización» de los ciudadanos y ciudadanas, niños y niñas, en las necesarias claves para comprender y usar el medio. En esta línea queremos trabajar y «Comunicar» enciende una antorcha para ir desenmascarando las luces y las sombras, las rutinas que provocan que la televisión nos subyugue. En noviembre celebraremos un Congreso para trabajar sobre «la televisión que queremos».

onocer la televisión, interpretarla, desmitificarla, producirla y desenmascararla deben ser objetivos que contemplen tanto las familias como las instituciones educativas, para favorecer unos telespectadores más críticos y activos. Educar desde el hogar y desde la escuela son las alternativas que pueden favorecer la formación crítica necesaria para que la televisión se convierta realmente en un poderoso medio de transformación social y de servicio a los ciudadanos, un «lenguaje cargado de futuro».



Comunicar 24



Educación en comunicación

Hacia un currículum iberoamericano

Media Education
Towards an iberoamerican curriculum

Presentación

Hacia un currículum iberoamericano de educación en comunicación

Towards an iberoamerican curriculum in Media Education

Mar de Fontcuberta Pontificia Universidad Católica de Chile



os países iberoamericanos transitan hacia la construcción de la sociedad del conocimiento. Una de las características de dicha sociedad es el doble papel que juegan los medios de comunicación: en primer lugar como vehículos a través del los cuales circula gran parte de ese conocimiento. En segundo lugar, como agentes educativos, que se suman a los tradicionales de la escuela y la familia.

Aunque la educación en medios ha sido objeto de estudio desde hace muchos años, con denominaciones diferentes, actualmente se ha visto la necesidad de un cambio de estrategia. En el campo educativo los medios fueron vistos en un principio como una amenaza a la acción de la escuela o, en el mejor de los casos, un

estorbo. La educación en medios comenzó históricamente adoptando un espíritu defensivo: se trataba de «proteger» a los niños. De acuerdo con ello el acento se puso en la denuncia de los mensajes mediáticos y de los valores erróneos que transmitían con el fin de que los jóvenes aprendiesen a rechazarlos. Sin embargo, en la actualidad la perspectiva es otra: se trata de «preparar» al niño a comprender la cultura que le rodea y a participar en ella activamente. En ese sentido el objetivo es la comprensión, el análisis crítico y, progresivamente, la producción de medios realizada por el propio alumno. La Conferencia de Viena, organizada por la Unesco en 1999, consideró que la educación en medios forma parte del derecho fundamental de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y el derecho a la información, contribuyendo a establecer y mantener la democracia.

La revista «Comunicar» ha sido pionera en ese propósito. Y lo sigue siendo a la hora de emprender un nuevo desafío: el de abrir sus páginas a toda Iberoamérica. La globalización no es un concepto abstracto; supone ampliar horizontes, establecer contactos y conocer realidades que, aunque lejanas, tienen muchos puntos en común. En el contexto internacional se ha visto la necesidad de renovar la mirada sobre la educación en medios a partir de dos supuestos fundamentales: a) debe ser impulsada desde una perspectiva tanto global como local; y b) ha de implicar a varios actores como gobiernos, administraciones públicas, instituciones educativas, padres, y ciudadanos en general. Desde esa perspectiva trabaja la Unesco desde 2002.

En el contexto del I Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación «Luces en el laberinto audiovisual», celebrado en Huelva en octubre del 2003, se llegó al acuerdo de iniciar el proyecto «Hacia un currículum iberoamericano en educación en medios». El objetivo era generar un marco de referencia que hiciese posible la construcción de modelos para insertar la educación en medios desde los niveles básicos hasta la formación del profesorado. Para su realización se acordó un trabajo conjunto entre expertos y universidades cuyos primeros pasos fueron la elaboración de un primer informe sobre la

Presentación

situación de la educación en medios en Iberoamérica, tanto en el ámbito curricular como en el de experiencias edu-comunicativas, y el envío de un cuestionario a expertos sobre el tema.

El presente monográfico de «Comunicar» está dedicado a ese tema. Patricia Castillo y Luciana Gastaldi, del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. presentan un amplio resumen del informe preliminar sobre el estado de la educación en medios en los distintos países de iberoamericanos. Una de las primeras conclusiones es que, a pesar de la importancia que tienen los medios en relación con la educación, no existe en Iberoamérica una conciencia generalizada de la necesidad de abordar su estudio. Hay muy pocos ejemplos de una educación sistemática en ese sentido. En eso coinciden los expertos que respondieron a la encuesta, tal como explica el artículo de Myrna Gálvez, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La gran mayoría establece que los medios deben ser objetos de estudio.



Sin embargo, la realidad indica que en general no se contemplan desde esta importante dimensión sino más bien como fuentes de información, de entretenimiento, como herramientas pedagógicas y/o recursos didácticos. Javier Arévalo, director de Medios Audiovisuales e Informática Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México, es de la misma opinión cuando defiende la necesidad de establecer políticas de educación en medios. Aunque hay una gran tradición en ese país en ese campo y gran variedad de experiencias, el común denominador de las políticas estatales mexicanas ha sido la casi generalizada ausencia del componente de formación y actualización en el uso educativo de los medios de comunicación. Ha faltado una visión integradora que racionalice recursos, esfuerzos y tiempos.

La reciente creación de la asociación internacional en educación en medios, «Mentor», que cuenta con el auspicio de la Unesco, pretende ofrecer una respuesta a todo lo anterior. Considera que la educación en medios es una herramienta ideal para promover una conciencia crítica ante su propia cultura y una actitud positiva de participación cívica y que por ello es necesario incorporarla a los currículos académicos. Asimismo defiende que la globalización hace esencial desarrollar la cooperación entre centros de formación superior y sistemas educativos con objeto de mejorar la calidad y la innovación de la docencia. Además «Mentor» ha señalado como una de sus líneas estratégicas el establecimiento de plataformas de relación entre educadores y comunicadores. En este número se explican sus orígenes, objetivos y propuestas.

Los desafíos que deben enfrentarse en la educación del siglo XXI pasan necesariamente por un cambio de mentalidad en alumnos y en profesores. José Manuel Pérez Tornero alude a ello cuando señala que asistimos a una nueva convergencia entre lo que se ha denominado «la alfabetización digital» y la educación en medios, que supera las fronteras, muchas veces estériles, entre quienes impulsaban la formación de las nuevas tecnologías al margen de los contenidos y los que pretendían estudiar los medios sin tener en cuenta las competencias tecnológicas que requiere su producción. En efecto, el nuevo pro-

tagonismo del mundo digital en los últimos años es el que ha puesto el énfasis en el aprendizaje de la tecnología y, con ello, ha desplazado en algunos momentos el sentido crítico que siempre acompañó a la educación en medios. Sin embargo, en la medida en que los medios audiovisuales se van digitalizando, y en la misma medida en que para el desarrollo del web se están empleando técnicas y métodos de trabajo procedentes del mundo de los medios de comunicación, la conexión entre la alfabetización digital y la educación en medios es ya una realidad aunque no exenta de conflictos.

Tradicionalmente la educación en medios ha ocupado a profesores, educadores y pedagogos. Estos pugnaban por encontrar un espacio académico para sus nuevas propuestas dentro del espacio escolar. Si embargo, en los últimos tiempos se aprecia cómo se incorporan paulatinamente nuevos actores al proceso. Manuel Pinto, director del Máster en Ciencias de la Comunicación de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), analiza a fondo la relación entre televisión y familia desde tres dimensiones: la familia en la televisión, que estudia los modos en que la familia se convierte en objeto de representación en los programas televisivos y en la publicidad; la televisión en la familia, que contempla las prácticas y rutinas cotidianas que se establecen en el hogar en torno al televisor; y la familia frente a la televisión, que propone una serie de posibilidades de acción y de intervención para interactuar y dar respuesta al medio. Pinto recuerda que los telespectadores no son simples consumidores, sino personas con problemas, necesidades e intereses diferenciados que merecen una oferta televisiva que no se plantee sólo como negocio sino como servicio a la colectividad. Sin embargo, José Ignacio Aguaded denuncia que los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social en la que el espectáculo sin límites hipnotiza las conciencias y promueve la homogeneización del pensamiento, sin permitir la crítica de las minorías o de los disidentes de las formas culturales hegemónicas. La mayoría de los conocimientos y aprendizajes a los que el hombre de esta sociedad puede acceder está codificada básicamente en clave audiovisual, por lo que se hace no sólo necesario, sino imprescindible, saber descifrar juiciosamente sus signos y estructuras para hacer una lectura comprensiva, racional e inteligente de estos mensajes información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad –la realidad mediada–, parece fundamental que las instituciones educativas eduquen en lo que se ha denominado la alfabetización audiovisual.

Hemos visto que uno de las actuales perspectivas de la educación en medios es la de preparar a los niños a participar en ella activamente. Rayén Condeza, responsable del área de televisión educativa del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, explica una experiencia piloto desarrollada en una escuela de escasos recursos, que llevó a un niño que jamás había salido de su pequeña y aislada localidad a participar en la IV Cumbre Mundial de medios para Niños y Adolescentes celebrada en Río de Janeiro en mayo de 2004. Por último, Francisco Fernández, coordinador del área multimedia del mismo Magíster, a partir de un estudio internacional sobre los usos de Internet afirma, de acuerdo a la situación chilena, que la denominada brecha digital no siempre se debe a la falta de recursos tecnológicos, sino a la ausencia de destrezas del usuario o a barreras psicológicas. Asimismo introduce el concepto de «inclusión digital» y muestra experiencias que proponen la incorporación de personas y grupos, muchas veces marginados, socialmente, a una cultura transversalmente cruzada por las nuevas tecnologías.

(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Patricia Castillo y Luciana Gastaldi Barcelona

Estado de la educación en medios en el currículum escolar en Iberoamérica

Report of media education in the school curriculum in Latin America

La necesidad de reflexionar sobre la incorporación de un currículo de educación en medios es una inquietud que se siente fuertemente en los nuevos contextos de la sociedad de la información. Los debates internacionales sobre este tema ponen en evidencia esta necesidad. En el presente artículo se intenta generar un marco de referencia para el debate de la inserción de un currículum de educación en medios en la educación formal dentro del contexto iberoamericano, teniendo en cuenta las diversidades socioculturales que este contexto implica.

The need for reflection on the incorporation of a media education curriculum has brought about a concern about that has arisen in the new contexts of the information society. The international discussions on this issue demonstrate the obvious need for this kind of curriculum. In this paper, a framework is presented in the context of the discussion about introducing a media education curriculum for formal education in Latin America and the Iberian peninsula, taking into account the socio-cultural diversities involved in this specific context.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios, Iberoamérica, educación formal, currículum. Media education, Latin America, formal education, curriculum.

Los medios de comunicación han ganado una gran presencia e importancia dentro de la vida de los niños, hasta el

punto de ocupar una buena parte de su tiempo libre. «Siendo precisos, la televisión ocupa, generalmente, más tiempo que la escuela... Si se tiene en cuenta que todas las horas de consumo (de la televisión), a diferencias de las escolares, se reparten tanto entre períodos lectivos como vacacionales, se comprenderá la influencia continua y perenne que puede tener la televisión en la formación...» (Pérez Tornero, 2003). Esta influencia se detecta especialmente en las representaciones del mundo de la infancia y la juventud.

Patricia Castillo y Luciana Gastaldi son investigadoras del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinadoras del proyecto «Hacia un currículum iberoamericano de educación en medios» (g.comunicacio.educacio@uab es).

Ante esta situación, la UNESCO ha impulsado la necesidad de proponer una educación en medios adaptada a los diferentes contextos culturales, dirigidos prioritariamente a las nuevas generaciones. Ya en el año 2002, El Seminario de «Media education» de UNESCO, organizado por la Radiotelevisión de Andalucía (RTVA) y la Asociación Internacional de Televisiones Educativas, concluyó en Sevilla que la educación en medios permite a la gente comprender mejor cómo operan los medios de comunicación que funcionan en su sociedad y adquirir las competencias para usar estos medios para comunicarse con otros. Pero también se hizo necesario concretar la definición para hacerla operativa. Así, la educación en medios se planteó como una actividad en la cual se enseña y se aprende sobre los medios, más que a través de los medios; que implica análisis crítico y producción creativa; que puede y debe llevarse a cabo en espacios formales e informales de educación; y que debe promover el sentido de responsabilidad social, así como la autorrealización de los individuos¹. En este seminario. una de las conclusiones finales y recomendaciones de expertos que participaron de ella fue la necesidad del desarrollo de un currículum en educación en medios, formal. v no formal.

Esta necesidad fue recogida por el proyecto «Mentor» financiado por la Comisión Europea, y en el que participaron organismos como el CEDEFOP², CLE-MI³, UNESCO y expertos de la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2003. El proyecto «Mentor» proponía el desarrollo de un currículum de educación en medios para la formación de educadores de los países del área mediterránea.

En ese mismo año, el Congreso «Luces en el laberinto audiovisual» organizado por la Universidad de Huelva y el Grupo Comunicar, también se hacía eco de las propuestas sobre educación en medios realizadas por la UNESCO. Esta vez, bajo la coordinación del Master de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes durante sus más de 10 años de existencia han ido elaborando, como actividad curricular, informes que reflejan el panorama general de la comunicación y educación en los países iberoamericanos. Ante la exposición de dichos informes en el Congreso, surgió la inquietud, de parte de los expertos de diferentes países, de poder completar el trabajo realizado con información ofrecida desde diversos lugares de Iberoamérica.

Fue entonces cuando, teniendo en cuenta la necesidad de un currículum de educación en medios planteada por la UNESCO y la experiencia de «Mentor», los informes por países presentados en el Congreso se

enmarcaron en un proyecto más global que tenía por objetivo el construir un marco de referencia para la discusión sobre un «currículum de educación en medios iberoamericano». Para la construcción de dicho marco se acordó un trabajo conjunto y colaborativo entre expertos y universidades de todas partes de Iberoamérica, coordinado desde tres puntos diferentes: la Universidad Pontificia Católica de Chile, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Secretaría de Educación Pública del gobierno de México.

Sevilla, en el año 2002, y Huelva un año después, han sido pues los escenarios de sendas iniciativas que han sentado las bases del proyecto iberoamericano de educación en medios.

2. Construyendo un marco de referencia

Las necesidades planteadas y debatidas en el Congreso de Huelva se encarnaron en un proyecto que se llamó «Hacia un currículum iberoamericano de educación en medios». El proyecto tiene por fin el construir un marco de referencia para la creación de un currículum netamente iberoamericano, a partir de la colaboración de participantes de diferentes países, el difundir el currículum iberoamericano y las experiencias edu-comunicativas analizadas, y lograr su implementación en los diferentes países. Para ello, se planteó un plan de trabajo que consistió en diferentes etapas. La primera etapa se refería a la constitución de un grupo de trabajo colaborativo, en el cual participan expertos y universidades de toda Iberoamérica. Una vez organizados estos grupos debieron, en una segunda etapa, retomar los informes por países para actualizar la información, y proponer experiencias edu-comunicativas de cada uno de sus países de origen. Los informes presentados en Huelva se publicaron en la Mediacom⁴, portal de publicaciones del Gabinete de Comunicación y Educación de la UAB, para que los expertos pudieran tener acceso a ellos. Esta etapa tuvo lugar entre octubre de 2003 y junio de 2004.

Desde entonces, el marco de referencia está constituido por los informes por países sobre el estado de la cuestión de la comunicación y educación y una base de datos de experiencias edu-comunicativas. Este marco también fue complementado por un trabajo de investigación coordinado desde Chile que consistió en un cuestionario a especialistas en la materia de comunicación y educación en Iberoamérica (recogido en otro artículo de este monográfico).

Al término de esta etapa se confeccionó una publicación en formato cd-rom, que fue editado por la UNESCO (Serie Ci.com, 6) y titulado «La comunicación y la educación en Iberoamérica. Hacia un currí-

culo iberoamericano de educación en medios», en el cual se dispone toda la información y los resultados logrados del trabajo colaborativo entre los participantes.

3. Informe por países

El informe por países, que surgió del proyecto para ser utilizado como marco de referencia para la creación del currículum, ha sido elaborado en principio por los participantes del Master de Comunicación y Educación del 2003. Desde su presentación en Huelva, en octubre 2003, hasta junio de 2004 el informe ha sido sometido a constantes modificaciones en un proceso dinámico de construcción en el que participaron todos los colaboradores iberoamericanos, entre ellos expertos en la materia, profesionales y profesores universitarios.

El informe cuenta con el estado de la cuestión de once países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Portugal, El Salvador y Venezuela. Después de la edición del CD se han incluido en «Mediacom» los informes de dos países más:

Ecuador y Uruguay. Actualmente se trabaja sobre los informes de los países iberoamericanos restantes. Para la elaboración de cada informe se tuvieron en cuenta diferentes categorías que se dividían principalmente en: contexto general, contexto educativo, contexto mediático, experiencias y fuentes de información. Del análisis comparativo de los informes por países, se han elaborado conclusiones sobre el estado de la comunicación y la educación en Iberoamérica.

No obstante, en las siguientes líneas se prestará especial atención a los resultados del análisis en cuanto a la presencia de la educación en medios en los sistemas de educación formal de los países estudiados.

Es necesario recordar que la última actualización del «contexto educativo» de los informes por países se realizó en el mes de noviembre de 2003. Se ha estimado necesario que los informes sean revisados cada dos años, razón por la cual la próxima actualización será en noviembre de 2005.

La educación en medios en Iberoamérica: los dos grandes se adelantan

La educación en medios es un campo de estudio aún joven, y los sistemas de educación –poco flexibles

en su mayoría— tardan en digerir las innovaciones y exigencias educativas que resultan de los cambios sociales. No es de extrañar, por tanto, que en general los contenidos relacionados con la educación en medios en los sistemas educativos de los países de la selección se muestren sutiles y diluidos.

La primera y más obvia conclusión es que no hay en los países estudiados una asignatura vertical sobre educación en medios. Para ser precisos, no existe en los planes de estudio un curso dedicado con exclusividad a los medios de comunicación como objeto de estudio. No obstante, los esfuerzos se están consolidando en torno a declaraciones de intenciones y la tendencia a crear objetivos transversales –u horizontales– que permitan incorporar los principios de la educación en medios en la educación formal.

Entre las declaraciones de intenciones, quizá la más significativa es el reconocimiento legal que el Gobierno de Venezuela ha otorgado a la educación en medios. El artículo 69° de la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (LOPNA, 1998)

No hay en los países estudiados una asignatura vertical sobre educación en medios. Los esfuerzos se están consolidando en torno a declaraciones de intenciones y la tendencia a crear objetivos transversales que permitan incorporar los principios de la educación en medios a la educación formal.

explícita la intención de crear una asignatura obligatoria llamada educación crítica para los medios de comunicación⁵. Si bien no se pudo encontrar en la página web del Ministerio de Educación datos sobre un proyecto concreto al respecto, es un avance significativo que la ley contemple la necesidad de inaugurar un currículo que prepare a los más jóvenes para consumir de manera crítica los medios de comunicación.

Por otra parte, la transversalidad de la educación en medios se hace patente principalmente en Brasil y Argentina. En Brasil, los temas transversales contemplados en los parámetros curriculares nacionales incluyen áreas de conocimiento afines a la educación en medios y afectan a los módulos de lengua portuguesa, ciencias naturales, historia e geografía. Estas líneas

transversales se operativizan a través de las propuestas de metodologías didácticas que deben ser desarrolladas por la escuela.

Así, por ejemplo, en la enseñanza fundamental brasileña (1ª a 4ª) se recomienda el uso de recursos audiovisuales que posibiliten el acceso a textos que combinen sistemas verbales y no verbales de comunicación y destaca la importancia de la actitud crítica ante los mensajes producidos desde los medios en la asignatura de lengua portuguesa. En ciencias naturales sugiere la utilización de los productos (programas, noticias, etc.) como temas de investigación. En el estudio de la geografía se plantea el reconocimiento del papel de las tecnologías, de la información, de la comunicación y de los transportes en las configuraciones urbanas y rurales y en la estructuración de la vida en sociedad. El objetivo es desarrollar la lectura crítica y analizar la influencia que los medios pueden generar en los comportamientos, en la manera cómo las personas se comunican, en las formas de consumo, etc. También la historia requiere la utilización de diversos documentos como fuentes de información que deben ser interpretados, analizados y comparados

para representar y expresar puntos de vista distintos sobre la realidad. Todo esto, enmarcado en la discusión de los mensajes implícitos o explícitos sobre valores sociales en los medios de comunicación.

A medida que el proceso educativo formal brasileño avanza, la presencia de la educación en medios en el currículo transversal se profundiza. Los medios se consideran recursos y herramientas, pero también componentes de las prácticas sociales v todo lo que ello implica. De esta forma, se evidencia su influencia en los hábitos de consumo, promoción de valores, en la organización de la vida socio-cultural y en la comprensión de la realidad. Es muy significativo también que se contemple la producción de medios y el reconocimiento de la construcción individual y colectiva del conocimiento que facilitan las redes.

El currículo básico argentino, por otro lado, articula objetivos transversales en asignaturas como ciencias naturales, sociales y tecnología (nivel inicial); en el nivel general básico, en las asignaturas de lengua, tecnología y ciencias sociales. Todas orientadas al reconocimiento de los diferentes medios de comunicación, algunas de sus características y modalidades tecnológicas, para desarrollar hábitos inteligentes de consumo y uso, y valorando su propia capacidad como productores. Las herramientas informáticas y el desenvolvimiento de los alumnos en la sociedad de la información son el motor de la mayoría de estos objetivos transversales.

En los últimos cursos del bachillerato –en la etapa polimodal– de los itinerarios educativos que se proponen a los alumnos, dos tienen contenidos vinculados a la educación en medios. Por una parte, en el módulo

	La educación en medios en l	os curriculos educativos o	de Iberoamerica
	ÁREA CURRICULAR	ASIGNATURA	OBJETIVOS TRANSVERSALES
Argentina	Polimodal: Comunicación, arte y diseño; Humanidades y ciencias sociales	Polimodal: Artes y comunicación EGB: Tecnología	Inicial: Ciencias naturales; Ciencia sociales; Tecnología
Bolivia	Secundaria: Comunicación y lenguaje Secundaria para adultos: Comunicación y participación		
Brasil			Fundamental: Lengua portuguesa; Ciencias naturales; Geografía Temas transversales; Media: Ciencias humanas y sus tecnologías; Ciencias naturales; Matemática y sus tecnologías
Chile	Todos los niveles: Lenguaje y comunicación		Todos los niveles: Informática; Educación para la televisión
Colombia	No se encontraron referencias en la bibliografía y fuentes documentales consultados.		
El Salvador			6º grado / 8º grado: Estudios sociales
España		Bachillerato (Asignaturas optativas):Comunicación audiovisual ; Tecnología de la información	
México		Media Superior: Comunicación visual	
Perú	Secundaria: Comunicación integral		
Portugal	No se encontraron referencias en la	bibliografía y fuentes docum	entales consultados.
Venezuela	Segunda etapa de educación básica: Comunicación, individuo y sociedad.		

de comunicación, arte y diseño, la asignatura de artes y comunicación estudia las teorías de la comunicación, los medios, multimedia e hipermedia, los discursos y mensajes, las teorías de la recepción, y la producción y ética profesional, entre otros temas.

Este módulo comparte con el de humanidades y ciencias sociales asignaturas comunes como producción y gestión comunicacional, lenguaje multimedial, industria cultural, o cultura y comunicación.

En España, los alumnos del bachillerato pueden tomar como asignaturas optativas comunicación audiovisual y tecnologías de la información.

En países como Perú, Bolivia, Venezuela y Chile, la referencia a los medios de comunicación se encuentra en las áreas curriculares que agrupan contenidos y objetivos afines. En general, su tratamiento es menos profundo que en Argentina y Brasil, y por el carácter instrumental de los objetivos, su orientación tiende más a la comunicación en la educación, que a la educación en medios.

Finalmente, se hace evidente el esfuerzo de los organismos que gestionan la educación pública en los países estudiados por generar vías alternas de educación en medios, o más precisamente, educación a través de los medios. En este sentido, la ausencia de un currículo específico de educación en medios o de objetivos transversales relacionados, no implica el desinterés u omisión sobre el tema. El gobierno de México, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y con la cooperación del Instituto Latinoamericano de Comunicación y Educación (ILCE) y la Red Edusat, llevan desde hace más de treinta años la Telesecundaria, modalidad de educación impartida por el estado, que responde a las necesidades de las comunidades rurales, donde no ha sido factible implementar la escuela secundaria general, por la escasa población y la falta de profesores. Con la introducción de la televisión satelital, la Telesecundaria se optimiza y amplía su espectro.

En la misma línea, la Radiodifusora Nacional de Colombia ofrece desde 1973 la posibilidad de iniciar o terminar estudios de educación básica y media a las personas interesadas, en régimen de educación a distancia. Por otra parte, el programa de educación formal Educa TV incorpora tecnologías de información y comunicación en el aula con el fin de mejorar y facilitar el aprendizaje a niños y jóvenes de la región pacífica colombiana.

El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), adscrito al Ministerio de Educación de España, agrupa recursos educativos y culturales, información sobre cursos, tecnología y recursos para el aula y páginas temáticas. En apoyo a la educación formal chilena, la Red Enlaces es el componente de informática educativa del Ministerio de Educación, tiene la tarea de incorporar al sistema educacional nuevos recursos didácticos. A su vez, el contenido televisivo de Novasur desarrolla diversos temas curriculares de enseñanza básica y media, así como objetivos transversales destinados a estimular la educación formal, la formación en valores y social de niños y jóvenes.

Hasta 2002 funcionó en Portugal el Núcleo de Educação e Media, del Departamento de Educación Básica del Ministerio de Educación, pero fue clausurado en un intento de reducir los gastos del Estado.

En Argentina, el Programa Escuela y Medios del Ministerio de Educación de la República Argentina ha hecho posible experiencia con los medios gráfico, radial, televisivo y cinematográfico, de gran interés tanto por su formato como por su concepción general. El programa se desarrolla con festivales y certámenes, en los que los alumnos tienen la oportunidad de participar de una experiencia de creación colectiva y aspirar a ser premiados. Los docentes están activamente implicados en cada capítulo del programa y en muchos casos son específicamente capacitados para la experiencia.

El proyecto Escola Interativa, fruto de una colaboración entre la ONG CIPÓ-Comunicação Interativa y la Secretaria Municipal de Educación de la ciudad de Salvador de Bahía, se esfuerza porque las tecnologías sean trabajadas desde un punto de vista mas complejo, donde alumnos y profesores desarrollan actividades que van desde lecturas comparadas de los medios, hasta proyectos de elaboración de piezas de comunicación como programas de radio, vídeos, pasquines, páginas web, etc.

Todo esto transparenta un esfuerzo patente en algunos de los países estudiados por incluir los principios de la educación en medios en la educación formal y la no formal o alternativa. Si bien la educación en medios aún no se cristaliza del todo en el contexto iberoamericano, el camino está abierto.

5. Base de experiencias

Otro de los puntos contemplados en el informe por países que vale la pena mencionar es la categoría de «experiencias». Este apartado busca crear una base de datos de experiencias iberoamericanas relacionadas con la comunicación y educación. A la hora de editar el CD sólo se incluyeron algunas de las experiencias más significativas en cada país. Actualmente este trabajo de conformación de la base se está completando.

Know-how reproducible	 Generan métodos y/o modelos que describan un saber-hacer adaptable en diferentes ámbitos. 	
Efecto multiplicador	Tienen como estrategia la formación de formadores, proyectos pilotos, o prototipos testeados	
Uso y producción	Brindan la oportunidad al receptor de ser usuario y productor.	
Investigación	Generan nuevos conocimientos, a través de procesos de investigación, como creación de un marco conceptual, realización de un Delphi, elaboración de un diagnóstico, etc.	
Recursos y media	 Emplean el uso de nuevas articulaciones de un soporte o medio, poco frecuente en las estrategias tradicionales de la edu- comunicación. 	
Estrategias lúdicas	Emplean estrategias lúdicas para tratar contenidos y/o programas de comunicación y educación.	
Otros	Otras características de interés	

Categoría de buenas prácticas

Refiriéndonos concretamente a las experiencias presentadas en el CD, podemos decir que este apartado fue constituido por un resumen de experiencias-proyectos, instituciones, programas e iniciativas, así como asociaciones o colectivos, desarrollados en el ámbito edu-comunicativo. Las experiencias que se presentan han tenido que ser preseleccionadas de un vasto universo. Cada experiencia se cita con una breve descripción y con su respectivo vínculo de acceso para mayor información.

En términos generales, se puede decir que las experiencias presentadas son en su mayoría provenientes de la educación no formal. Unas pocas son iniciativas para la educación formal, es decir, para escuelas, pero ninguna incorporada estrictamente a la enseñanza curricular de la educación en medios.

Han sido consideradas experiencias edu-comunicativas aquéllas que respondieran a programas nacionales de gobierno, a webs de recursos educativos, a proyectos impulsados por asociaciones u organizaciones de la sociedad civil, a iniciativas de los propios medios de comunicación, a medios educativos culturales, investigaciones de universidades, entre otros.

Si hablamos de iniciativas públicas sobresalen aquellas experiencias que son redes impulsadas por los Ministerios de Educación o programas de medios en las aulas. Por ejemplo, nos encontramos en Argentina con «Educ.ar» y con el Programa «Escuelas y medios» del Ministerio de Educación; en Chile con «Red Enlaces abierta a la comunidad»; en España con «Edu-365.com»; con «Edured» en El Salvador; con el ILCE en México; «Proyecto Huascarán» en Perú o «Núcleo de Educação e Media» en Portugal.

En lo referente a proyectos de educación impulsados por los medios, se han encontrado experiencias como «El diario en la escuela» de Argentina, iniciativa de Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina; o «El club de las ideas» y «Entra a la tele» en España; o el portugués «Público na escola».

Las asociaciones y organizaciones que cumplen son experiencias edu-comunicativas tienden a concienciar sobre el rol de los medios de comunicación, su influencia en los niños, promover valores de criticidad y los usos educativos que éstos pueden ofrecer, siempre teniendo en sus bases la diversidad sociocultural. En cuanto a las universidades, se han registrados experiencias principalmente relacionadas con medios de comunicación educativos propios o investigaciones y proyectos educativo-culturales surgidos en el propio seno de las universidades.

Finalmente debemos referir el trabajo de actualización y sistematización de la base de datos que se está concluyendo en estos momentos. Para ello se han determinado algunas categorías de clasificación y análisis que facilitaron las tareas de sistematización de la información. Los criterios de clasificación para las experiencias, que fueron consideradas buenas prácticas, se basaron en las siguientes categorías:

Además de estas categorías se han tenido en cuenta para cada experiencia la siguiente información que completaba el cuadro informativo de la muestra:

La base de experiencias que contiene toda esta información posee un carácter dinámico y constructivo por lo que está en constante actualización. Pero en la necesidad de retratar y fijar datos en el tiempo para poder abordar una realidad que pueda ser enmarcada en un marco de referencia para el debate, nos limitamos a presentar las experiencias propuestas en el mes de octubre de 2004. El marco de referencia que se viene proponiendo desde el principio, contiene datos

Acrónimo de la experiencia	Ejemplo: ILCE	
Nombre de la experiencia	Ejemplo: Instituto latinoamericano de comunicación y educación	
Descripción	Breve descripción de la experiencia en términos de objetivo principal, misión o producto resultante.	
País(es) de aplicación	Países donde se ejecuta el proyecto. Cuando son varios países de aplicación, sólo se pondrá el país líder del proyecto.	
Contacto	Nombre del lider del proyecto	
	■ Teléfonos	
	Correo-e	
Página web	Dirección URL del proyecto o del organismo que la financia	
Financiación	Organismos, instituciones y/o empresas que financian el proyecto	
Tipo de financiación	■ Pública	
	Privada	
	Mixta (definir en qué proporción)	
Target del proyecto	Público al que va dirigido	
Área de Influencia	Educación formal reglada	
	Educación alternativa	
Estrategias de comunicación y educación	Educación para los medios. experiencias relacionados con el pensamiento crítico, en el que los medios sea el objeto de estudio	
	 Educación en medios: productos educativos disponibles a través de medios convencionales, no necesariamente educativos. 	
	Educación con medios: uso de los medios como recurso de apoyo en la enseñanza	
	Educación a distancia: programas o proyectos de e-learning	
Medios	Televisión	
	Radio	
	■ Prensa	
	Internet	
	Software / multimedia	
Productos resultantes	Materiales educativos: guías didácticas, libros, cds, videos, revistas, portales web u otros.	
	Talleres y/o conferencias	
	Investigación / diagnóstico / estudio	
	Cursos / campus virtuales	

Categoría de la base de datos

que están mudando continuamente y de un modo acelerado. Es por eso importante volver a remarcar la necesidad de tener en mente a cada paso de este texto el marco de tiempo en el que se inscribe el proyecto. Pero, por las pretensiones de perennidad y sostenibilidad del proyecto, nos hemos propuesto como objetivo convertir este informe en una web actualizada constantemente que se vaya renovando según las exigencias del contexto. No lo es aún del todo, pero sí forma parte de nuestros proyectos inmediatos.

Notas

 $^{\rm 1}$ «Enables people to gain understanding of the communication media used in their society and the way they operate and to acquire

skills in using these media to communicate with others» Recommendations addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. Youth Media Education. Seville, 15/16-02-02.

- $^2\,$ European Centre for the development of Vocational Training (www cedefop.eu.int).
- ³ Centre for Liason, Between Teaching and Information Media (www.clemi.org).
- ⁴ MEDIACOM URL (http://kane uab.es/mediacom).
- ⁵ LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela. Caracas, jueves 2 de octubre de 1998. Número 5266.

Artículo 69. Educación crítica para medios de comunicación. El estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo. Parágrafo primero: La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias.

Parágrafo segundo: El estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación (www.gobiernoenlinea.ve/doc/Mgr/sharedfiles/328.pdf).

Referencias

CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICA-CIÓN EDUCATIVA (España), en www.cnice.mecd.es. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FOR-MACIÓN DOCENTE (Argentina), en www.me.gov ar/curriform. EDU365.COM (España), en www.edu365.com/es.

EDUCA TV (Colombia), en www.fundacioncarvajal.org.co/site%-20fundacar/educativo/educativo1.htm.

GEOGRÁFIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (2001) (Brasil), en www.inep.gov.br/estatisticas/geografia/geografia_2001 htm.
INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICA-CIÓN EDUCATIVA. (México), en www.ilce.edu.mx.
LEI DE DIRETRIZES E BASES (Plano nacional de educação) (Brasil), en www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf

LEY DE REFORMA EDUCATIVA DE BOLIVIA (Ley 1.565, promulgada el 7 de julio de 1994) (Bolivia), en www.bolivia.gov.bo LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN 24.195 de 1993 (Argentina), en www.me gov.ar/leyfederal.

LEY ORGÁNICA PARA LA PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE (Gaceta Oficial de la Republica de Venezuela) (Caracas, jueves 2 de octubre de 1998, número 5266), en www.-gobiernoenlinea.ve/docMgr/sharedfiles/328 pdf.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE EL SALVADOR, en www.mined.gob sv.

NOVASUR (Chile), en www.novasur.cl.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E MEDIA (Portugal), en www.iie.-minedu.pt/proj/media/2000/index html.

PARÁMETROS Y REFERENCIAS CURRICULARES NACIONALES (Brasil), en www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm.

PEREZ TORNERO, J.M. (2003): Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual. Barcelona, Quaderns del CAC.

PROGRAMA ESCUELA Y MEDIOS (Argentina), en www.me.-gov.ar/escuelaymedios.

PROYECTO HUASCARÁN (Perú), en www.huascaran.edu.pe. RADIODIFUSORA NACIONAL (Colombia), en www.inravision.gov.co.



(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

José Manuel Pérez Tornero Barcelona

Hacia un nuevo concepto de educación en medios

Towards a new concept of media education

Se están produciendo grandes cambios en el ámbito de la educación en medios en el contexto iberoamericano. Hay nuevos actores, nuevos lenguajes y nuevas estrategias. Ello hace necesario reflexionar y renovar los fundamentos teóricos y las prácticas existentes en ese campo.

Many changes are in progress in the field of media education in Latin American context. These changes have made possible that we can find new actors, new languages and new strategies. This situation implies the need to think about new issues and to renovate the basis of the theory and practice in this field.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Cambio, educación en medios, renovación, convergencia digital.

Change, media education, need of renovation.

A la vista del «Informe sobre la educación en medios en Iberoamérica», hay que reco-

nocer que se están produciendo grandes cambios en su concepción misma en el contexto del ámbito iberoamericano. No será el objetivo de este texto completar una sistematización detallada de este cambio, ni
dibujar con perfiles muy precisos el nuevo paradigma
que parece estar surgiendo. Lo que se pretende es,
sencillamente, iluminar algunos de los aspectos que,
dentro de la realidad iberoamericana, están componiendo la figura de esta nueva conceptualización.
Desde nuestro punto de vista, se trata de una realidad
emergente que presagia una nueva época para la edu-

♦ José Manuel Pérez Tornero es director del Máster de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y secretario general de la Asociación Internacional de Educación en Medios Mentor (g.comunicacio.educacio@uab es).

cación en medios. Los cambios que pueden percibirse tiene que ver con: a) la naturaleza de los medios y los lenguajes que se tratan; b) los actores implicados en el proceso de educación; c) las estrategias aplicadas y las fuentes de recursos implicados.

1. La convergencia digital

Por lo que hace a la naturaleza de los medios, puede verse cómo en casi todos los países estudiados se constata la fuerte irrupción del «mundo digital» y especialmente de Internet. Hace unos años, y seguramente por la fuerza de los hechos, la educación en medios se preocupaba de los medios de masas tradicionales: la prensa –seguramente, por su fácil incorporación (incluso desde el punto de vista físico) al trabajo del aula—, la radio, el cine y la televisión, por la tremenda importancia que ésta tenía y sigue teniendo en la vida cotidiana. Sin embargo, hoy día Internet y la web están ocupando un lugar esencial en la educación en medios.

Esta emergencia del mundo digital ha sido notoria y, en muchos contextos y geografías, se ha empezado a hablar de «alfabetización digital o de formación en nuevas tecnologías», queriendo así, de alguna manera, marcar distancias con lo que es y ha sido la tradicional educación en medios. En muchos países se constata que los programas o departamentos de educación en medios fueron quedando, a veces, relegados y pasaban a un segundo plano y, en todo caso, separados de los nuevos programas o departamentos creados para atender la formación en nuevas tecnologías y a la alfabetización digital. Esta separación o división de funciones ha llevado en ocasiones al conflicto entre las posiciones de los adscritos a uno u otro departamento y a polémicas, las más de las veces estériles. El nuevo protagonismo del mundo digital es el que, de alguna manera, ha dado más énfasis a las cuestiones tecnológicas o a las puramente informáticas y, con ello, ha desplazado en algunos momentos el sentido crítico que siempre acompañó a la educación en medios.

No obstante, en los últimos tiempos, se aprecia una nueva convergencia. A medida en que los medios audiovisuales se van digitalizando, y en la misma medida en que para el desarrollo del web se están empleando técnicas y métodos de trabajo procedentes del mundo mediático tradicional (por ejemplo, en lo que se refiere a la creación audiovisual o al periodismo), la conexión entre la alfabetización digital, de un lado y la educación en medios, por otro, es ya una realidad. Poco a poco van quedando atrás las separaciones estériles y se produce un reencuentro entre el sentido crítico de la educación en medios tradicional y los nue-

vos objetos y estilos que exige el mundo digital. De este modo, está surgiendo una nueva educación en medios que no sólo asume lo que ya ha aportado la educación en medios tradicional, sino que incorpora todo el acervo de conocimientos y actitudes ligadas a las nuevas tecnologías o a la denominada alfabetización digital.

El camino inexorable hacia esta convergencia se está apreciando, por ejemplo, en la organización del ILCE en México, el CNICE en España o la síntesis del PEMAV e Informática Educativa en un mismo departamento dentro de la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya. Pero síntomas cercanos se aprecian en la organización del trabajo en Brasil, Chile y otros países iberoamericanos.

La convergencia entre la tradicional educación en medios y la alfabetización digital tiene, no obstante, algunos desafíos que enfrentar y algunos obstáculos que superar.

El principal de los retos que se nos plantea es la necesidad de renovación del conocimiento semiótico implicado en la educación en medios: si bien hasta hace poco se trataba de incorporar a la educación en medios el conocimiento disponible sobre el lenguaje textual y el lenguaje de la imagen, se trata ahora de incorporar lo que se sabe sobre el lenguaje de la informática, del multimedia interactivo y de la realidad virtual.

Un segundo reto, de menos envergadura teórica, pero de grandes consecuencias prácticas, consiste en pasar de lo que podemos denominar la situación de espectador crítico al de persona participante. Durante mucho tiempo, la tradicional educación en medios, enfrentada al objeto de los medios de masas, procuraba siempre formar espectadores o receptores críticos ante los medios, con competencias de descifrar y analizar el trasfondo de los mensajes que recibía; tal era la práctica imposibilidad de convertirse en emisor en el contexto de los medios de masas. Sin embargo, Internet y las nuevas tecnologías han cambiado seriamente el contexto; hoy día con pocos medios una persona interviene como emisor, participa en relaciones de comunicación interactiva y se convierte con facilidad en creador y autor. La nueva educación en medios, tiene, por tanto, que cambiar su enfoque y potenciar la pedagogía de la acción-comunicativa y de la participación. En este sentido, los viejos enfogues de la resistencia -recuérdese la idea de la «guerrilla semiótica» de un Barthes y un Eco- o los viejos modelos que preconizaban la negociación con los mensajes -recuérdense las propuestas de un Stuart Hall o de David Morley- sin perder del todo su valor -sobre todo, porque los medios masivos siguen gozando de un poder

extraordinario-, tienen que convivir con modelos más interactivos y más creativos.

2. Familias, reguladores, ONGs y medios

En lo que se refiere a los actores implicados en el proceso de educación, se están produciendo cambios dignos de tener en cuenta dentro del contexto iberoamericano. Tradicionalmente, la educación en medios ha ocupado a profesores, educadores y pedagogos. Éstos pugnaban por encontrar un espacio académico para sus nuevas propuestas dentro del espacio escolar. Sin embargo, en los últimos tiempos, y a la vista de muchas de las experiencias reseñadas en nuestro informe, se aprecia cómo se incorporan paulatinamente nuevos actores institucionales y colectivos al proceso de educación en medios.

En primer lugar, hay que señalar la progresiva concienciación de madres, padres y tutores. Mediante asociaciones y actividades colectivas, las madres y padres están aumentando su conciencia sobre la importancia de la educación en medios y especialmente

de la atención que merece la consideración del uso que sus hijos hacen de la televisión y los videojuegos. Surgen de este modo movimientos ciudadanos que alertan sobre los peligros de los medios —especialmente sobre la violencia y el consumismo, así como sobre la obscenidad de muchos contenidos— y reclaman educación en medios. Una educación en medios que tiene que implicar no sólo a maestros y profesores, sino a las familias y tutores.

En segundo lugar, la implicación de lo que podemos denominar entidades reguladoras de los medios se hace más pal-

pable en el terreno de la educación mediática. Se trata de entidades que reciben el mandato de regular la ordenación del espacio comunicativo, especialmente por lo que hace al audiovisual y la televisión, y que progresivamente, en muchos países diferentes —Colombia, España, Chile y otros— están implicándose activamente en la promoción de la educación mediática. Este fenómeno es especialmente palpable en todo aquello que se relaciona con los niños y la televisión y se ampara en la preservación de los derechos de los niños que tiene que ver con la comunicación. Ejemplos de esta actitud la encontraremos en los tra-

bajos sobre la programación infantil realizada por la autoridad reguladora de la televisión en Chile y en Colombia, que han promovido materiales didácticos sobre el uso de la televisión, y proposiciones y consejos a los educadores y a las familias. Lo encontraremos también en actividades promovidas por el Consell del Audiovisual de Catalunya y en algunas iniciativas de entidades estatales o paraestatales mexicanas, entre otros.

En tercer lugar, y muy en relación con los movimientos anteriores, cada vez es más notoria la implicación de organizaciones no gubernamentales ligadas al mundo de la infancia que se interesan, promueven y defienden la educación en medios. Es éste un movimiento que si bien tiene una enorme importancia en los países nórdicos europeos y en el contexto anglosajón gana más adeptos cada día en el contexto iberoamericano, especialmente en países como Brasil, Portugal, Chile, México y Argentina.

Finalmente, hay que citar por su significado la importancia creciente que la actividad de los medios está

En los últimos tiempos, se aprecia una nueva convergencia. A medida en que los medios audiovisuales se van digitalizando, y en la misma medida en que para el desarrollo del web se están empleando técnicas y métodos de trabajo procedentes del mundo mediático tradicional (por ejemplo en lo que se refiere a la creación audiovisual o al periodismo), la conexión entre la alfabetización digital, de un lado, y la educación en medios, por otro, es ya una realidad.

teniendo en la promoción de la educación mediática. Si hasta hace bien poco era apenas la prensa la que había promocionado este tipo de actividad –a destacar, la actividad de la prensa en la escuela en Argentina, Chile, Colombia, Portugal y España entre otros—, hoy en día la implicación de los nuevos medios es notoria. Las televisiones públicas, de carácter estatal, regional o local, están cada vez más implicadas en la educación en medios. Algunos de estos medios están creando espacios y programas que tienen por objeto aumentar la cultura sobre el audiovisual y el conocimiento de los medios. Algunos son simples espacios de debate y de

discusión, otros incorporan nociones sobre el lenguaje mediático y sirven como instrumentos de pedagogía crítica, y una buen parte de ellos están respondiendo a los nuevos retos que presenta la alfabetización digital.

La participación de nuevos actores con nuevas actitudes, estilos y prioridades, en la educación en medios va a provocar en un futuro inmediato cambios de trascendencia. La educación en medios va a pasar del contexto formal escolar a nuevos territorios de educación informal y de la vida cívica, con todo lo que ello puede significar de innovación. Sobre todo, a partir de ahora, se verá cómo la educación en medios será una responsabilidad compartida entre actores y contextos diversos y una dimensión más de la formación cívica y ciudadana.

3. Nuevas estrategias y recursos

Las estrategias implicadas en la educación en medios están cambiando también. La pedagogía de la instrucción y de la lectura crítica, que sigue teniendo en sí misma una importancia decisiva, abre paso –sobre todo en el terreno de los nuevos medios– a la pedagogía de la creación y de la participación. La crítica al consumo pasivo de la televisión está abriendo paso a la enseñanza de nuevas modalidades de apropiación del instrumento televisivo, sobre todo a las capacidades que concede el vídeo y los nuevos sistemas digita-

les. Lo mismo está ocurriendo con la radio o la prensa –especialmente en lo que se refiere a su incorporación al medio Internet– y, en general, con las nuevas configuraciones mediáticas provocadas por la digitalización.

Este nuevo modelo más creativo y participativo coincide en el tiempo con las tendencias señaladas más arriba: incorporación de nuevos objetos, de nuevos actores y contextos. En su conjunto está creando las condiciones para la aparición de una nueva dimensión metadiscursiva sobre el discurso de los grandes medios (la relación que se establece, por ejemplo, entre el weblog y el diario convencional) que promociona un nuevo estilo de educación en medios. Los profesores y los educadores se transforman a su vez en comunicadores, y enseñan a los estudiantes a convertirse también en comunicadores. Los colectivos no se resignan a ser críticos o a denunciar abusos, sino que crean nuevos circuitos comunicativos, todo ello anuncia grandes cambios y abre nuevas oportunidades.

En relación con ese cambio global que ahora se percibe en la educación en medios, es obvio que se requerirá un cambio teórico efectivo. En esencia se trata de pasar de modelos teóricos que han acompañado el desarrollo de los medios de masas, a los modelos adaptados y ajustados al nuevo contexto de la interactividad y de la comunicación digital. Pero este tema requerirá, en otra ocasión, una atención especial.

No gastes todo lo que tienes
No creas todo lo que oyes
No digas todo lo que sabes
Porque si gastas todo lo que tienes
Crees todo lo que oyes
Y dices todo lo que sabes
Gastarás lo que no tienes
Creerás lo que no debes
Y dirás lo que no sabes

Proverbio árabe



(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 José Ignacio Aguaded Gómez Huelva

Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual

Edu-communication strategies in the audiovisual society

A pesar de la presencia masiva de los medios de comunicación, los individuos de las sociedades desarrolladas se encuentran cada vez más incomunicados debido a la sobrecarga de información. Para evitarlo sería necesario integrar los medios en la educación. Sin embargo, la escuela no está asumiendo el reto de cambiar y está dejando de ser un modelo eficaz de socialización y de transmisión de valores. Por esto, la escuela tiene la obligación de utilizar los medios de comunicación como potentes recursos didácticos para desarrollar las competencias educativa y comunicacional que permitan a los ciudadanos acercarse a la era del «pensamiento visual».

In spite of the massive presence of the mass media, the individuals of the developed societies are more and more isolated due to the overcharge of information. To avoid it, it would be necessary to integrate the mass media in the education. Neverthless, the school is not assuming the challenge of changing and is stopping being an affective model of socialization and of transmission of values. Because of this, the education is under the obligation to use the mass media as powerful didactic resources to develop the educational and communication competences that allow the citizens to approach the «visual thought age».

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Incomunicación, sobreinformación, escuela, recursos didácticos, competencias. Isolated, overcharge of information, school, didactic resources, competences.

¿Hacia dónde vamos?, ¿responde el mundo educativo y cultural a las exigencias de los niños y jóvenes de hoy?,

¿se ofrecen estrategias edu-comunicativas para las nuevas generaciones? La evolución del pensamiento a raíz de los cambios científicos, tecnológicos y comunicativos que en los últimos años han acontecido, sin que haya provocado una ruptura radical con el modelo social precedente, se ha dejado sentir en los ámbitos educativos. Si bien no es posible hablar de una ideología, en el sentido de una visión postmoderna coherente y completa del mundo, sí es perceptible que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy han nacido en

José Ignacio Aguaded Gómez es profesor de Comunicación y Educación de la Universidad de Huelva (España) y director del Grupo Comunicar (aguaded@uhu.es). una revolución cultural y tecnológica, marcada por las pantallas, que definirá y delimitará de manera distinta sus hábitos ante la vida y sus percepciones.

Las escuelas, que durante años han sido el único espacio para el control y difusión de la racionalidad y progreso, no han permanecido ajenas a los nuevos parámetros culturales y sociales. Por el contrario, han perdido su papel hegemónico y su autonomía para la transmisión del conocimiento, que se transmite por otras vías de forma más rápida y eficiente. El nuevo escenario audiovisual y tecnológico, junto al escenario social, han modificado las circunstancias de los ámbitos educativos que han vivido crisis y contradicciones: reformas, malestar docente, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre...

El discurso de la modernidad tecnológica y audiovisual, sin lugar a dudas, ha modificado el ámbito educativo. Lo más llamativo es que la institución escolar se resiste aún a dar respuestas globales para una integración normalizada de los medios de comunicación audiovisuales y las tecnologías en sus aulas. De forma paradójica, los valores y pautas de comportamiento que ésta transmite hace mucho que dejaron de coincidir con los que en gran parte jóvenes y niños adquieren a través de los medios: la televisión, el cine, Internet...

1. Una sociedad compleja en el cruce entre dos milenios

La sociedad ha ido avanzando en estos dos últimos siglos hacia logros cada vez más importantes para la libertad y los derechos ciudadanos, pero, como contrapartida, también ha tenido que ir soportando la realidad sistemática y repetitiva de hechos dramáticos como las guerras, los fundamentalismos, los desastres ecológicos, la radicalización extrema o el debilitamiento de las ideologías, la victoria de la «tecnociencia capitalista», las desigualdades económicas cada vez más drásticas entre Norte y Sur, entre ricos y pobres, el racismo, la xenofobia... problemas, todos ellos, para los que no se han encontrado respuestas satisfactorias desde esta visión de la cultura.

El rasgo más definidor de la sociedad en que vivimos es precisamente su carácter ambiguo y contradictorio, puesto que cualquiera de los rasgos que pueden definirla se presentan al tiempo como potencialidades y perversidades. Como ejemplos, basta citar, siguiendo a Hargreaves (1996), que junto a la flexibilización de la organización y complejidad tecnológicas, se observa la necesidad de la diversidad y la tendencia hacia la disgregación; además paralela a la globalización aparecen tendencias exacerbadas del individualismo y del

nacionalismo radical que traen las semillas de guerras absurdas y dificilmente justificables desde los patrones del progreso y la modernidad; frente a la ansiedad personal y búsqueda de la autenticidad, se nos revela la carencia de anclajes morales seguros.

En definitiva, la sociedad en la que vivimos se identifica con una tremenda sensación de inestabilidad, de obsolescencia, donde lo que importa es el presente (presentismo), minusvalorándose todas las certezas absolutas que hasta ahora habían sido los pilares sociales (moral, religión, etc.). Incluso asistimos a cambios en los procesos de adquisición y difusión del conocimiento propiciados por las revoluciones de los paradigmas científicos, observamos avances tecnológicos que conducen al uso cada vez más mayoritario y omnipresente de la red Internet, que hacen proliferar nuevos signos y lenguajes y que, en consecuencia, generan multiplicidad de lecturas e interpretaciones, la complejidad y la fragmentación de las estructuras y significados culturales y la abundancia de la información convertida en bien de consumo. Los fenómenos culturales se suceden y superponen en una «cultura del archipiélago», en la que triunfa la heterogeneidad y el multiculturalismo desde una filosofía que acepta el todo vale.

En este contexto, lo audiovisual potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, vivimos una profunda crisis de la comunicación, pues en una sociedad marcada y ensimismada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios e incomunicativos, porque, en gran parte, los medios audiovisuales son los factores clave de transmisión y reproducción de los «no valores», de la indefinición de la persona en el conjunto de la sociedad de masas.

Esta nueva sociedad aparece delimitada por una serie de características en las que de forma evidente se constata la influencia de los medios. En este sentido, es de desatacar cómo la realidad es siempre interpretada o representada por diferentes perspectivas y voces más o menos dominantes o marginales que la «construyen», haciéndola posible, y esto cada vez es más palpable en los rituales televisivos, en la información que circula por la Red, en los movimientos surgidos por o en contra de la globalización, en las guerras mediáticas...

Una de las consecuencias de esta realidad interpretada y ficcionada es una cierta pérdida de fe en el progreso marcado por los avances de las tecnologías que, pese a sus promesas, no han conseguido desterrar la marginación, la pobreza, la desigualdad, la intolerancia, las dictaduras, las divisiones y fronteras... El desencanto se muestra en distintas versiones y surgen formas de inconformismo, movimientos que de alguna manera establecen un modo de vida pragmático, respuestas globales y solidarias, radicalismos, fundamentalismos, defensa de la diversidad, conformándose actitudes que denotan, por un lado, el espíritu global y la defensa de lo mundial y, por otro, el reconocimiento y la potenciación de lo local y lo propio.

Los medios de comunicación y su lenguaje icónico, fundamentalmente, construyen una realidad social más preocupada por la estética que por la ética, en la que el espectáculo sin límites hipnotiza las conciencias y promueve la homogeneización del pensamiento sin permitir la crítica de las minorías o de los disidentes de las formas culturales hegemónicas.

Este escenario cultural y social, que define de forma contradictoria a nuestra sociedad, simultáneamente con los factores de perversidad y potencialidad

(Hargreaves, 1996) está especialmente condicionado, como decíamos más arriba, por un factor clave en el consiguiente nuevo orden de valores e ideas: la revolución tecnológica y electrónica y su concreción en la presencia de los medios de comunicación.

Castells (1998) ha señalado que la revolución de las tecnologías de la información es uno de los procesos más resolutivos que caracterizan al nuevo entrama-

do social bautizado como la «sociedad red». Por ello surge un nuevo tipo de ciudadano con nuevos hábitos y valores sociales, nuevos intereses y formas diferentes de sentir e incluso de pensar. San Martín (1995) explica que los individuos, «al menos como hipótesis, se puede mantener que los ciudadanos nacidos en la era de la tecnología de la información tienen estructurada su cognición de modo cualitativamente distinto a las generaciones precedentes», puesto que sus relaciones e intercambios con el entorno están mediados por alguna tecnología y, en consecuencia, las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y de las percepciones visuales.

Ante esta realidad surge la necesidad de, al menos tomar conciencia, de las coordenadas que rigen socialmente nuestros esquemas de vida, asumiendo que ellas mismas son descendientes de una cultura y consecuencia de una nueva época, haciendo posible la

reflexión y el pensamiento del que siempre ha hecho gala la intelectualidad y que ha permitido el progreso de los pueblos.

En este contexto, la mejor estrategia, sin duda alguna, es la educación que tiene que plantearse ser punto de partida para que emerjan movimientos alternativos que al menos reflexionen sobre su realidad, se apropien de los recursos para entenderla y desarrollen los presupuestos científicos, morales y sociales que permitan recrearla. El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo, y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo».

2. La sociedad audiovisual

La irrupción de los medios de comunicación, con la llegada sobre todo del cine, luego de la radio y pos-

El reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo».

teriormente, y de forma estelar, de la televisión –y ya en la actualidad su expansión a través de las redes y los cables– suponen la consagración de la revolución mediática. Los medios de comunicación, en su conjunto, son el pilar básico de la sociedad de nuestros días. Ellos homogeneizan comportamientos, transmiten novedades, sirven de sistemas de equilibrio y de regulación social y son también el principal escenario de muchos de los conflictos, pero sobre todo son el principal vehículo de funcionamiento del engranaje mercantilista y de consumo.

La revolución de las comunicaciones no hubiera, probablemente, tenido la implantación social presente si no hubiera sido por su apropiación total del mensa-je de las formas. Lo icónico inunda, desde múltiples canales, la explosión de la información hasta convertirla en una cascada incesante, en lo que Debord (1976) ha denominado como «sociedad del espectá-

culo». La expansión de la vertiente simbólica y comunicativa de los productos de consumo da lugar a una hipertrofia de la significación y de la información. La comunicación se ha convertido en una forma de organización del mundo que no sólo incluye a los propios medios audiovisuales y tecnológicos, sino también a la circulación e intercambio entre las personas.

Sin duda alguna, la información es el recurso básico de la sociedad que nos ha tocado vivir, definiendo de manera característica las profundas transformaciones de nuestra cultura y los modos de producción. Toda esta revolución informativa no puede entenderse si no se vincula inexorablemente al desarrollo tecnológico, inicialmente de los medios de comunicación de masas (cine, radio, televisión...) y en las últimas décadas al protagonismo de las nuevas tecnologías de la comunicación telemática.

Estamos ante una nueva era de procesamiento de la comunicación, de conocimiento y producción de

Lo audiovisual potencia la superficialidad desde la nueva cultura de la imagen, la apariencia, la espectacularidad y el mosaico. Paradójicamente, cuando más se consume la comunicación a gran escala, vivimos una profunda crisis de la comunicación, pues en una sociedad marcada y ensimismada por la comunicación de masas, los individuos se tornan solitarios e incomunicativos.

saber, que ha tenido su base en la revolución tecnológica de la informática y la telemática, y que a su vez se ha ido conectando a todos los circuitos tradicionales de la comunicación para ir haciéndola cada vez más globalizada, a través de la digitalización de los canales y el desarrollo de la interactividad. Sin embargo, el protagonismo creciente de la sociedad de la información no nos debe hacer caer en un optimismo universal del poder salvífico de la comunicación interactiva y digitalizada.

La sociedad audiovisual se define como un universo en el que los medios con sus nuevos lenguajes, construyen de forma vertiginosa y distinta la realidad, de forma que el conocimiento lingüístico y cultural va dando paso a la cibercultura y al interaccionismo simbólico.

3. Un nuevo contexto para la educación

La sociedad audiovisual y su imparable influencia han propiciado un cambio en el sistema de valores. La comunicación y la educación promueven, en su relación, un proceso de cambio crítico, cargado de incertidumbres e interrogantes, de manera que se ponen en juego valores fundamentales y aparecen otros cuyo porvenir es incierto.

Los medios y las tecnologías han dejado de ser meras herramientas preparadas para servir a quienes las usan, para convertirse en parte del sistema cultural que las acoge. Así Sancho (1994: 23) afirma que «el tema no es que las máquinas hayan tomado el mando, sino que al decidir utilizarlas, realizamos muchas elecciones culturales implícitas. La tecnología no es un simple medio, sino que se ha convertido en un entorno y una forma de vida: éste es su impacto sustantivo».

La sociedad audiovisual se caracteriza por la realización de una producción a gran escala que se orienta al

consumo de masas y hacia la utilización de los medios de comunicación. A partir de la década de los ochenta, la influencia de la comunicación y la información en el ámbito de la actividad económica, la gestión política, el consumo, el ocio, y en definitiva, en todas las esferas de la vida, altera el orden de los valores sociales y el estilo de vida de las colectividades.

La construcción de una sociedad más democrática, donde cada vez son más las complejas, múltiples y profundas interacciones que se producen de

los ciudadanos con el universo mediático, requiere un mayor proceso de análisis e interpretación, tanto desde el ámbito de la investigación y la educación como desde los estudiosos de las ciencias de la información preocupados no tanto por los medios en sí sino por las relaciones e interacciones que éstos tienen con sus espectadores.

Se hace necesario, así, que los individuos participen de una forma más activa en sus interacciones con los medios, dada la creciente influencia de éstos en la sociedad actual, para superar el mero papel receptivo que hasta ahora se les ha asignado. En este sentido, se hace prioritario el conocimiento no sólo de los medios como hecho comunicativo, sino especialmente del proceso de recepción comunicativa, esto, en términos de Orozco (1996), desde «la perspectiva de las au-

diencias», de forma que se analicen cómo se producen las relaciones de los individuos con los medios y cómo son sus prácticas comunicativas dentro del complejo mundo de interacciones que éstos provocan y todo con la finalidad de desarrollar las estrategias precisas para mejorar estas relaciones y adquirir las necesarias competencias para apropiarse de forma crítica y creativa de los mismos.

Este imprescindible e irremplazable esfuerzo interpretativo por conocer el papel de las audiencias en el contexto de las sociedades contemporáneas (Cebrián Herreros, 1995; Salomon, 1984) tiene como finalidad esencial no tanto predecir o determinar objetivamente el complejo proceso del visionado mediático, sino más bien, como indica Orozco (1996), «lograr un entendimiento de la audiencia y su televidencia», como un medio necesario para su transformación, y por ende, de los sistemas comunicativos actuales y en consecuencia, de los propios modelos democráticos de las sociedades contemporáneas.

4. La educación en el ecosistema comunicativo

La conceptualización de la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje han sufrido grandes modificaciones, estrechamente ligadas a los cambios que se van originando en nuestra sociedad audiovisual conforme se van generalizando el uso de los medios y las nuevas tecnologías. Éstas no sólo tienen que ver con los medios, materiales y recursos que se emplean en la enseñanza, sino también con el análisis que se deriva de la necesidad de adaptar la escuela a los nuevos tiempos.

Muchas son las críticas que el modelo de escuela tradicional está recibiendo desde los comunicólogos de la información, que alegan la impotencia de la institución escolar para adaptarse a las nuevas necesidades sociales. Martín Barbero (1999: 13-21), en un interesante artículo en «Comunicar», afirma que «la escuela se ha negado hasta ahora a aceptar el descentramiento cultural que atraviesa», por la pérdida de su eje cultural y pedagógico –el libro– y por la ignorancia de la presencia cada vez más abrumadora de otros dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación de la información mucho más versátiles, disponibles e individualizables que la escuela misma. Y añade que la irrupción de los medios «ha deslocalizado los saberes, deslegitimado su segmentación, modificado el estatuto institucional de los lugares de saber y de las figuras de razón». Estamos entrando en una nueva era de conocimiento, la del «pensamiento visual», ya que los medios no sólo descentran las formas de transmisión y circulación del saber, sino que hoy

constituyen el escenario decisivo de la socialización. El modelo didáctico predominante en nuestras aulas no responde a estas necesidades y expectativas que hoy la sociedad demanda y solicita de la educación. Así, el predominio absoluto de la transmisión de contenidos conceptuales por parte del profesorado, la pasividad y acriticidad del alumnado, la evaluación sumativa y final exclusivamente de conceptos, la encorsetada organización escolar, con escasa flexibilidad de horarios, con nula movilidad de espacios, con una fragmentación en compartimentos estancos de las disciplinas, constituyen un paradoja en todos los niveles del s i s t ema educativo –especialmente el universitario– frente a las formas del entorno exterior a la escuela.

Durante mucho tiempo la educación ha gozado de la primacía en la transmisión de los saberes y valores de cada sociedad, al principio de su historia con profundos tintes elitistas y después de la revolución industrial con un carácter más universalizador y democrático. Sin embargo, y como ha expuesto Pérez Tornero (2000), «progresivamente, en un movimiento continuo—y continuamente acelerado— que va desde la invención de la imprenta, la aparición del telégrafo—que dio lugar a la prensa y al periodismo— la radio, el cine, la televisión y la telemática, hasta Internet—y en el que sistemas de organización tribales fueron abriendo paso a la consolidación de sistemas capitalistas— las circunstancias que llevaron a fundar la escuela sufrieron una extraordinaria mutación».

De esta forma la institución educativa pierde su autonomía y la primacía en cuanto a la reserva de los valores y la cultura en una sociedad nueva y audiovisual. Y ello, porque el alumnado que accede a ella aprende ahora los valores y se educa en unos modelos de referencia y de aspiraciones que proceden de los medios de comunicación, sobre todo de la televisión. de la publicidad, y en los últimos años cada vez con más fuerza, a través de los videojuegos y de Internet. Estos valores y las pautas de comportamiento asociadas, los conocimientos y las representaciones del mundo que generan, los modos de socialización que dictan, nada o muy poco tienen que ver con los que aún sigue amparando la institución educativa. De manera que podemos decir que la sociedad audiovisual ha originado nuevas formas de percepción y construcción del conocimiento, que irremediablemente están repercutiendo en la escuela.

La educación se está quedando atrás y su incorporación a los nuevos planteamientos sociales se realiza de forma lenta y traumática. Con Pérez Tornero (2000) apuntamos una serie de claves que esenciales para esbozar de qué manera se manifiesta la relación

entre la escuela y la sociedad audiovisual o, en otras palabras, el papel de la educación en el ecosistema comunicativo:

- La valoración social de la escuela como transmisora de los conocimientos precisos para la adecuada socialización ha experimentado un cambio importante en tanto que se considera una fuente más entre otras muchas, a veces más poderosas y efectivas.
- La escuela ha perdido su posición de ámbito privilegiado para la transmisión de la educación en una sociedad en las que los medios audiovisuales transmiten de manera muy eficaz, valores, actitudes y normas.
- La alfabetización necesaria en una sociedad audiovisual se adquiere de forma autónoma e informal fuera del ámbito escolar, que sigue centrado en la alfabetización «escriturocéntrica».
- El profesorado ha perdido su condición de garante del saber de la comunidad ante las múltiples vías de distribución del mismo en una sociedad audiovisual en la que los niños y jóvenes tienen, en consecuencia, amplias posibilidades para ponerlo en cuestión y contrastarlo.
- El sistema escolar no facilita el ambiente de libertad necesario para incorporarse a una sociedad audiovisual en la que el saber se encuentra disperso y, por tanto, las nuevas estrategias de exploración que se requieren para su acceso, convierten en obsoletos los instrumentos para la producción y sistematización que aún ofrece como más idóneos la escuela.
- El saber que proporciona el sistema escolar se acomoda difícilmente a las exigencias prácticas de la sociedad audiovisual, además de que cada vez se acrecienta más la distancia entre la teoría escolar y la práctica, entre el mundo escolar y el del trabajo.

Es razonable que, en este contexto educativo, los medios de comunicación hayan provocado una crisis en los cimientos de la escuela, que hasta ahora había sido la forma prioritaria e incuestionable para la socialización.

La sociedad audiovisual ha dibujado un panorama muy diferente para la intervención educativa. Los saberes se han descentralizado y ampliado de forma tan abrumadora y vertiginosa que es difícil secuenciar y delimitar lo que debería incluirse en el currículum escolar. La figura del profesor a duras penas resiste el embate de unos medios que superan sus tradicionales estrategias y recursos para la transmisión de los saberes, y que además cuestionan sus capacidades y formación de forma insistente.

El lenguaje «escriturocéntrico» resiste con poca convicción la preponderancia de los nuevos lenguajes

del audiovisual y la informática, por lo que la escuela sigue anclada en unos usos del lenguaje que nada tienen que ver con las capacidades comunicativas que demanda la sociedad audiovisual para unos intercambios comunicativos adecuados y pertinentes.

En definitiva, la sociedad audiovisual ha conducido a que la escuela ya no sea el modelo más eficaz para la transmisión de valores y la socialización y consecuentemente se están quedando obsoletos los modelos de organización y gobierno basados en el control estricto del aprendizaje y en su dirección lineal, en la comunicación jerárquica, en la evaluación ajustada a criterios de repetición, y, en general, en la burocratización, ocupada más de la reproducción de lo existente que en la adaptación a los cambios, en la renovación o creación.

5. Los medios audiovisuales y la educación

La educación en la sociedad audiovisual debe contemplar la específica situación que hemos tratado de exponer y, partiendo de su análisis, concretarse en un proyecto educativo concreto, con una filosofía educativa, que adecue las prácticas y actuaciones escolares a las nuevas demandas sociales (Creel y Orozco, 1993)

En virtud de esas coordenadas sociales y educativas, los medios adquieren roles específicos en sus relaciones con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, los medios, en un contexto de pedagogía transmisiva, como la que hasta ahora ha impregnado prácticamente el quehacer educativo, pueden no ser más que meros auxiliares que complementan la función informativa de los profesores, ampliando sin el campo de conocimientos conceptuales a través del apoyo del lenguaje audiovisual. Este es un primer paso, sin duda, pero muy limitado, porque donde realmente cobra sentido la dimensión comunicativa es cuando se convierte en el eje de una nueva conceptualización de la educación en la sociedad audiovisual en que nos ha tocado vivir. «La educación emancipadora tiene una epistemología alternativa que, en contraposición al conocimiento objetivo, se basa en el conocimiento comunicado. Este conocimiento es generador y no consumidor; se preocupa de la percepción y no de la recepción... En un sistema así, la inteligencia constituye un proceso y no un producto» (Criticos, 1993, citando a Stanton).

De esta manera la sociedad audiovisual demanda, frente a los estilos tecnicistas y pragmáticos que han imperado como modelos educativos, el «aprendizaje experiencial reflexivo», que supere la educación bancaria (Freire) de depositar conocimientos dentro de las cabezas de los alumnos y que promueva alumnos más críticos y creativos con su entorno, conscientes de su realidad y capaces de actuar libre, autónoma y juiciosamente. Pensamos, que el papel de los medios de comunicación en esta enseñanza crítica y de valores tiene que ser necesariamente crucial.

En este sentido, se pueden citar como estrategias más válidas «el pensamiento crítico, los modelos indagadores, los enfoques de estudios culturales, la educación de los valores, las estrategias interdisciplinarias, las experiencias creativas y la pedagogía democrática y centrada en el alumno» (Tyner, 1993: 189).

Una sociedad cada vez más consumidora de medios –que de forma paradójica, apenas si se preocupa por fomentar aptitudes para el conocimiento racional de los códigos y lenguajes de éstos—, ha de poner en

funcionamiento propuestas didácticas que permitan una intervención consciente del sistema educativo para «alfabetizar» a los chicos y chicas de hoy como consumidores y usuarios de los nuevos lenguajes de la comunicación y la información, con plena conciencia de uso y con potencialidad para su utilización crítica y creativa.

La importancia social y personal de la comunicación a udiovisual en el marco de la vida moderna y la necesidad de desarrollar propuestas críticas y creativas en el ámbito educativo para saber comprender, in-

terpretar y utilizar los medios, requiere la presencia de éstos en los diferentes ámbitos del saber, puesto que no se trata sólo de adquirir conocimientos, ni de promover actitudes, sino de fomentar técnicas y procedimientos que permitan al alumnado su análisis y uso como lenguajes propios.

El actual modelo curricular refleja en todas sus disciplinas y niveles el uso de los medios de comunicación tanto desde un ámbito conceptual, como desde el desarrollo de estrategias y actitudes. Así, los medios de comunicación no sólo presentan adecuadas estrategias para favorecer los objetivos del sistema educativo, sino que al mismo tiempo ofrecen propuestas metodológicas, al hilo de las corrientes didácticas en boga. En este sentido, el aprendizaje significativo, la globalización de los contenidos, la actividad del discente, la fundamentación en el entorno, la diversidad de los recursos, el inicio de los procesos a partir de las ideas previas, el

carácter formativo de los procedimientos de valoración y evaluación, el rol de orientador y estimulador de los docentes, la flexibilidad organizativa, la adaptación curricular a las necesidades particulares del alumnado, la interdisciplinariedad curricular, la importancia de valores y actitudes... encuentran en los medios de comunicación unos recursos variados y de fuerte impacto y valor didáctico.

Los medios, en este contexto didáctico, acercan el proceso de aprendizaje al modelo investigador. Frente al estilo transmisivo y centrado en los contenidos, que hemos visto que no responde a las exigencias de la sociedad audiovisual, los medios favorecen la investigación y exploración de la realidad por parte de los alumnos y alumnas, que pueden aprender en un proceso de descubrimiento, al tiempo que son protagonis-

La sociedad audiovisual ha conducido a que la escuela ya no sea el modelo más eficaz para la transmisión de valores y la socialización y, consecuentemente, se están quedando obsoletos los modelos de organización y gobierno basados en el control estricto del aprendizaje y en su dirección lineal, en la comunicación jerárquica, en la evaluación ajustada a criterios de repetición, y, en general, en la burocratización.

tas de su aprendizaje. Los medios, tanto como auxiliares didácticos, como técnicas de trabajo o ámbitos de conocimiento, diversifican las fuentes de información, partiendo de la «actualidad» y del entorno, ofreciendo informaciones globales que afectan integralmente a todas las áreas curriculares. Definitivamente, permiten cambiar la dinámica tradicional del aula, reduciendo la función informativa del profesor y reservándole competencias didácticas más genuinas, como la de planificación, motivación y evaluación. Coincidimos, finalmente, con Len Masterman (1993), en que exigen nuevas formas de trabajar, en la línea de una enseñanza no jerárquica, «que fomente la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, sea lo más viva, democrática, centrada en el grupo y orientada a la acción que el profesor pueda conseguir».

La sociedad audiovisual reclama un contexto educativo en el que los medios han de jugar un papel crucial. McLuhan afirmaba que la pedagogía actual no se corresponde con la era de la electricidad, sino que se quedó en la era de la escritura. Vallet, por otra parte, proclamaba nuestro analfabetismo de cara a los medios de comunicación. Si nuestra escuela ha de preparar a los alumnos de hoy a vivir en la sociedad de forma autónoma y libre, no puede seguir ignorando los medios. No queda otra alternativa que integrarlos didácticamente y sacar de ellos todo lo positivo que puedan ofrecernos. La pedagogía audiovisual tiene que entrar en la institución escolar, si se quiere potenciar las dimensiones lúdicas, críticas y creativas de las nuevas generaciones para su adecuada inserción en la sociedad audiovisual. Se trata de que la educación establezca sistemas de comunicación con su entorno v procese la información del contexto de un modo útil a sus fines y proyecte sus mensaies hacia fuera.

Los retos de la educación en la sociedad audiovisual, siguiendo a Pérez Tornero (2000), y en línea con lo que hemos expuesto anteriormente, deben consolidar:

- Una apertura de la escuela a otras fuentes del saber
- La utilización de una didáctica de la exploración, el descubrimiento y la invención.
- La participación de la comunidad entera en la educación.
- La alfabetización audiovisual.
- La educación multicultural que transcienda espacios y limitaciones.
- La superación del modelo educativo fabril y existencial.
- La renovación tecnológica.
- La redefinición del papel del profesorado.
- La redefinición del papel del estado.
- La consideración del principio de educación continua.
- La implicación de la escuela en la sociedad y en el entorno al que ha de dar respuestas.

En palabras de Martín Barbero (1996), es necesario un proyecto pedagógico que cuestione radicalmente el carácter monolítico y transmisible del conocimiento, que revalorice las prácticas y experiencias, que alumbre un saber mosaico hecho de objetos móviles y fronteras difusas, de intertextualidades y bricolaje. Y es en este proyecto de saber donde comienza a abrirse camino la posibilidad de dejar de pensar antagónicamente escuela y medios audiovisuales.

6. La competencia audiovisual/comunicativa

La mayoría de los conocimientos y aprendizajes a los que el hombre de esta sociedad puede acceder está

codificada básicamente en clave audiovisual, por lo que se hace no sólo necesario, sino imprescindible saber descifrar juiciosamente sus signos y estructuras para hacer una lectura comprensiva, racional e inteligente de estos mensajes (Aguaded, 1993).

Los medios audiovisuales transmiten de forma continuada modelos y pautas de comportamiento, al tiempo que estructuras narrativas y maneras de contar historias, de organizar la información, que implican unos contenidos y formas de leer e interpretar el mundo. Por ello, si la presencia masiva de estos medios ha cambiado la manera de conocer la realidad, filtrándola a través de una nueva realidad —la realidad mediada—, parece fundamental que desde las instituciones educativas se eduque en este torrente audiovisual. La alfabetización audiovisual acerca de los mensajes de los medios entraña una relación directa con la educación en tanto que ello supone una educación audiovisual a partir del análisis de los distintos medios de comunicación y de los lenguajes que éstos utilizan.

Los conceptos clave en la alfabetización audiovisual, según Tyner (1993), deparan una serie de implicaciones en el mundo de la educación, que podríamos tomar como principios para la consideración de la formación con y sobre medios.

Los mensajes audiovisuales proyectan sobre la educación el concepto de competencia comunicativa que puede entenderse desde:

- El punto de vista del receptor: fomentando la selección, uso y utilización consciente y autónoma de los mensajes y contenidos mediáticos.
- El punto de vista del descodificador de mensajes: desarrollando una lectura crítica, no mitificada y libre de manipulaciones abusivas.
- El punto de vista del usuario: utilizando los medios como instrumentos prácticos para el aprendizaje, la indagación o simplemente la comunicación y la información.
- El punto de vista de la expresión: pudiendo ser un emisor/receptor activo en la confección del mensaje, que participa de modo directo o indirecto en su elaboración.

Por tanto, el análisis de los elementos configuradores de los lenguajes surgidos de los mensajes audiovisuales pretende, ante todo, la formación de los futuros ciudadanos como emisores-receptores de mensajes, al tiempo que el fortalecimiento de sus competencias interactivas y la fundamentación de la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades expresivas con los distintos sistemas simbólicos y medios.

Consideramos que la alfabetización en cuanto a los mensajes de los medios audiovisuales se concreta

Conceptos clave de la comunicación audiovisual	Estrategias e implicaciones docentes
Los medios responden a una comunicación mediada, construida. Son construcciones altamente elaboradas y muy pensados sus posibles impactos.	En la enseñanza, convertirlos en objetos de estudio problematizándolos. Hay que hacer que los documentos audiovisuales sean extraños para los alumnos.
Los medios modelan las actitudes y conductas sobre el mundo, construyendo una forma de realidad.	Cuestionar la cultura audiovisual, enseñando a nuestros alumnos a pensar en la realidad frente a la información mediada.
Las audiencias no son entidades pasivas. Los medios son dotados de significado en los contextos concretos por las personas.	Pensar en la interacción persona/medio, reflexionando sobre los modos de recepción y utilización de los medios por las distintas personas.
a publicidad dirige la industria audiovisual, ya que en el actual engranaje mercantil se compran y venden audiencias.	Cuestionar las decisiones económicas que influyen en los contenidos de los productos audiovisuales, tomando conciencia del lugar que ocupan en el mercado.
os medios no son objetivos, sino que venden un estilo de vida y unas pautas de consumo.	Descubrir los mensajes ideológicos, usando técnicas de alfabetización audiovisual, educando en valores.
La tecnología de los medios ha alterado nuestra cultura, nuestras familias y el modo de usar nuestro tiempo libre, ntentando legitimar y reforzar comportamientos sociales y políticos.	Aumentar la percepción del alumnado acerca de los mensajes políticos y sociales y acerca del modo en que intentan modelar las actitudes políticas y sociales.
Cada medio tiene su propio código, sus convencionalismos, ventajas y limitaciones que influyen en sus contenidos.	Practicar la producción de documentos, la autoexpresión creativa, realizando análisis críticos de producciones ajenas.

Principios básicos de educación audiovisual e implicaciones docentes (adaptado de Tyner, 1993).

en diferentes modalidades: textual, visual, informática... y debe incluirse en el currículum escolar. De ahí que el concepto de «competencia comunicativa» se perfile como la orientación más conveniente para una adecuada integración de los mensajes audiovisuales en la educación. Se trataría, en definitiva, de analizar los procesos de percepción y las estrategias cognitivas que han de desarrollar los sujetos para entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes audiovisuales.

Referencias

AGUADED, J.I. (1993): Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Huelva, Grupo Pedagógico Prensa y Educación. AGUADED, J.I. (1998): Teleconsumidores activos. Consumimos televisión, aprendemos a verla. Sevilla, Consejería de Trabajo e Industria de la Junta de Andalucía.

AGUADED, J.I. (1999): Convivir con la televisión. Familia, educación y recepción televisiva en niños y jóvenes. Barcelona, Paidós. AGUADED, J.I. (2001): Medios de comunicación en las aulas. Huelva, Universidad de Huelva, Edición electrónica.

AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Eds.) (2002): Educar en Red. Málaga. Aliibe.

CASTELLS, M. (1998): Fin de milenio. Madrid, Alianza (Trilogía titulada «Era de la información. Economía, sociedad y cultura»). CEBRIÁN HERREROS, M. (1995): Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones. Madrid, Síntesis.

CREEL, M. y OROZCO, G. (1993): «El proceso de la recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con público femenino», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 199-220.

CRÍTICOS, C. (1993): «Aprendizaje experiencial y transformación social para una enseñanza futura sin apartheid», en APARICI, R. (Coord.): *La revolución de los medios audiovisuales*. Madrid, La Torre; 79-92.

DEBORD, G. (1976): La sociedad del espectáculo. Madrid, Castellote

HARGREAVES, A. (1996): Profesorado, cultura y postmodemidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.

MARTÍN BARBERO, J. (1996): «Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación», en *Nómadas*, 5; 10-22.

MARTÍN BARBERO, J. (1999): «La educación en el ecosistema comunicativo», en *Comunicar*, 13; 13-21.

MASTERMAN, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, La Torre.

OROZCO, G. (1996): Televisión y audiencias. Un enfoque cualitativo. Madrid, La Torre.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

PÉREZ RODRÍGUEZ, M.A. (2003): Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios. Barcelona, Paidós. PÉREZ TORNERO, J.M. (2000): «Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información», en PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp.): Comunicación y educación en la sociedad de la información. Barcelona, Paidós; 37-57.

PÉREZ TORNERO, J.M. y OTROS (1992): La sociedad de la

opulencia. Publicidad, moda y consumo. Barcelona, Paidós. SALOMON, G. (1984): «Investing effort in television viewing», en MURRAY, J. y SALOMON, G. (Eds.): *The future of children television*. Nebraska, The Boys Town Center; 59-64.

SANCHO, J. (1994): «La tecnología, un modo de transformar el mundo cargado de ambivalencias», en SAN MARTÍN, A. (1995):

La escuela de las tecnologías. Valencia, Universidad de Valencia. SAN MARTÍN, A. (1995): La escuela de las tecnologías. Valencia, Universidad de Valencia.

TYNER, K. (1993): «Alfabetización audiovisual: el desafío de fin de siglo», en APARICI, R. (Coord.): La revolución de los medios audiovisuales. Madrid, La Torre; 171-197.



© Enrique Martínez-Salanova '2005 para Comunicar

(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Myrna Gálvez Johnson Santiago (Chile)

La educación en medios en Iberoamérica: la visión de los expertos

Media education in Iberoamerica: the vision of the experts

En el contexto iberoamericano se hace cada vez más necesaria la integración de los medios de comunicación en la educación formal y en la formación docente. El presente artículo da cuenta y analiza los principales resultados de la etapa de diagnóstico de la investigación «Hacia un currículo iberoamericano de educación en medios» que tuvo la finalidad de generar un marco de referencia respecto a la situación de la educación en medios en diferentes países a partir de las opiniones de 26 expertos en el área.

In the Iberoamerican context the need for the mass media integration in formal education and teacher training is increasing. This paper presents and analyzes the main results of the diagnosis stage of the research «Towards an iberoamerican curriculum of media education». The research purpose is to generate a framework for the situation of media education in some countries based on twenty six experts opinions.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios, currículum, formación docente, expertos, diagnóstico, investiga-

Media education, curriculum, teacher training, diagnosis, research.

Los medios de comunicación desempeñan actualmente un papel cada vez más clave en la vida de los niños y jóvenes iberoamericanos. Sin embar-

go, la relación entre los medios y la escuela aún no mejora. Por ello es que hoy urge nuevamente evaluar en forma seria y planificada cómo incorporar de manera integral a los medios dentro de la cultura escolar. Esta necesidad, evocada desde hace más de 30 años por la UNESCO y retomada actualmente junto a la Comisión Europea dentro del Programa «Mentor Mediterráneo», ha llevado a la tarea de proponer una educación en medios adaptada a las distintas necesidades y contextos culturales.

Myrna Galvez Johnson es docente en la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile y miembro del equipo de Comunicación y Educación de dicha Facultad (myrnagi@puc.cl). Con esa experiencia en mente, en el marco del Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación «Luces para el laberinto audiovisual» realizado en octubre del año 2003 en Huelva (España) se llegó al acuerdo de iniciar el proyecto «Mentor Iberoamericano», denominado «Hacia un currículo iberoamericano de educación en medios».

Durante el encuentro se constituyó también un grupo de reflexión en torno a la situación en que se encuentra la educación en medios en los diferentes países iberoamericanos y se fijó una metodología de investigación con una serie de pasos a seguir. Uno de ellos fue realizar un breve diagnóstico surgido de las visiones de especialistas en este tema.

El principal objetivo de esta etapa de la investigación fue generar un marco de referencia respecto a la situación de la educación en medios en diferentes países iberoamericanos de acuerdo a las opiniones de expertos. Con la idea de cumplir con este fin, se envió vía correo electrónico una encuesta a 80 expertos iberoamericanos entre los meses de diciembre del 2003 a abril del 2004. Después de unos meses, se recibieron 26 cuestionarios de diez países: dos de Perú, dos de Colombia, tres de Argentina, dos de Uruguay, uno de Portugal, dos de Venezuela, cuatro de Chile, dos de Bolivia, tres de México y siete de España!

El instrumento fue redactado por el equipo del área de comunicación y educación de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y corresponde a un cuestionario que incluyó las siguientes preguntas relacionadas con la educación en medios:

- 1) Teniendo en cuenta las diferentes denominaciones que se utilizan en los países iberoamericanos en relación a la educación en medios (como educación en comunicación, edu-comunicación, educación en materia de medios), ¿qué entiende usted por educación en medios?
- 2) A su juicio, ¿qué enseñamos cuando enseñamos sobre los medios? Especificar ámbitos de conocimiento y contenidos que deberían ser desarrollados en una educación en medios.
- 3) Desde qué perspectiva o visión (crítica, instrumental), ¿se insertan los medios de comunicación en la enseñanza de su país?
- 4) ¿Los medios se contemplan como objeto de estudio en sí mismos, como fuentes de información, como tecnologías o como herramientas de comunicación y expresión?
- 5) ¿Qué principios y/o criterios metodológicos utiliza usted en el uso de los medios de comunicación en la educación?

- 6) ¿Cuáles serían a su juicio las habilidades que se pretende desarrollar con una educación en medios?
- 7) ¿Cree necesaria la formación específica de profesores en el ámbito de educación en medios?
- 8) ¿Qué elementos serían los básicos para esa formación docente?
- 9) Si usted tuviera todos los recursos disponibles para implementar un currículum de educación en medios, ¿con qué tres acciones partiría?
- 10) ¿Cree usted que es necesario tener un currículo específico en educación en medios en el sistema escolar?, ¿por qué?

El hecho de que la mayoría de las preguntas del cuestionario fueran abiertas hizo más complejo su análisis posterior. Sin embargo, en una primera etapa pareció necesario ofrecer a los expertos la posibilidad de extenderse en las respuestas y, de este modo, poder matizar mejor sus puntos de vista.

1. Conclusiones de la encuesta

Uno de los primeros aspectos que pudo evidenciarse al analizar los resultados de la encuesta es que si bien hay un cierto consenso entre los especialistas en la necesidad de poner en marcha programas de educación en medios en el sistema escolar y en los objetivos que se persiguen, existe todavía una gran variedad de denominaciones para hablar de este campo de estudio y una multiplicidad de posibles contenidos, metodologías y acciones de implementación. A pesar de ello la casi totalidad de los encuestados consideran que es urgente la formación docente en estos temas. En este sentido, se hace necesario que se articulen políticas específicas dirigidas a la formación del profesorado en esta área.

2. El eterno debate: las múltiples denominaciones

Existe una infinidad de nombres y discursos a la hora de responder qué se entiende por educación en medios. No hay una única definición. Más allá de los consensos, la definición de este concepto es motivo de debate y suele definirse desde distintas concepciones y enfoques. Algunos expertos priorizan el enfoque crítico, otros uno semiológico y otros uno más sociológico.

Por ejemplo, Delia Crovi, profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, especifica que «cada una de las denominaciones a las que el cuestionario hace mención, se refiere a cosas diferentes: educomunicación en general es un neologismo que se identifica con comunicación educativa, en tanto que educación en comunicación es una idea bastante más amplia, ya que abarca a todo el campo de conocimiento de la comunicación. Por su parte, educación en

materia de medios podría estar dignificando una educación para la lectura de los medios». Para ella el enfoque más adecuado sería hablar de «educación acerca de los medios».

Otros especialistas incorporan nuevos conceptos no especificados en el cuestionario. Vítor Reia, profesor de la Universidad do Algarve de Faro de Portugal, señala «pedagogía de la comunicación», mientras que Morella Alvarado, docente e investigadora del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela, utiliza el término «educación para el uso creativo de los medios» y finalmente Marta Orsini, de la Universidad Católica Boliviana de Cochabamba, introduce el término «educación para los medios».

Para Enrique Martínez-Salanova, vicepresidente del Grupo Comunicar, la educación en medios es «una educación para todas las edades enmarcada en los postulados de la educación permanente en la que se debe tener en cuenta: el aprendizaje en la utilización de los medios promoviendo su valor instrumental

(didáctico), su valor formativo e informativo (educativo), su valor crítico (analítico) y su valor productivo (de cara a la actividad ocupacional)».

Aunque la mayoría de los expertos coincide en que no es posible circunscribirla solamente al ámbito formal de educación, León Maturana, investigador de la Universidad de Morón (Argentina), se refiere a la educación en medios

como «un proceso comunicacional complejo, formalmente integrado al currículo de la enseñanza pública obligatoria, con fines, contenidos y procedimientos específicos y vinculados estrechamente con el área de lenguaje y la educación el uso de las tecnologías». Repetimos que no existe un concepto único, sin embargo, la comunidad internacional desde una mirada UNESCO, define la educación en medios como aquella formación con y sobre los medios (más que a través de los medios) orientada a niños, jóvenes, profesores, padres y otros grupos para que sean receptores críticos, selectivos y activos ante los mensajes que reciben a través de los distintos medios de comunicación

Al mencionar las razones que justifican la presencia de la educación en medios en los centros educativos se considera la importancia sociológica de los medios, las demandas sociales al sistema educativo con respecto a ellos, y las propias características de los medios. En cualquier caso el hecho más destacado es que los medios de comunicación social son el principal medio de socialización de niños y jóvenes, junto con la escuela y la familia.

En general, la educación en medios busca entender y analizar la manera en que los medios representan la realidad y el modo en que las audiencias incorporan y resignifican los mensajes. Por ello una de las principales finalidades de la educación en medios es proporcionar al alumnado el conocimiento y las herramientas necesarias para que sean capaces por sí mismos de realizar lecturas críticas y activas de cualquier medio

3. Ámbitos de conocimiento y contenidos

Frente a la pregunta ¿qué enseñamos cuando enseñamos sobre los medios?, se podría hacer una enorme lista de contenidos relacionados a la educación en medios a partir de las respuestas de los diferentes expertos; sin embargo hay ciertos patrones o principios

Se hace necesario que, de forma paralela a las acciones de diseño de un programa curricular de educación en medios, se articulen políticas específicas dirigidas a la formación del profesorado en esta área.

que pueden ayudar a orientar y sintetizar esa multiplicidad.

El ámbito del lenguaje de los medios y el análisis de sus mensajes son los contenidos que más se destacan. Aparece con fuerza también el estudio de las audiencias y de los procesos de recepción. Pero hay otros. Por ejemplo, para el docente e investigador de la Universidad de Guadalajara (México), Guillermo Orozco, debe existir un esfuerzo integral que abarque a lo menos cuatro ámbitos: el lingüístico, el mediático, el institucional y el tecnológico. No obstante, para Joan Ferrés, docente de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (España), la dimensión tecnológica es importante sólo como base para comprender y abordar la dimensión expresiva, mientras que Gustavo Hernández, del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Universidad Central de Venezuela, considera que los tres principales objetos

de estudio son: los propios medios de comunicación, las audiencias y las industrias culturales.

En relación con lo que se debería enseñar en este campo Jorge Huergo, director del programa de investigación en comunicación/educación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina), plantea que lo fundamental es «reconocer los procesos, prácticas y las producciones culturales y los sentidos que ellas generan en la vida cotidiana»; es decir, los modos en que los medios moldean las prácticas, representaciones e interpretaciones del mundo. A la vez, señala que también es relevante «aprender de las formas en que los sujetos se apropian creativamente de las prácticas y productos culturales mediáticos».

Respecto a este punto se podría decir que la educación en medios tiene que abordar el conocimiento sobre cómo funcionan los medios, cómo producen sig-

La gran mayoría de los expertos establece que los medios deben ser objetos de estudio. Sin embargo, la realidad indica que en general no se contemplan desde esta importante dimensión sino más bien como fuentes de información, de entretenimiento, como herramientas pedagógicas y/o recursos didácticos.

nificado, cómo están organizados, cómo son parte de la industria de construcción de la realidad y cómo ella es interpretada por las audiencias.

4. La actual inserción de los medios en la enseñanza

Existen variadas perspectivas o visiones desde las que se insertan y contemplan actualmente los medios de comunicación en la enseñanza de los diferentes países iberoamericanos. Sin duda, los medios poseen un importante potencial pedagógico que puede ser utilizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Amor Pérez, docente de la Universidad de Huelva, señala que el enfoque más usual es ver a los medios como recursos didácticos por su capacidad motivadora.

Los especialistas comparten que, en general, se hace una inserción de tipo instrumental y muestran su inquietud al comprobar que existe dentro del contexto escolar más preocupación por los recursos tecnológicos que por una auténtica educación en medios. Por ejemplo, se critica que los gobiernos iberoamericanos equipen a las escuelas con computadoras y acceso a Internet pero no en formar a los docentes en cómo hacer un uso crítico, reflexivo y creativo de los medios de comunicación.

La gran mayoría de los expertos establece que los medios deben ser objetos de estudio. Sin embargo, la realidad indica que en general no se contemplan desde esta importante dimensión sino más bien como fuentes de información, de entretenimiento, como herramientas pedagógicas y/o recursos didácticos.

Salvador Ottobre, docente de la Universidad Austral (Argentina), traslada el tema al contexto universitario y dice que incluso en la carrera de comunicación los medios se contemplan de forma instrumental y crítica. Por su parte, Ferrés dice que tiene encuestas que demuestran que son pocos los alumnos universitarios

españoles que han recibido una formación en torno a los medios como objetos de estudio.

Se percibe también que crece el uso de los medios como herramientas de comunicación y expresión en algunos proyectos. Fe més advierte que «hay que ver si los niños y jóvenes se limitan a reproducir los esquemas de los medios de forma convencional o efectivamente desarrollan su creatividad».

La casi totalidad de los encuestados concluyen que para una completa educación en

medios es importante abordar los medios como objeto de estudio; es decir, como contenidos específicos, de manera que se atienda a la reflexión y al estudio del medio en sí: códigos, estructuras, estrategias, etc., fomentando el análisis crítico de los mismos. Se reconoce que, salvo excepciones, esto no suele ocurrir en los establecimientos escolares. En todo caso señalan que existen propuestas donde hay una combinación desde estas distintas perspectivas y por supuesto se pone especial acento en la necesidad de abordar a los medios desde sus múltiples dimensiones.

5. En torno a las estrategias metodológicas

Las metodologías utilizadas son centrales para el desarrollo de una educación en medios. Existen ciertas diferencias entre los expertos a la hora de analizar las formas y procesos de incorporación de los medios de comunicación a la realidad escolar. Sin embargo, se

sugiere que la formación se oriente desde la práctica y la reflexión crítica, tanto a nivel de análisis de los productos mediáticos y de sus mensajes, como a nivel de producción de los mismos.

Esto es justamente lo que sintetiza en su respuesta Julio Cabero, catedrático de la Universidad de Sevilla (España), cuando afirma que: «la metodología que suele utilizarse se apoya en dos principios básicos: analítico de medios producidos y de producción».

José Antonio Gabelas de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) ilustra su punto de vista con la descripción de un proceso de trabajo: «La metodología es abiertamente participativa, pues no parte de previsiones, ni guiones previos, sino que arranca desde un diálogo abierto que detecta las preocupaciones. Continúa con la proyección y visionado de documentos impresos, audiovisuales y digitales que ellos consumen. Con un trabajo individual y grupal de análisis de sus recepciones. Y concluve con la creación de materiales v producciones en coordinación con los centros de profesores y ocasionalmente, ayuda y subvenciones de instituciones». Para algunos es importante el empleo de metodologías motivadoras cuya vertiente principal es la reflexión partir de las propias vivencias de los alumnos, de sus realidades. En ese punto coinciden Mar de Fontcuberta, directora del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Fernando Tucho, de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España). En tanto, Javier Arévalo, director de Medios Audiovisuales e Informática Educativa de la Secretaría de Educación Pública de México, agrega que «debe buscarse un aprendizaje alejado de tecnicismos para favorecer procesos de construcción individual y grupal, caracterizado por el trabajo práctico, lúdico y significativo». Mientras que para Orozco es fundamental «facilitar el aprendizaje con juegos o ejercicios lúdicos el que los propios participantes vayan descubriendo por sí mismos los distintos elementos». Amor Pérez amplía la visión y apuesta por «introducir una metodología participativa en el aula con múltiples recursos, estableciendo cauces de información y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad escolar y líneas de cooperación e intercambio con el exterior».

6. Habilidades a desarrollar

Dentro de las múltiples habilidades que se pretenden desarrollar con una educación en medios, se destaca la formación de receptores activos y críticos y la toma de conciencia del papel de los medios en nuestras vidas y la capacidad de generar nuestros propios mensajes. Según los expertos, entre las competencias que se ponen en juego al momento de analizar los mensajes de los medios cabría enumerar: el desarrollo de una recepción reflexiva y crítica, interpretar un mensaje a partir de conceptos básicos, capacidad de autoanálisis y toma de conciencia de las propias motivaciones, habilidades de lecto-escritura, desarrollo de una alfabetización múltiple, y saber contextualizar los mensajes en una dimensión histórica, política, económica y social, entre otras. Al mismo tiempo, cuando los estudiantes comunican o producen mensajes, es decir aprenden a escribir, decir y crear textos e imágenes con distintos propósitos y para diversas audiencias, se desarrollan habilidades comunicativas, sociales, culturales, tecnológicas y sobre todo expresivas.

Jaime Carril, director de la «Corporación Vida Buena» (Chile), propone «desarrollar las habilidades de interacción comunicacional en todos los niveles de comunicación: interpersonal, grupal y masiva, en cada una de ellas con diferencias de habilidades según sea el nivel de la comunicación: redactar, comprender una lectura, hablar en público, escuchar atentamente, manejar la emoción como expresión, analizar la información, elaborar argumentos audiovisuales y analizar críticamente películas y espots, etc.».

7. Formación docente

Los encuestados coinciden en la necesidad de una formación específica de profesores en el ámbito de la educación en medios de comunicación, reconocen que el docente es una pieza clave tanto para la introducción de los medios, como para la puesta en práctica de este tipo de educación. «Si el tema de los medios está o se incorpora al currículum, la formación de docentes es indispensable», señala como algo lógico el investigador del Instituto de Estudios Mediales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Valerio Fuenzalida. Por su parte, Alicia García, docente de la Universidad Católica de Uruguay, reconoce y recalca que la formación es la única forma de evitar que la educación en medios surja sólo por iniciativas personales de los docentes.

¿Cómo debería ser esa formación? Hay distintas propuestas. Para José Ignacio Aguaded, profesor de la Universidad de Huelva y director del Grupo Comunicar de Andalucía (España), debe conjugarse entre la formación inicial y la permanente. Por su lado, Carlos Camacho, profesor de la Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia), postula la posibilidad de cursos cortos y Gustavo Hernández destaca dos experiencias a nivel de postgrado. Mientras que Jorge Huergo plantea la necesidad que sea dentro de la formación básica y no

como especialización. En este sentido, Cabero establece que la formación docente debe abarcar, al menos, las siguientes dimensiones: curricular, instrumental, investigadora, crítica, pragmática, diseñadora y evaluadora. Y por su parte, Martínez-Salanova dice que lo primero es que los docentes descubran la necesidad de la utilización de los medios en el aula. Por su parte, Gabelas dice que «lo importante es provocar entusiasmo alrededor de proyectos que impliquen a los docentes emotiva, intelectual, personal y profesionalmente».

8. Acciones para implementar un currículum

Entre las principales acciones para implementar un currículum de educación en medios en el sistema escolar, los expertos se muestran partidarios de hacer un plan de trabajo con especialistas para planificar el proyecto general. La idea sería formar un equipo que trabaje los elementos centrales del diseño curricular para que luego se adapten a cada contexto.

Para Morella Alvarado, Javier Arévalo y Jorge Huergo, sobre todo, se necesita un marco de referencia para la formación docente en este campo. Para Rosario Sánchez, docente de la Universidad Católica de Uruguay, también la preparación de los docentes debe ser la primera actividad, mientras que el docente e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Germán Rocancio propugna la elaboración de un estado de la educación en medios en cada país y una para socializar estudios.

Por su parte, Alejandro Jaramillo, docente de la Universidad Nacional de Colombia, propone partir con una investigación sobre las necesidades e inquietudes de los actores implicados (docentes, estudiantes, familias, etc.). Y María Teresa Quiroz, profesora de la Universidad de Lima (Perú) y actual directora de FE-LAFACS, establece la necesidad de organizar tres acciones: un debate nacional para plantear el carácter de este currículo, sus objetivos a mediano y largo plazo y la necesidad de incorporar al conjunto de instituciones en esta renovación educativa. Un debate y talleres con los estudiantes de educación y una convocatoria a los medios de comunicación para que se comprometan con este tema. A su vez, se plantea reiteradamente la necesidad de articular políticas para la difusión de la educación en medios, pues todavía se perciben numerosas resistencias en docentes y padres hacia los medios.

9. ¿Transversal o materia específica?

Este parece ser un tema aún pendiente. Aunque

existe acuerdo entre los expertos en la necesidad de contar con un currículum de educación en medios en el sistema escolar, muchos plantean sus dudas a la hora de cómo implementarlo.

Entre otras opiniones destaca la de María Teresa Quiroz que advierte que no debe convertirse en una asignatura más. Para Alejandro Jaramilllo y José Luis Olivari, director de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Humanismo Cristiano en Chile, debe ser una materia transversal. Orozco plantea que lo necesario es que vaya en el currículum desde la etapa preescolar al bachillerato.

10. Un largo camino por recorrer

Como se puede ver, en el campo de la educación en medios, hay mucho trayecto recorrido, pero aún falta mucho por avanzar. A corto plazo, es relevante fomentar la investigación con acciones encaminadas a generar conocimiento sistemático sobre el área: estudios, en una línea de carácter académico, que describan los fenómenos que rodean al aprendizaje con los medios, pero también, y sobre todo, investigaciones aplicadas que evalúen prácticas y experiencias pedagógicas y los usos y apropiaciones de los distintos medios y sus tipos de audiencia.

Dos de las acciones que se desprenden de las respuestas es la conveniencia de hacer análisis detallados de los actuales programas de formación inicial del profesorado desde la perspectiva de la educación en medios en los distintos países de Iberoamérica; y otros estudios de los planes y programas de todos los niveles escolares y de los materiales curriculares disponibles para abordar estos temas. Sólo los resultados de este tipo de investigaciones y su difusión son los que permitirán fundamentar las opciones que se elijan y las decisiones que se tomen sobre las futuras propuestas de modelos y políticas para el desarrollo curricular de una educación en medios en Iberoamérica tanto para los docentes como para los estudiantes.

Notas

¹ Hasta el mes de mayo del 2004 se recibieron 26 cuestionarios de 10 países: PERÚ: Rosario Najar y María Teresa Quiroz; COLOM-BIA: Germán Roncancio y Alejandro Jaramillo; ARGENTINA: Jorge Huergo, Salvador Ottobre y León Maturana; URUGUAY: Rosario Sánchez y Alicia García; PORTUGAL: Vítor Reia-Baptista; VENEZUELA: Morella Alvarado y Gustavo Hernández; CHILE: Valerio Fuenzalida, Jaime Carril, José Luis Olivari y Mar de Fontcuberta; BOLIVIA: Marta Orsini y Carlos Camacho; MÉXICO: Delia Crovi, Guillermo Orozco y Javier Arévalo; ESPAÑA: José Ignacio Aguaded, Joan Ferrés, María Amor Pérez, Julio Cabero; Fernando Tucho, José Antonio Gabelas y Enrique Martínez Salanova.

(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Mar de Fontcuberta Santiago (Chile)

La asociación internacional en educación en medios: «Mentor»

Mentor: International Association for Media Education

La asociación internacional en educación en medios «Mentor» se creó en Barcelona en mayo del 2004 en el seminario organizado por la Unesco, la Universidad Autónoma de Barcelona, en colaboración con la Comisión Europea y la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su objetivo es establecer una red de profesionales e instituciones con el fin de promover y coordinar el desarrollo internacional de la educación en medios; es una asociación independiente, auspiciada por la Unesco.

The Mentor International Association for Media Education was founded in Barcelona at the end of May 2004 during the media education workshop organized by Unesco and the Universidad Autónoma de Barcelona in collaboration with the European Comission and the Pontificia Universidad Católica de Chile. Its objective is to connect media education professionals from diverse official and institutional structures in order to develop and coordinate international activities in the area of media education. It is and independent association with support of Unesco.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Asociación internacional, educación en medios, redes internacionales. International association, media education, international network. El 7 de septiembre del 2004, en el marco del encuentro «Nuevas ignorancias, nuevas alfabetizaciones», organizado

por la Unesco en el Forum de Barcelona, tuvo lugar la presentación inaugural de la asociación internacional de educación en medios «Mentor». Creada en mayo, en un seminario celebrado en la Universidad Autónoma de Barcelona que reunió a expertos de España, México, Francia, Portugal, Egipto, Argentina y Chile, y fue la culminación de muchos meses de trabajo, reflexión y puesta en común de experiencias.

La creación de una asociación internacional de educación en medios era una necesidad percibida

Mar de Fontcuberta es directora del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y vicepresidente de la asociación internacional «Mentor» para América Latina (mdefont@puc cl). desde distintos ámbitos desde hacía algún tiempo. Durante las últimas décadas, los medios de comunicación -y especialmente la televisión y los multimediahan transformado la vida cotidiana y se han convertido en un factor clave en la información y formación de las nuevas generaciones. Nos hallamos en la denominada «sociedad del conocimiento» y una de las características de dicha sociedad es, por una parte, la creciente importancia de los medios de comunicación como agentes educativos, que se suma a los tradicionales de escuela y familia y, por la otra, la centralidad de los medios de comunicación en tanto vehículos e impulsores de circulación de información y conocimiento. Los medios de comunicación -entendiendo por éstos a la prensa, radio, televisión, multimedia e Internetestán jugando un papel central, aunque no siempre pertinente, en la construcción de esta sociedad, y al mismo tiempo se han constituido en agentes importantes para la socialización y la circulación de la información y el conocimiento.

A pesar de la importancia que los medios tienen en relación con la educación no existe una conciencia generalizada de la necesidad de abordar su estudio. Como afirma un informe de la Unesco realizado en el año 2001, la educación en medios ha progresado en forma muy desigual. En países en desarrollo, los educadores se preocupan sobre todo en asegurar una alfabetización basada en la lectura, y la educación en medios apenas empieza a ser tomada en consideración. Sin embargo en países en los que esta educación se implementó con fuerza en los programas escolares desde hace tiempo —como Canadá o Inglaterra— se observa claramente signos de cansancio entre quienes la habían defendido con mayor fuerza!

Otro de los aspectos mencionados en el informe es que la educación en medios comenzó históricamente adoptando un espíritu defensivo: se trataba de «proteger» al niño de los peligros de los medios. De acuerdo con ello el acento se ponía en la denuncia de los mensajes mediáticos y de los valores erróneos que trasmitían, con el fin de que los alumnos pudiesen rechazarlos. Sin embargo posteriormente ha evolucionado hacia otro objetivo: el de «preparar» al niño a comprender la cultura mediática que le rodea y a participar en ella activamente. En ese sentido el acento recae en la comprensión, el análisis crítico y, progresivamente, en la producción de medios realizada por el propio alumno.

La educación en medios, a través de sus distintas denominaciones (lectura crítica, educación para la recepción, educación para la comunicación, alfabetización audiovisual, etc.), ha estado presente en muchos programas y actividades internacionales, en Eu-

ropa y Latinoamérica, gran parte con una larga y exitosa trayectoria. Sin embargo, son pocas las respuestas globales que se han dado al respecto. Hay muy pocos ejemplos en el plano internacional de una educación sistemática sobre los medios de comunicación. Existen, eso sí, multiplicidad de enfoques, experiencias y actividades, unas ligadas al sistema educativo, otras extracurriculares; unas que inciden en el análisis crítico de los mensajes, y otras que ponen el acento en la producción de contenidos. Del mismo modo, hay países pioneros en ese campo, que han desarrollado investigaciones avanzadas y actuaciones concretas, y otros en los que la educación en medios es todavía una asignatura pendiente.

Considerando esta situación, en los últimos años la Unesco puso en marcha varios programas regionales con la finalidad de potenciar la educación en medios en los programas escolares, introduciendo currículos específicos de formación de profesores sobre esta materia. En 1999 la Conferencia de Viena «Educating for the media and the digital age» declaró que la educación en medios forma parte del derecho fundamental de todo ciudadano, en cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y el derecho a la información, y contribuye a establecer y mantener la democracia. La definición y principios generales adoptados entonces son los siguientes:

- La educación en medios concierne a todos los medios de comunicación y comprende los textos y los gráficos, el sonido, las fotografías y las imágenes animadas transmitidas por cualquier tipo de tecnología.
- Permite a las personas comprender a los medios de comunicación empleados por la sociedad y su forma de funcionamiento, y facilita la facultad de utilizar esos medios para comunicar con otras personas.

Esos principios generales deben garantizar que las personas identifiquen el origen de las fuentes de los textos, sus intereses políticos, sociales y comerciales y/o culturales, así como sus contextos; analicen y reaccionen de forma crítica y creen sus propios medios de comunicación; interpreten los mensajes y los valores ofrecidos por los medios; obtengan y soliciten el acceso a los medios de comunicación tanto para la recepción como para la producción; y, por último, escojan los medios de comunicación apropiados para que los jóvenes puedan comunicar sus propios mensajes o historias y llegar a sus propias audiencias.

A partir de entonces se vio claro que era necesario un cambio de estrategia en la educación en medios. No se trata de ignorar los logros obtenidos, ni de hacer tabula rasa de todas las experiencias en el ámbito internacional. Sin embargo se ha visto la necesidad de renovar la mirada sobre ese campo a partir de dos supuestos fundamentales: a) la educación en medios debe ser impulsada desde una perspectiva internacional que articule tanto lo global como lo local; y b) debe implicar a varios actores como gobiernos, instituciones educativas, familias e industria. Desde ese ángulo trabaja la Unesco desde el año 2002.

Los antecedentes más inmediatos de la Asociación internacional fueron los programas regionales «Mentor», promovidos por la Unesco, la Comisión Europea, la agencia gubernamental francesa «CLEMI» y la Universidad Autónoma de Barcelona entre otros. Dichos programas potenciaron activamente la introducción de cursos específicos sobre educación en medios en el área de la Europa Mediterránea, el Magreb y Egipto. Los seminarios organizados por la Unesco en Sevilla (2002), en Tesalónica (2003) y en El Cairo (2003) sirvieron para establecer nuevas estrategias en ese

campo al poner de relieve que la educación en medios no sólo debía desarrollarse en los sistemas educativos formales, sino que tenía que ir más allá y convertirse en un elemento clave en los ámbitos de la participación cívica y democrática. En ese sentido, la educación en medios podría implicar no sólo a profesores y formadores, sino a comunicadores, familias, industria y autoridades reguladoras del sistema audiovisual.

1. Nuevas orientaciones

La necesidad de renovar las estrategias llevó a diseñar nuevas orientaciones. Tras un período de desarrollo, los últimos meses de 2003 y los primeros de 2004 fueron ricos en encuentros, reflexiones y debates en los que, a pesar de las diferentes perspectivas existentes, se llegaron a acuerdos importantes a la hora de contextualizar el ámbito de la educación en medios. Los puntos de reflexión fueron los siguientes:

- A partir de la denominada «revolución digital» y la expansión simultánea de las telecomunicaciones se hace más evidente que el desarrollo de la educación en medios es ya una componente esencial en la formación de todos los ciudadanos.
- La educación en medios es una herramienta ideal para promover entre los jóvenes y los niños una conciencia crítica ante su propia cultura y una actitud positiva de participación cívica.

• La innovación educativa obliga a incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en las tareas de aprendizaje y enseñanza, lo cual hace más necesario que nunca incorporar la educación en medios a los currículos académicos.

La educación en medios cobra un nuevo impulso si se ve amparada por la acción de los servicios públicos de radiotelevisión que, en este sentido, deben promover el acceso y la participación de los ciudadanos.

• La investigación sobre educación en medios y sobre las consecuencias culturales y educativas de los medios es clave a la hora de dotar a la pedagogía mediática del adecuado conjunto de sistemas de evaluación, indicadores y parámetros de referencia.

La globalización hace esencial desarrollar la educación en medios –en lo que se refiere a investigación y formación de profesores– como una actividad de cooperación entre centros de formación superior y sis-

Hay muy pocos ejemplos en el plano internacional de una educación sistemática sobre los medios de comunicación. Existen, eso sí, multiplicidad de enfoques, experiencias y actividades, unas ligadas al sistema educativo, otras extracurriculares; unas que inciden en el análisis crítico de los mensajes, y otras que ponen el acento en la producción de contenidos.

temas educativos en general con objeto de mejorar la calidad y la innovación de la docencia.

En el marco del Congreso Iberoamericano «Luces para el laberinto audiovisual» realizado en octubre de 2003 en Huelva se llegó al acuerdo de iniciar un proyecto «Mentor» iberoamericano denominado «Hacia un currículum iberoamericano de educación en medios» que siguiera las líneas de su par mediterráneo pero que tuviese sus propias líneas de acción. Allí se trazaron los primeros pasos de la asociación internacional que vio la luz en el mes de mayo y que ahora empieza su andadura.

2. La asociación internacional «Mentor»

La asociación internacional «Mentor» es una institución independiente, auspiciada por la Unesco, que quiere dar una respuesta al nuevo escenario que plantea la educación en medios. Pretende ser un espacio de intercambio y de encuentro de experiencias, pero también un lugar donde puedan adoptarse estrategias comunes en ese cambio. Ello no implica necesariamente homogeneizar contenidos —que deben ser adaptados a los contextos de cada país o región— pero sí tener un horizonte común: la conciencia de que la educación en medios es un factor necesario para el desarrollo de la educación cívica, la convivencia y la democracia, y contar con criterios claros sobre lo que implica su concepto. En este último punto «Mentor» sigue las orientaciones que se adoptaron en el seminario de Sevilla en 2002. Son las siguientes:

- La educación en medios trata sobre la enseñanza y el aprendizaje «con» y «sobre» los medios, más que «a través» de los medios.
- Implica tanto el análisis crítico como la producción creativa.
- Puede tener lugar en la educación formal y no formal.
 - Debe promover el sentido comunitario y de res-

La incorporación de un currículo de educación en medios en el sistema educativo en los diferentes niveles y bajo diversas modalidades (sustancial, transversal, formal, informal, etc.). Estos programas deberán integrarse a todos los niveles de la educación y en los programas de formación a lo largo de la vida.

ponsabilidad social, así como el crecimiento y la realización personal.

De acuerdo a lo anterior en Sevilla se recomendaron cinco áreas de actuación: 1) Creación de plataformas de investigación; 2) Formación de profesorado; 3) Establecimiento de alianzas con instituciones –públicas y privadas– y la industria; 4) Construcción de redes temáticas en educación en medios; 5) Consolidación y promoción de la educación en medios en la esfera pública y la sociedad civil (padres, profesores, ONG, consumidores, receptores, etc.)².

Asimismo, ante la existencia de una enorme disparidad de estudios, acciones y proyectos existentes en todo el mundo en ese campo, el seminario de Sevilla definió como una de las tareas más necesarias el establecimiento de normas y estándares de calidad para la

educación en medios en sus diferentes niveles, tanto en el ámbito docente como en el de la investigación y producción. La asociación internacional «Mentor» nace como respuesta a todo lo anterior.

3. Líneas estratégicas y tareas concretas

En el seminario de Barcelona se diseñaron las siguientes líneas estratégicas que serán adoptadas por «Mentor»:

- La incorporación de un currículo de educación en medios en el sistema educativo en los diferentes niveles y bajo diversas modalidades (sustancial, transversal, formal, informal, etc.). Estos programas deberán integrarse a todos los niveles de la educación y en los programas de formación a lo largo de la vida.
- La incorporación de currículos de educación en medios en la formación de profesorado.
- La sensibilización de la opinión pública sobre la importancia y la necesidad de la educación en medios a través de las más diversas estrategias de comunicación que incluyen esfuerzos de diseminación de buenas

prácticas, iniciativas de difusión y participación, proyectos de demostración, programas audiovisuales de impacto, campañas públicas...

- La potenciación de plataformas de relación entre educadores y comunicadores.
- La creación de materiales de apoyo y didácticos a la educación en medios que puedan usarse a través de diferentes contextos regionales e internacionales.
- La introducción de la educación en medios como un elemento sustancial en la consolidación de la sociedad de la información y de la regulación de los sistemas audiovisuales y de comunicación.

A partir de estos objetivos se elaboró un programa de acción. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de las actividades propuestas recogían iniciativas que en algunos casos ya estaban en marcha. Una de las características de «Mentor» es articular iniciativas existentes bajo un paraguas común. De este modo se diseñaron las siguientes tareas para los próximos tres años:

• Creación de currículos de educación en medios a incluir en todos los sistemas formales de educación: ello significa, por una parte, consolidar el currículum de formación de profesores ya iniciado en el área mediterránea, y por la otra trabajar en modelos de currículum de educación en medios para América Latina. Asimismo implica la realización de un estudio comparativo sobre el desarrollo de la educación en medios en los principales países de América Latina y su extensión a otros continentes. En este último proyecto ya están trabajando el Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y el área de Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (ver artículos de Patricia Castillo y Luciana Gastaldi, y Myrna Gálvez en este mismo número).

- Crear una plataforma de cooperación entre universidades (FoundMedia) para la realización de programas de formación superior en materia de educación en medios. Este proyecto, que lleva a cabo la Pontificia Universidad Católica de Chile, busca establecer un espacio de cooperación entre los distintos estudios de postgrado existentes en el campo de educación en medios (ver artículo en este mismo número).
- En continuidad con el proyecto «Found Media» proponer la creación y organización de una cátedra Unesco itinerante en educación en medios. Los pasos preliminares para poner en marcha esta iniciativa se darán en los próximos meses.
- La realización de un «Libro Blanco» sobre la relación entre comunicadores y educadores. A la luz de la experiencia, parece indispensable integrar y motivar a los profesionales de los medios en el campo de la educación en medios, ya que su aporte es fundamental para conseguir los objetivos propuestos. La Universidade do Minho (Braga, Portugal) es la encargada de llevar a cabo una propuesta para ser debatida en «Mentor».
- Redacción de un libro de estilo sobre ética y lenguaje de los medios con el objetivo de promover una educación en medios responsable. La coordinación de esta tarea la lleva la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Redacción de manuales de lenguaje en televisión para diferentes idiomas: esta iniciativa promueve la creación de un grupo de trabajo que tenga en cuenta los aspectos éticos y lingüísticos que requiere un lenguaje para la televisión de calidad. Esta iniciativa está coordinada en primer lugar por la Universidad

Austral de Argentina.

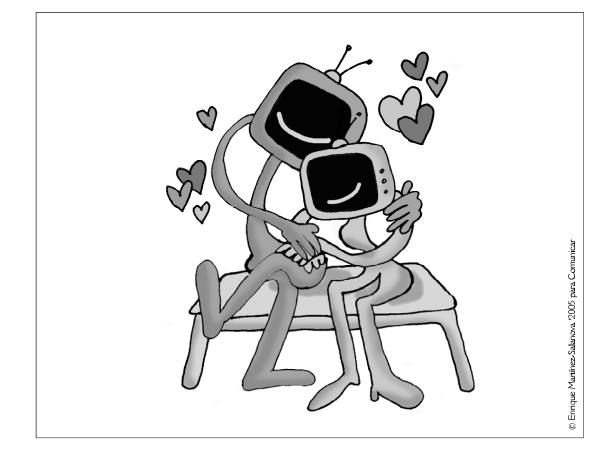
• La puesta en marcha de una base de experiencias en educación en medios en América Latina a partir del sitio web de «Mentor», que se sumará a la ya realizada para la región euro-mediterránea.

4. Miembros de «Mentor»

El tipo de adhesión, que por el momento es gratuita, puede ser de dos tipos: individual e institucional. En el seminario de Barcelona se eligió a un comité ejecutivo para los próximos tres años a partir de las universidades que impulsaron su creación. La presidencia la ocupa el profesor Samie Tayie, de la Universidad de El Cairo (Egipto); además hay dos vicepresidencias: la de «Mentor Europa», cuyo responsable es el profesor Manuel Pinto de la Universidade do Minho (Portugal) y la de «Mentor Latinoamérica», cuya responsable es Mar de Fontcuberta, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La secretaría general la ocupa José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) y las relaciones internacionales dependen de Lluís Claret. Actualmente la asociación está dando a conocer sus objetivos y pretende integrar a quienes estén interesados en trabajar en los ámbitos expuestos anteriormente. (Al terminar de escribir este artículo llegó un e-mail de París informando que la primera adhesión era de la ONG Aïna de Afganistán, dedicada a la formación de profesionales de la información, hombres y mujeres, en educación en medios desde el año 2001. Su presidente, el iraní Reza Deghati, asistió a la sesión inaugural de la asociación y decidió adherirse de inmediato. Era un buen comienzo).

Notas

- ¹ Informe sobre la «Encuesta Unesco, 2001» sobre los jóvenes y la educación en medios realizado por los profesores Kate Domaille y David Bucchkingham del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, editado en el CD, 3 «Youth Media Education CI.com» UNESCO, París, en febrero 2002.
- ² Los documentos sobre el Seminario de Sevilla están editados en el CD de la Unesco en 1999 la Conferencia de Viena «Educating for the media and the digital age» declaró que la educación en medios forma parte del derecho fundamental de todo ciudadano en cualquier país del mundo a la libertad de expresión y el derecho a la información, y contribuye a establecer y mantener la democracia. «Youth Media Education CI com», serie 3, en el año 2000. París.



(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Mar de Fontcuberta Santiago (Chile)

«FoundMedia»: postgrados de calidad en educación en medios

FoundMedia: high quality further programmes on media education

Un estudio de la CEPAL señala que el porcentaje de población altamente calificada en los países desarrollados, es decir, aquélla que cursó educación técnica terciaria o profesional universitaria, casi duplica el de la región latinoamericana. La formación en el nivel de postgrado tiene sentido en la medida que contribuya a la creación de capital humano y para ello debe ser de calidad. La asociación internacional «FoundMedia» propone la creación de una asociación internacional de estudios de postgrado en educación en medios como plataforma de cooperación entre universidades que impartan la docencia y desarrollen investigaciones de calidad en ese campo.

A survey carried out by CEPAL shows that the percentage of high qualified people in the developed countries, those who finished university and technical studies, almost doubles the percentage in Latin America. Further programmes make sense because they contribute to the creation of a human capital of high quality. The International FoundMedia Association is promoting the creation of an international association of high quality further programmes on media education, a platform for cooperation between universities that teach and develop qualified researches on that field.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Postgrado, educación en medios, plataforma de cooperación, asociación internacional. Further programmes, media education, international association, high quality programmes

Los estudios de postgrado han sufrido grandes transformaciones en los últimos años. El aumento de programas de diplomatura, magíster (maestría, master) y doctorado en

el mundo es síntoma de la aparición de nuevas necesidades de formación en la sociedad, que exigen una oferta más plural, con objetivos y diseños más ajustados a los nuevos tiempos. Entre los factores que configuran esta situación se encuentran:

• Los continuos cambios que se producen en el ámbito de los conocimientos y el crecimiento enorme del volumen de información disponible.

Mar de Fontcuberta es directora del Magíster en Comunicación y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y vicepresidente de la asociación internacional «Mentor» para América Latina (mdefont@puc cl).

- La necesidad de especialización y profundización en un campo específico por parte de personas que desarrollan su actividad en el mundo profesional y que requieren una continua puesta al día de conocimientos aplicados.
- El aumento de la demanda de formación en nuevas disciplinas en el ámbito académico y profesional.
- Finalmente, la necesidad creciente de establecer objetos de estudio desde una perspectiva multidimensional y, por lo tanto, transdisciplinaria.

A lo anterior pueden sumarse dos factores más:

- La progresiva globalización que afecta de modo significativo a la universidad y que se traduce en un intercambio académico que rebasa las fronteras en el campo de la docencia y la investigación.
- Y, por otra parte, la introducción de las nuevas tecnologías que posibilitan la enseñanza y el aprendizaje a través de las redes.

La respuesta académica a todos esos desafíos ha sido desigual. Un problema bastante extendido es que la universidad no siempre ha reconocido el hecho de que actualmente los postgrados, en especial en el campo de las ciencias sociales, no deben orientarse en forma prioritaria al desarrollo de la carrera académica y que es necesario flexibilizar la tipología de la oferta. La progresiva complejidad de la sociedad obliga a coexistir a dos procesos aparentemente -sólo aparentemente- contradictorios: la profundización en un campo concreto (especialización) y la referencia de ese campo a un contexto más amplio que lo abarca y lo explica (transdisciplinariedad). El primero supone la aparición de estudios de magíster de carácter profesional muy especializado; el segundo, la creación de postgrados interdisciplinarios como nuevos ámbitos de estudio (un ejemplo lo constituye la bioética).

Las características de unos y otros son distintas. Hay universidades que se han guerido poner a la vanguardia ofreciendo programas nuevos con una actitud que responde más al concepto de mercadeo que al de la excelencia académica; ello ha dado lugar a una proliferación de la oferta de postgrados de muy baja calidad. En algunos casos las innovaciones han sido reales, pero se han puesto en marcha sin la necesaria reflexión y, sobre todo, evaluación del seguimiento de los resultados. En otros, no se ha considerado que los nuevos conocimientos exigen también cambios en la metodología docente. Ello se ha producido, por ejemplo, cuando se han introducido las nuevas tecnologías en la educación sin tener en cuenta que los nuevos soportes han reconfigurado la figura del alumno, del profesor y de todo el proceso de acceso al conocimiento. En otros casos más, finalmente, se han implementado las necesarias modificaciones en los programas tradicionales o se han creado nuevos programas con la reflexión, el desarrollo y el debido rigor académico¹.

En los últimos años se ha producido una explosión de postgrados en América Latina, pero como afirma un estudio de la Universidad de Buenos Aires, dicha explosión ha carecido del impacto esperado respecto a la producción de conocimiento innovador y la capacitación de quienes se dedican a la ciencia y la tecnología². En la mayoría de los postgrados latinoamericanos se genera una tensión entre las actividades de formación en investigación y el entrenamiento profesional en áreas especializadas. El estudio señala que esta falsa oposición da por resultado la explosión tanto en la relevancia institucional como en la matricula de estos alumnos. Entre los factores que contribuyen al desarrollo del mercado de los postgrados profesionales es posible señalar:

- La carencia de una política científica sostenida por parte de los estados nacionales de la región.
- La ausencia de un sector empresarial que demande resultados del campo científico para aplicarlos a la producción.
- Un contexto internacional en el que las grandes corporaciones importan no sólo el saber sino, además, la tecnología y el personal jerárquico. Sin embargo, resulta importante señalar que una parte considerable de esa investigación científica y tecnológica en la región se realiza de modo preponderante en el sector público, en las universidades y, especialmente, en el nivel de los doctorados.

La formación en el nivel de postgrado tiene sentido en la medida que contribuya a la creación de capital humano. En América Latina la CEPAL hizo un estudio en el 2002 en el que advirtió que había una diferencia importante entre la disponibilidad de recursos humanos calificados en la región con respecto al grupo de los países desarrollados pertenecientes a la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). El estudio señalaba que «la inversión continua en capital humano es hoy en día un elemento clave de las estrategias de los países de la OCDE para promover el desarrollo económico, el pleno empleo y la cohesión social» y que «se reconoce progresivamente que la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y competencias es esencial para el crecimiento de largo plazo en la economía globalizada»³. El estudio señalaba que el porcentaje de población altamente calificada en los países desarrollados, es decir, aquélla que cursó educación técnica terciaria o profesional universitaria, casi duplica el de la región latinoamericana.

En un informe comparativo de los estudios de postgrado entre Argentina, Brasil y México realizado en 1998, la profesora titular de la UNAM de México, Giovana Valenti Nigrini, afirma que los programas de postgrado juegan un papel medular y estratégico por varias razones:

- Son los espacios propicios para la vinculación directa entre la investigación y los procesos de formación profesional avanzada, y por ello son el mecanismo principal de reproducción ampliada de las diversas comunidades gremiales y académicas de las elites científicas y profesionales.
- Son un mecanismo estratégico para la absorción creativa del proceso científico y tecnológico mundial y juegan un papel importante en la dotación de los saberes y habilidades a los estudiantes de manera que ellos estén en posibilidades de atender y coordinar en sus ámbitos de trabajo las necesidades que impone el desarrollo nacional y, por ende, contribuir al potenciamiento de la
- Los postgrados juegan un papel importante como detonadores de los saberes generados.
 Por tanto, son una pieza clave en la competitividad internacional

cultura nacional.

- Son también un mecanismo decisivo en la reproducción del capital humano, a la vez que son un elemento clave en la valoración cualitativa de los sistemas de educación superior, y de ciencia y tecnología.
- Los postgrados son un sector importante de confluencias, exportación e intercambio de saberes científicos y tecnológicos, principalmente a través de sus egresados y de los programas interinstitucionales en la medida en que éstos se consoliden⁴.

Parece clara, pues, la necesidad de implementar programas y actividades de formación continua. Se consideran como tales los doctorados, los magísteres, los masters de especialización profesional, las diplomaturas, los postítulos, los seminarios y las jornadas. Sin embargo, la formación de alto nivel se debe dar en los postgrados, es decir, en los estudios que otorgan grado de doctor, master o magíster. Y para que exista dicha formación de alto nivel es indispensable que esos programas tengan una calidad reconocida. «El cumplimiento de estándares de calidad de los programas de postgrado es crucial para obtener y mantener la confianza de los empleadores sobre los recursos

humanos que allí se gradúan. Empresarios, directores de servicio, decanos de universidades distintas a las de los postgraduados y otros posibles empleadores deben contar con los antecedentes de calidad suficientes sobre los programas de postgrado encargados de la formación de los recursos humanos que contratan. Por lo tanto, «categorizar» la oferta de programas, de manera de poder discriminar en términos de calidad, es esencial»⁵. En ese sentido, en Europa y en América Latina se han creado diversas instancias evaluadoras que establecen las normas que fijan los criterios para la evaluación de los programas de postgrados. Es el caso por ejemplo de la Comisión Nacional de Acreditación de Postgrado (CONAP) fundada en 1999 como Comisión de Evaluación de Programas de Postgrado de las universidades chilenas, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU), la CAPES de Brasil, la CONACYT de

Se propone la creación de una asociación internacional de estudios de postgrado en educación en medios como plataforma de cooperación entre universidades que impartan la docencia y desarrollen investigaciones de calidad y actividades de acuerdo a los parámetros establecidos en el seminario organizado por la Unesco en Sevilla.

México, y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA).

1. El proyecto «FoundMedia»

El proyecto nace al amparo de la asociación internacional «Mentor» y fue aprobado en el seminario celebrado en Barcelona en mayo de 2004. Propone la creación de una asociación internacional de estudios de postgrado en educación en medios como plataforma de cooperación entre universidades que impartan la docencia y desarrollen investigaciones de calidad y actividades de acuerdo a los parámetros establecidos en el seminario organizado por la Unesco en Sevilla en 2002. La asociación tendrá los siguientes objetivos específicos: establecer normas y estándares de calidad para la educación en medios en sus diferentes niveles; promover la cooperación de sus miembros, y desarrollar proyectos relacionados con la educación en me-

dios. Establecerá su actuación en cuatro ámbitos: la docencia, la investigación, las actividades y las publicaciones.

1.1. La docencia

Las tareas específicas en este campo serán las siguientes:

- Desarrollar normas y estándares de calidad aplicables a los diferentes sistemas y modalidades de educación en medios en el ámbito de los estudios de postgrado. Para ello se tendrán en cuenta los criterios que suelen aplicar las distintas instancias evaluadoras de los programas universitarios como son la trayectoria histórica, los contenidos del programa, la carga horaria, la investigación desarrollada, el currículum, la calidad y dedicación de los profesores, la relación ingresados/egresados, las publicaciones, el desarrollo de la «masa crítica», etc.
- Realizar un mapa internacional de las universidades que imparten estudios de calidad de postgrado en educación en medios. En ese sentido el área de comunicación y educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile llevó a cabo un primer estudio tentativo el primer cuatrimestre del año 2004. Envió un cuestionario/encuesta de catorce preguntas a trece universidades europeas y latinoamericana, de las cuales nueve respondieron⁶. Las preguntas estuvieron centradas en:
 - a) La oferta educativa de postgrado existente en la institución (presencia o ausencia).
 - b) Facultad o unidad de la que depende el programa.
 - c) Público al está dirigido el programa.
 - d) Orientación del programa respecto a los medios.
 - e) Líneas de investigación asociadas.
 - f) Habilidades específicas entregadas mediante el programa.
- g) Interés en la existencia y posible participación de una plataforma de cooperación internacional.

De las nueve universidades sólo tres contaban con programas de postgrados relacionados con ese ámbito: el Master Internacional de Comunicación y Educación ofrecido por la Universidad Autónoma de Barcelona; el Magíster en Comunicación Social con mención en comunicación y educación, impartido por la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Magíster en Ciencias de la Comunicación, con especialización en comunicación, ciudadanía y educación de la Universidade do Minho de Portugal.

Del resto, aunque todas tenían alguna actividad en educación en medios, sólo la Universidad de Huelva las realizaba de forma permanente.

• Conocer y difundir las características de cada uno de los programas de postgrado y sus líneas de investigación. Hay que señalar que los tres programas de postgrados analizados tenían muchos puntos en común y, de hecho, hay dos que poseen una titulación compartida: el de la Autónoma de Barcelona y el de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Con respecto a la investigación, cuatro de las universidades declararon que no estaban relacionadas con alguna línea de investigación en educación en medios. Las cinco restantes destacaron las siguientes líneas: a) comunicación de calidad de los medios audiovisuales y multimedia aplicada a contextos audiovisuales; b) currículum de educación en medios; c) medios y valores; d) sujetos, educación y su entorno audiovisual, con énfasis en televisión educativa; e) prensa y escuela; y f) tecnología de las comunicaciones e inclusión digital.

- Establecer programas de perfeccionamiento docente para los profesores de las universidades: la mayoría de los encuestados consideran absolutamente necesaria la formación específica de los profesores en educación en medios. Consideran éstos que deberían tener una formación específica y continua en educación en medios con una especialización a nivel de postgrado.
- Organizar un plan de intercambio, tanto de profesores como de alumnos, entre los distintos programas. Todas las universidades consultadas coinciden en la necesidad de crear una plataforma de cooperación internacional que implique el intercambio de docentes, la puesta en marcha de investigaciones conjuntas y la realización de diversos programas y actividades.
- Realizar los trámites necesarios para la creación de una Cátedra Unesco itinerante en educación en medios.

Para ello se iniciarán los contactos con los responsables de este organismo internacional para poder tener una respuesta positiva.

1.2. La investigación

Las tareas específicas en este ámbito serán las siguientes:

- Definir líneas prioritarias de investigación en dos ámbitos: el local, de cada país, y el global.
- Crear equipos de investigación internacionales en educación en medios.
- Estimular la creación de equipos de investigación locales en ese mismo campo.
 - Intercambio e información de experiencias.
 - Intercambio de bibliografía y materiales.
 - Creación de un banco de datos y experiencias.
 - Dirección de tesis de postgrado.

1.3. Actividades

Las tareas específicas en este ámbito serán:

- Desarrollo de proyectos de educación en medios de alcance internacional.
- Promover encuentros, talleres y seminarios entre sus miembros.
- Desarrollar relaciones con la industria para la producción de programas televisivos, proyectos multimedia, guías didácticas, etc.
- Establecer relaciones con distintas instituciones oficiales (gobiernos, municipios, fundaciones, etc.) tanto en el ámbito local como internacional para promover la educación en medios.
- Creación de un sitio para la asociación internacional de estudios de postgrados y educación en medios en el web de «Mentor».

1.4. Publicaciones

Las tareas en este ámbito serán: incentivar la publicación de libros y/o artículos en revistas internacionales; estimular las traducciones de artículos y libros de interés a las distintas lenguas de las universidades que formen parte de «FoundMedia».

La asociación se constituirá a partir de la creación de un comité de fundación que establecerá los fines y estatutos de la sociedad. Dado que se integrará en la asociación internacional «Mentor», el comité fundacional estará formado por las universidades que dieron origen a la asociación, quienes en un plazo próximo establecerán una primera normativa para su funcionamiento y pondrán en marcha los mecanismos de adhesión.

Notas

- ¹ DE FONTCUBERTA, M. (2003): «Nuevas estrategias educativas en el área de las comunicaciones», en *Calidad en la Educación, 18*. Chile, Consejo Superior de Educación de Chile. Extraordinario sobre «Estudios de postgrado. Perspectivas y desafíos; 173-188.
- ² JAIM ETCHEVERRY, G. y MOLLIS, M. (2003): «Postgrados universitarios: ¿actividad académica o servicio al cliente?: el caso de la Universidad de Buenos Aires», en *Calidad en la educación*. Chile, Consejo Superior de Educación de Chile. Extraordinario sobre «Estudios de postgrado. Perspectivas y desafíos; 261-277.
- ³ COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2002): Panorama social de América Latina. Santiago de Chile, citado por RODRÍGUEZ, C. y VIO, C.P.: «Necesidad de postgraduados en Chile», en Calidad en la Educación. Chile, Consejo Superior de Educación de Chile. Extraordinario sobre «Estudios de postgrado. Perspectivas y desafíos; 23.
- ⁴ VALENTÍ, G. (1998): Desarrollo y acreditación de los postgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de Argentina; 67-68.
- ⁵ RODRIGUEZ, C. y VIO, C. (2003): «Necesidad de postgraduados en Chile», en *Calidad en la Educación*. Chile, Consejo Superior de Educación de Chile. Extraordinario sobre «Estudios de postgrado. Perspectivas y desafíos; 30.
- ⁶ La encuesta se envió a las siguientes universidades: Universidade do Minho (Portugal), Universidad de Huelva (España), Universitat Autónoma de Barcelona (España), Universidad de El Cairo (Egipto), Universidad Austral (Argentina), Universidad de La Plata (Argentina), Universidad Católica (Uruguay), Pontificia Universidad Católica (Chile), Universidad de Guadalajara (México), Universitá Della Svizzera Italiana (Suiza), Universidad de París VIII (Francia), Universidad de São Paulo (Brasil), Universidad Central de Colombia (Colombia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (México). No respondieron: Universidad Central de Colombia, Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, Universidad Católica Andrés Bello de Venezuela, Universidad Católica Paulo (Brasil).

Cuando las naciones envejecen se enfrían las artes, y el comercio se instala en todos los árboles



William Blake (1757-1827), poeta, pintor y grabador inglés

La Humanidad no puede soportar mucha realidad



T. S. Elliot Poeta norteamericano 1888 -1956

(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

Javier Arévalo Zamudio México

Necesidad de políticas de educación en medios

Need for media education policies

El común denominador de las políticas estatales ha sido la casi generalizada ausencia del componente de formación y actualización en el uso educativo de los medios de comunicación. En México con excepción de las áreas de comunicación y diseño, prácticamente en ninguna de las carreras profesionales se prepara para la comprensión y el manejo de los lenguajes de los medios, ni siquiera en la profesión de maestro, que debiera contemplar una seria formación en la materia. A pesar de múltiples e interesantes experiencias ha faltado una visión integradora que racionalice recursos, esfuerzos y tiempos.

The common point of the state policies has been the almost total absence of training components and updating on media education. In Mexico, with the exception of design and communication areas, none of the professional careers teaches the media languages, not even to future teachers, who should have a serious training in this subject. Although many interesting experiences have taken place, a global vision that integrates time, efforts and resources has not existed.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Políticas estatales, educación en medios, formación de profesores.
State policies, teacher training, media education.

Desde los años cincuenta del siglo pasado se viene hablando en América Latina de la importancia de la comunica-

ción como motor del desarrollo social. La postguerra y las armas propagandísticas del Tercer Reich impulsaron esa tardía conciencia sobre la necesidad de instrumentar políticas nacionales de comunicación vinculadas a los procesos sociales y políticos que requería el desarrollo de nuestros países. A ello respondió en su momento el boom de los años sesenta de las escuelas de comunicación, la tele-educación, las telecomunicaciones y los satélites educativos. Fue también la época

❖ Javier Arévalo Zamudio es director de Medios Audiovisuales e Informática Educativa de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (SEByN) de la Secretaría Educación Pública del Gobierno de México (jarevalo@sep.gob.mx).

de los medios de comunicación de propiedad estatal y el desarrollo de una tendencia marcada hacia la función social de los medios y los tiempos al aire que disponían los sectores gubernamentales responsables de las políticas sociales de educación, salud y vivienda, tendentes a apoyar el desarrollo de grupos desfavorecidos.

La bastante común confusión entre medios de comunicación gubernamentales y medios de comunicación al servicio de las políticas de estado propició, entre otras cosas, como el neoliberalismo salvaje, el desmantelamiento de sistemas completos de radio y televisión de servicio social en el mundo entero, tendiendo en el mejor de los casos a modelos mixtos. Era la época en que se consideró a los medios como meros instrumentos al servicio de diversas causas, al revisar la literatura de la época se puede constatar que la necesidad de educar para los medios de comunicación estaba prácticamente ausente, el énfasis estaba puesto en las contradicciones por la posesión de los medios, el análisis de mensajes, en la crítica hacia los medios, realizadas generalmente por expertos que exhibían las contradicciones de clase presentes en las relaciones que establecían los medios con el poder y la sociedad en su conjunto. Debates no superados por cierto, pero que no permitieron mirar en su momento la importancia de tener individuos alfabetizados en el uso de los nuevos lenguajes y expresiones de los medios de comunicación.

En estas breves reflexiones quisiera plasmar algunas notas de lo que ha sido la experiencia en México sobre la educación para los medios de comunicación, con la acotación que han sido utilizadas distintas nomenclaturas como educación para la comunicación, educación en medios, educación en y para los medios, didáctica de los medios de comunicación, comunicación educativa, edu-comunicación, alfabetización audiovisual, alfabetización en medios, incluso en su momento tecnología de la comunicación, y hasta t e c n o l ogía educativa. Es cierto que la nominación comprende posiciones y enfoques en ocasiones diferenciados y hasta encontrados, pero la gran tendencia ha evolucionado hacia la comprensión integral de este campo donde comunicación y educación comparten premisas, metodologías y propuestas para el desarrollo y uso de materiales al servicio de la enseñanza y el aprendizaje. No cabe duda que las políticas estatales para introducir el tema a la labor de maestros, funcionarios y alumnado, han estado centradas en la adquisición de equipamiento; esta generalizada tendencia de considerar que la tecnología vendría a resolver los problemas educativos planteados por el crecimiento de la demanda por el aumento poblacional, al permitir una mayor cobertura, ha conllevado un alto ingrediente de pensamiento mágico. De hecho en la actualidad perviven las creencias, según las cuales la conectividad y el equipamiento permitirán a nuestras sociedades dar el salto hacia la modernidad y resolver con un simple clic la democratización de la información, el acceso a la educación de grupos desfavorecidos, un mejor aprovechamiento educativo, y la disminución de brechas y desigualdades que nos aquejan. En el aspecto relativo al desarrollo de materiales didácticos, la tendencia ha sido no concebir y producir lo que se necesita aquí y ahora, atendiendo a las peculiaridades de nuestras necesidades y al momento que vivimos, sino adquirirlos de la gran oferta internacional dominada por las grandes productoras transnacionales, materiales las más de las veces inapropiados para resolver nuestras particulares necesidades educativas.

El común denominador de las políticas estatales ha sido la casi generalizada ausencia del componente de formación y actualización en el uso educativo de los medios de comunicación, debida quizás a la tardía conciencia sobre la importancia que reviste en los procesos formativos del individuo la permanente exposición a los mensajes de los distintos medios impresos, electrónicos e informáticos.

1. La experiencia mexicana

Los medios de comunicación han sido objeto de estudio de la sociología, la psicología, la economía, las llamadas ciencias de la comunicación y en menor medida de la pedagogía. A pesar de haberse constituido en los lenguajes más utilizados a lo largo del siglo XX, los más estudiados por el arte y la publicidad, han permanecido marginados, cuando no francamente relegados por la institución escolar. Fue en el va remoto 1900 cuando se instala la primera sala de proyección cinematográfica en la Escuela Nacional Preparatoria de la Ciudad de México para apoyo de la Cátedra de Historia y 10 años más tarde en la antigua Escuela de Medicina (Ávila, 2000). Éstas fueron las primeras incursiones de un medio de comunicación masivo en ámbitos educativos. Pero es hasta la creación de la propia Secretaría de Educación Pública, en la década de los veinte, cuando se adopta una política de introducción del cinematógrafo a la educación, completada años más tarde con la creación por Narciso Bassols de la Oficina Fotográfica y Cinematográfica y consolidada durante el cardenismo con la creación de la Oficina de Cinematografía del Departamento de Bellas Artes. En los años cincuenta con la creación del Servicio de Educación Audiovisual de las Normales y el Departamento de Enseñanza Audiovisual de la SEP, se marcó un hito en esta relación de medios y educación. La avanzada de México en materia de enseñanza audiovisual se consolida con el apoyo que le brinda la UNESCO en 1952 para la creación del Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa cuatro años más tarde, antecedente del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa tal como lo conocemos actualmente.

Nuestro país ha sido pionero en la incorporación de la educación a distancia en el nivel básico, como la «Telesecundaria», que a lo largo de 36 años ha constituido una opción educativa para comunidades aisladas y alejadas de los principales centros escolares: actualmente 50.000 docentes atienden en 16.000 escuelas a más de un millón de estudiantes. El modelo pedagógico de la Telesecundaria está sujeto a un proceso general de reforma de la escuela secundaria mexicana, atendiendo al desarrollo y convergencia de otros medios en la escena mundial.

La explosión demográfica y la masificación de la educación entre otros factores se interpusieron en el camino al no lograr integrarse de raíz estas experiencias.

Con excepción de las áreas de comunicación y diseño, prácticamente en ninguna de las carreras profesionales se prepara para la comprensión y el manejo de los lenguajes de los medios, ni siquiera en la profesión de maestro, que debiera contemplar una seria formación en la materia, por la simple necesidad que se tiene de utilizar material didáctico. En México,

país de contrastes, conviven situaciones inaceptables de retraso social al lado de espectaculares avances tecnológicos; prácticas educativas arcaicas con avanzados sistemas interactivos, clases con estampitas de papelería al lado de equipos multimedia, ejercicios sustentados en la sola capacidad discursiva del maestro al lado de teleconferencias apoyadas con animaciones y recursos gráficos sofisticados, escuelas sin energía eléctrica frente a otras dotadas de videotecas, recepción satelital o fibra óptica y equipos audiovisuales. Desde la década de los cincuenta, junto a la comercialización de la televisión, se comenzaron a estudiar los medios en las nacientes escuelas de periodismo y comunicación, los enfoques de sus análisis ni por asomo se ocu-

paban de la pedagogía. Aún en la actualidad, la preparación del maestro normalista carece de una línea de formación que se ocupe de los medios con fines educativos, con trabajos se logró introducir, recientemente, una materia que aborda esta temática en la especialización de Telesecundaria.

A lo largo de los últimos quince años, México ha vivido un intenso desarrollo de infraestructura para la comunicación educativa, el componente comunicacional ha logrado integrarse a los planes nacionales de desarrollo educativo como relevante para impulsar sus grandes objetivos. La red satelital de televisión educativa es, sin duda, uno de los grandes logros de esta política; este sistema enlaza actualmente a cerca de 50.000 centros educativos en todo el país, con cobertura en el sur de los Estados Unidos y Centroamérica, para apoyar la educación a distancia en sus distintos niveles y modalidades. Actualmente Edusat opera once canales de televisión y tres de radio, con atención a la capacitación de maestros, contenidos curriculares

El común denominador de las políticas estatales ha sido la casi generalizada ausencia del componente de formación y actualización en el uso educativo de los medios de comunicación, debida quizás a la tardía conciencia sobre la importancia que reviste en los procesos formativos del individuo la permanente exposición a los mensajes de los distintos medios impresos, electrónicos e informáticos.

desde educación básica hasta superior y postgrado, el título de cada canal nos da una idea del universo que abarca: Telesecundaria, educación media superior, formación continua, capacitación, educación básica, espacio Edusat (para la sociedad), educación superior, actualización profesional, Discovery kids, las artes, Las Américas, Radio Edusat, Radio Educación e Instituto Mexicano de la Radio.

Otro proyecto de gran impacto ha sido el programa de videotecas escolares para la educación secundaria, las escuelas normales y los centros de maestros; estos acervos conformados por casi 400 programas agrupados en series, seleccionadas por su calidad y pertinencia, de productoras nacionales e internaciona-

les abordan los temas más importantes que integran los contenidos disciplinarios de la educación básica, como ciencias sociales, naturales, educación física y artística, literatura, música y cine, por citar algunos temas. Cabe mencionar que en estos acervos se han incluido materiales que específicamente abordan aspectos sobre el uso didáctico de los diferentes medios de comunicación.

La enseñanza de la física y las matemáticas con tecnología (EFIT-EMAT) es un modelo didáctico que incorpora ambientes computacionales a la educación secundaria; algunos de ellos promueven la geometría dinámica, matemáticas de cambio, tópicos de aritmética, álgebra y estadística, y modelación matemática. Estas herramientas pretenden brindar a los estudiantes acceso a ideas poderosas en distintas áreas del conocimiento, al desarrollo de habilidades de exploración y

La falta de coordinación hace que en la práctica no podamos hablar de una política nacional de educación en medios, cuya primera característica debiera ser su carácter integral, entendiendo como política nacional la toma de decisiones ordenada, equilibrada, dirigida y respaldada por los ejercicios presupuestales que le confieran orden y despliegue lógico en el tiempo y en los espacios educativos.

verificación de hipótesis y manejo de la información, que no siempre es posible desarrollar en el salón de clases bajo un modelo de enseñanza sin tecnología (Rojano, 2004).

Otros proyectos lo constituyen la Red Escolar que enlaza por medio de una red de cómputo a escuelas primarias y secundarias en varias partes del país y tiene la finalidad de proveerlas de información actualizada y relevante, creando comunidades de alumnos y profesores, quienes desarrollan proyectos colaborativos. La secundaria del siglo XXI (SEC XXI), en fase de pilotaje, con conectividad a fuentes centrales de recursos multimedia y aulas con alta tecnología, es un proyecto que involucra diversos componentes tecnológicos en diferentes modalidades para que las secundarias tengan acceso a software de uso generalizado, materiales en formato digital, sensores y simuladores que permi-

ten a los alumnos, además del acceso a Internet y a Red Escolar, estar a la vanguardia en el uso de tecnologías. Las plazas comunitarias de muy reciente creación buscan proporcionar conectividad a los adultos en poblaciones remotas.

Los 530 centros de maestros merecen una mención aparte ya que pretenden convertirse en espacios de formación y actualización disciplinar al tiempo que permiten a los docentes ejercitarse en el uso de las nuevas tecnologías de la información.

Se han desarrollado otras iniciativas de capacitación desde las instancias de producción televisiva de la Secretaría de Educación Pública, como la Dirección General de Televisión Educativa, con una variada oferta para profesores sobre desarrollo de materiales didácticos, uso pedagógico de la televisión, cursos y talleres sobre producción y documentación audiovi-

sual, «planeación» y administración audiovisual, usos educativos de la televisión y de la informática, etcétera.

El Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) ofrece cursos, diplomados y postgrados. Se orienta a preparar docentes y profesionales vinculados a la comunicación y a las tecnologías educativas, a la atención de necesidades psicopedagógicas, comunicacionales y didácticas, al diseño, desarrollo, innovación, y evaluación de sistemas educativos y a la multiplicación de los conocimientos adquiridos (ht-

tp://cecte.ilce.edu.mx/cectex/cecteint.htm).

La Universidad Pedagógica Nacional desarrolló a principio de la década de los noventa un ambicioso curso multimedia sobre educación para los medios de comunicación, que alcanzó un relativo impacto y ha servido como formación básica a una infinidad de profesores de todos los niveles educativos.

Tal vez el proyecto más acabado, por la duración de la formación de alrededor de nueve meses y la profundidad con que aborda los contenidos, es el curso nacional de actualización «Didáctica de los medios de comunicación» como oferta a los docentes de preescolar, primaria y secundaria con una cobertura nacional y un tiraje de 50.000 ejemplares. Aunque parezca un gran tiraje, se opaca cuando consideramos que el universo de los profesores de educación básica del país es de casi un millón y medio. Este curso confor-

mado por materiales impresos, audiovisuales e informáticos, está diseñado para que el profesor lo trabaje a distancia y propone un enfoque integral para abordar el estudio y utilización de los medios de comunicación en contextos educativos. La propuesta aborda tres ejes temáticos en torno de los cuales se organizan contenidos, propuestas de aplicación y actividades: el conocimiento del medio, que aborda las características de los principales medios impresos, audiovisuales e informáticos, sus características expresivas, potencialidades y limitaciones. La aplicación didáctica que se ocupa de la integración de los medios a las estrategias educativas de los docentes, a partir de los recursos y la infraestructura con que cuenta el docente. Y finalmente las implicaciones de la recepción que analiza las condiciones, situaciones y circunstancias particulares de individuos, colectivos y sociedad durante la exposición a los mensajes y los medios de comunicación. Con este curso se pretende que el docente se apropie de los recursos expresivos de los medios de comunicación, que se convierta en un receptor crítico y que sea capaz de integrar estos lenguajes a sus estrategias didácticas.

Sin embargo, la acción de mayor aliento, por la inversión que representa y el apoyo político que lo sustenta, es el proyecto «Enciclomedia», una estrategia didáctica de aprovechamiento de la tecnología en el aula que se basa en la digitalización de los libros de texto gratuitos, toda una institución en México, y su hipervinculación a diferentes recursos como imágenes fijas, en movimiento, ejercicios didácticos, enciclopedias y bibliotecas digitales, entre otros. Este proyecto que en su primera fase impactará a la totalidad de aulas de 5° y 6° años de primaria, llega con un equipo que comprende, además de la computadora, un proyector y un pizarrón electrónico de operación digital, de los llamados «inteligentes». De nuevo el reto mayor se encuentra en la formación de los maestros para el uso adecuado de esta tecnología, no resulta fácil para la mayoría del profesorado que no ha tenido la oportunidad de vivir la transición con el uso de tecnologías más convencionales como el audiocassette y el videograma, y se verá ya enfrentado a un espacio educativo dotado de tecnología de vanguardia.

La política de formación docente para la apropiación y uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información comprende variadas estrategias que se han originado en dependencias gubernamentales, principalmente, y que han respondido a necesidades puntuales. Ha faltado, sin duda, una visión integradora que racionalice recursos, esfuerzos y tiempos. En este contexto de proyectos generados por organismos internacionales, dependencias federales y estatales, regionales o locales, las líneas de trabajo han sido variadas, resumidas en:

- Asignaturas en los planes curriculares de las instituciones formadoras de docentes.
- Líneas transversales de formación docente en las mismas instituciones.
 - Materias optativas de especialización.
 - Cursos de actualización.
 - Diplomados, maestrías y especializaciones.

Con este panorama de las diferentes propuestas, podemos concluir que se caracterizan por una diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas, frecuentemente antagónicas e incompatibles que reflejan, en alguna medida, las distintas concepciones de la educación pública que conviven en nuestro país.

Es indudable que este periodo de crecimiento de proyectos ha modificado el paisaje educativo mexicano y ha introducido muchas inquietudes entre los diversos actores responsables de la administración de la educación pública nacional, la percepción es, en términos generales, positiva; sin embargo, cabría hacer algunas acotaciones. La mayoría de los proyectos descritos en este documento han crecido sin una coordinación general y un orden que establezca prioridades y momentos para el desarrollo de ciertas etapas. En el contexto de la educación pública, la más grande administración del gobierno federal, diversos actores han generado las propuestas, respondiendo a momentos y oportunidades más del lado de la iniciativa o perfil de una persona, un grupo o una necesidad particular de las dependencias. Por ello, si bien es cierto que los tres últimos programas nacionales de desarrollo educativo, de vigencia sexenal cada uno de ellos, perfilan y consignan expresamente una política para el desarrollo de las tecnologías y el impulso a los medios electrónicos al servicio de la educación, la falta de coordinación hace que en la práctica no podamos hablar de una política nacional de educación en medios, cuya primera característica debiera ser su carácter integral, entendiendo como política nacional la toma de decisiones ordenada, equilibrada, dirigida y respaldada por los ejercicios presupuestales que le confieran orden y despliegue lógico en el tiempo y en los espacios educativos.

El desarrollo de las tres dimensiones que mencionaba al inicio: 1) Infraestructura y equipamiento; 2) Desarrollo de materiales didácticos; 3) Formación y actualización; ha sido sin lugar a dudas desigual, gran parte de los esfuerzos han sido conducidos con un desconocimiento profundo de las implicaciones que representa educar para los medios, o para la comunicación, se ha dado prioridad al equipamiento y al uso

intensivo de los recursos tecnológicos, a la indiscriminada producción de materiales pseudos-didácticos que han reproducido prácticas educativas tradicionalistas. Gran parte de la apuesta en muchos de los proyectos ha sido la actualización docente, descuidando la formación inicial de los maestros y la transformación de las estructuras administrativas para que reciban las nuevas prácticas y las nuevas herramientas que nos proponen los medios de comunicación en los ámbitos escolares.

Uno de los problemas nodales en el tema de la actualización ha sido el considerar que con cursos y talleres aislados se pueden resolver las carencias en la formación inicial de los maestros; un problema que no es particular de la educación en medios, sino general a todo tipo de actualización, es la excesiva oferta que recibe el maestro para actualizarse, ofertas de talleres, cursos, diplomados o maestrías desde distintas instancias federales que más que ayudar al docente lo desorientan y lo meten en una especie de esquizofrenia y le hacen sentir que los medios y la tecnología son un inalcanzable objeto de deseo. Una de las urgentes

tareas será la introducción de una línea de formación de educación en medios en las carreras para la formación docente de las escuelas Normales, no podemos pasar la vida actualizando y tratando de subsanar carencias con talleres de sólo unas horas o algunos días.

En fin, que sin dejar de reconocer las cualidades y aportaciones de la experiencia mexicana, nos encontramos aún en espera de una verdadera política nacional de educación en medios que articule en este vasto territorio nacional los grandes proyectos de comunicación educativa.

Referencias

AGUADED, J.I. (Ed.) (2003): Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global. I Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Huelva, Universidad de Huelva.

ÁVILA, S. (2000): Los medios audiovisuales educativos en México. México D.F., SEP/Fundación Manuel Buendía.

ARÉVALO, J. y RODRÍGUEZ, G. (Coords.): Didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación (de próxima aparición).

VARIOS (2000): Memoria del quehacer educativo 1995-2000, Tomo I. México, Secretaría de Educación Pública.

(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

Manuel Pinto
 Oporto (Portugal)

A televisão e a família: cruzamento de dois campos movediços

TV and family: a crossroad fo changeable fields

La televisión es cada vez más un asunto familiar. Teniendo presente las interacciones que el medio televisivo genera con el mundo familiar, es importante reflexionar sobre tres dimensiones esenciales: la familia en la televisión, la televisión en la familia y la familia frente a la televisión. Los telespectadores no son una mera clientela seducida por la pantalla, son ciudadanos que toman conciencia de su lugar en el mundo y que son llamados a participar activamente en el medio social en el que se desenvuelven.

Television is a family issue. Concerning the relationship between family and media we should consider at least three aspects: the family on the TV, TV in the family and finally, the family making TV. The viewers are not only seduced customers, but citizens who are conscious of their position in the world and called to participate in the collective life.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Família, televisão, participação cívica, ciudadanía, interacciones, telespectadores.

Family, television, media, education, media production.

Se continua a ser verdade que a relação com a televisão é predominantemente uma ex-

periência que ocorre no espaço doméstico, a pergunta que se impõe é a de procurar saber como acontece tal experiência e de que modo a televisão marca os tempos, os espaços e as relações nas famílias.

Colocando o problema da relação entre o meio televisivo e a vida familiar de uma forma genérica, haveria que considerar pelo menos três dimensões:

 A família na televisão, incluindo neste âmbito os modos diferenciados como a família se converte em objecto de representação, tanto na informação como, talvez, sobretudo, no entretenimento e na publicidade.

Manuel Pinto es profesor de la Universidade do Minho (Braga, Portugal) y director del Magíster en Ciencias de la Comunicación de esta Universidad (mpinto@ics.uminho.pt).

- A televisão na família, compreendendo aspectos que vão da «topografia» do/s receptores na habitação, as práticas em torno da televisão, os comportamentos e atitudes com ela relacionados.
- E, finalmente, a família face à televisão, um tópico que procura enfatizar uma perspectiva centrada nas possibilidades de acção e de intervenção a partir da família e dos seus membros.

Neste texto darei especial destaque às duas últimas vertentes, mais relacionadas com os estudos que tenho feito e acompanhado.

Em todo o caso, convém frisar, desde o início, que é necessária alguma cautela com os conceitos e com as generalizações apressadas. Em nome de uma visão mitificada e nostálgica da família, podemos correr o risco de ignorar a realidade plural e diversificada que caracteriza hoje as experiências familiares, e que passam por situações como a presença ou ausência de filhos e o respectivo número, coabitação de duas ou mais gerações, tipo de habitação e local de residência, ofertas e acessibilidades sócio-educativas e culturais, famílias monoparentais e suas características, etc. Do mesmo modo, regista-se também, nas últimas duas décadas, uma transformação significativa naquilo que foi outrora uma realidade bastante linear e que dava (e dá) pelo nome de televisão. De facto, o cabo e o satélite ampliaram drástica, embora desigualmente, as fronteiras e os horizontes da primitiva televisão hertziana - em número e diversidade de canais e também no modo de a eles aceder. Por outro lado, a convergência de tecnologias e a multiplicação de periféricos tornou o uso do monitor de televisão bastante distinto dos primeiros tempos das emissões televisivas. De modo que se torna necessário precisar sempre do que falamos quando falamos de televisão.

1. Mudanças na família

Apesar das grandes transformações que tem conhecido nas últimas décadas, a família continua a ser uma referência e um «elemento fundamental» da sociedade. É, em grande medida, no seu seio que a maior parte das pessoas nasce e cresce, que recebe os primeiros carinhos, que aprende a viver com outros diferentes de si; que aprende a ouvir e a falar e, por essa via, a dizer o que pensa e sente. É a partir dessa base de afectos, de relações e de iniciativa que cada um toma contacto com o mundo envolvente e se vai apercebendo que dele é produto e parte activa. Em vários estudos os valores perfilhados pelas pessoas (Brechon e Tchernia, 2002), a família surge como o valor mais importante ou um dos mais importantes e uma grande maioria considera que uma criança preci-

sa de ter em casa um pai e uma mãe para ter uma infância feliz.

Exactamente porque é uma experiência tão básica e fundamental, mas ao mesmo tempo sacudida, ao longo das últimas décadas, por mudanças profundas, não admira que a família seja objecto de discursos diversos e até contraditórios. Uns pretendem defendêla, fazendo dela uma realidade uniforme e imutável, assim a convertendo numa realidade mitificada. Outros sonharam ou sonham com a sua diluição, em favor de formas ditas mais avançadas de vida social. Agente e expressão das mudanças sociais, a instituição familiar tem vindo a afirmar-se como uma realidade plural nas formas concretas da sua existência e desenvolvimento.

A urbanização e difusão de estilos de vida urbanos; o questionamento de uma ideologia autoritária e patriarcal; a crescente entrada da população feminina no mercado de trabalho; a difusão do ideal igualitário relativamente aos direitos e deveres de homens e mulheres; e a dissociação entre as relações sexuais e a procriação, com a difusão dos métodos anticonceptivos são factores habitualmente convocados para ajudar a compreender as transformações ocorridas ou em curso na instituição familiar.

Pode, pois dizer-se que as mudanças que têm vindo a afectar a família ocorrem no cruzamento de factores culturais (movimentos feministas; maior aceitação da separação e do divórcio); factores económico-políticos (profissionalização; implementação de políticas familiares); factores médico-científicos (programas de saúde materno-infantil; difusão da pílula anticoncepcional); factores tecnológicos (transportes; electro-domésticos, etc.).

Algumas consequências apontam para (ou expressam-se em) fenómenos tais como a forte diminuição da taxa de natalidade, acentuada redução da taxa de mortalidade infantil, clara diminuição do número de filhos e de famílias numerosas e crescimento significativo dos divórcios e dos filhos nascidos fora do casamento.

A estas tendências há que acrescentar outros factores como a crescente escolarização da população; redução gradual do analfabetismo literal e um crescimento acentuado da frequência do ensino superior por parte da faixa etária respectiva, mas com saliência das mulheres; movimento gradual, mas consistente, de abandono do campo e da vida rural, com toda a panóplia de redes e relações que lhes estavam associadas; crescente concentração em meios urbanos, com eventual acesso a outro tipo de oportunidades (em termos de trabalho, por exemplo), mas não necessariamente com melhores condições de vida.

Todos estes elementos não são certamente suficientes para abarcar o leque de transformações das últimas décadas, até porque as culturas, as tradições e os recursos dos diferentes países e regiões são distintos. Mas permitem compreender a pluralidade de situações e de contextos em que a vida familiar passa a existir

A vida familiar é condicionada tanto por factores internos como também externos. O emprego (ou a falta dele) é certamente um deles, gerando situações de maior ou menor estabilidade, maior ou menor grau de satisfação e de absorção. As características e localização da habitação são outro: determinam muitas das rotinas da vida quotidiana e aspectos decisivos da qualidade de vida, como o acesso a equipamentos sociais e culturais, além de pesarem enormemente no tempo e na qualidade da relação com os filhos. Por exemplo, uma família que habite nos arredores de um grande

centro urbano que necessite de uma ou duas horas para chegar ao emprego e outras tantas para regressar a casa, tendo, pelo caminho, de ir colocar os filhos em instituições educativas ou em casa de familiares encontrase numa situação completamente diferente de uma outra que habite na zona em que trabalha. Os ritmos e as exigências da vida quotidiana tornam-se. por vezes, de tal modo «stressantes» que os membros do agregado familiar chegam a casa já exaustos, guando há ainda tanta coisa para fazer.

Neste ponto, é importante sublinhar que a reivindicação

feminina (e não só) de uma partilha das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos está ainda muito longe de se traduzir na prática, apesar de se terem registado progressos significativos, pelo menos em certos meios sociais e culturais. Quando as mulheres têm uma ocupação profissional, elas são por vezes, duplamente penalizadas, num quadro social em que o trabalho doméstico—pela sua natureza invisível— permanece desconsiderado. Nesta matéria, os dados fornecidos pelos serviços oficiais de estatística são frequentemente enganadores, uma vez que as médias escondem grandes assimetrias do ponto de vista da distribuição por sexos. O caso dos trabalhos domésticos e dos cuidados com a família é um deles. A verdade é que o tempo se torna, nas famílias modernas, um bem

cada vez mais escasso: seja porque o trabalho absorve em excesso para lá do razoável, seja porque a vida de casa exige dedicação, é por vezes mais fácil sentar os filhos pequenos diante do aparelho de televisão, da consola de jogos video ou do ecrã de computador do que estar com eles. O sentimento de impotência ou de culpabilidade leva muitos pais a compensar em brinquedos ou em dinheiro a falta de tempo que têm para os seus filhos.

2. As crianças, essas desconhecidas

Na história do mundo ocidental, as crianças foram objecto de atitudes e comportamentos que conheceram expressões diversas, ao longo do tempo. Conhecemos práticas de abandono de recém-nascidos, práticas de entrega dos filhos a outros para que cuidassem deles e os criassem. Isto não quer dizer que outrora não se desse atenção e carinho e não se prestasse os

Apesar dos enormes problemas que ainda afectam a infância, no plano mundial, há que reconhecer os enormes progressos que já foram e continuam a ser feitos relativamente aos dois primeiros tipos de direitos. Isto não impede, no entanto, que sejam precisamente as crianças o grupo social mais afectado pelas situações de pobreza e de guerra e que tenham vindo a surgir novas formas de exploração e violência contra elas.

cuidados devidos às crianças: o que acontecia era que, pelo seu número, pelos elevadíssimos índices de mortalidade, o investimento em cada uma delas e na sua trajectória de vida não assumia o relevo que no século XX passou a ter.

Aquilo a que nós chamamos hoje infância, enquanto período longo, que é, em grande medida, ocupado com a escolaridade e a aquisição de aprendizagens várias, parece ser algo que tem poucos séculos de existência.

O modo de considerar e entender a criança e o seu desenvolvimento em ordem à vida adulta e à plena cidadania tem variado bastante e continua a ser objecto de concepções muito diversas. Há quem veja a criança como uma espécie de folha em branco ou de

tábua de cera em que os pais, primeiro, e a sociedade mais vasta, depois, vão gradualmente gravando conhecimentos, valores, comportamentos e sentimentos. De uma atitude essencialmente receptiva e passiva, os indivíduos iriam, desse modo, adquirindo as competências e as ferramentas para se tornarem autónomos.

Uma perspectiva bastante diferente é a que, não negando o importante e decisivo papel dos adultos, sublinha o papel activo que a criança assume ou deve assumir no seu processo de descoberta do mundo e dos outros e, por essa via, de si própria. E, também, a importância de, na educação, se reconhecer e valorizar as competências que a criança já possui.

No primeiro caso, o indivíduo é entendido essencialmente como produto da sociedade, isto é, considera-se prioritariamente aquilo que (ainda) lhe falta; no segundo caso, considera-se que ele não é apenas pro-

A generalização do acesso à televisão, aliada à vulgarização do consumo, levou a uma primeira privatização do uso da TV, aquela que consistiu na sua confinação ao espaço doméstico, consumida predominantemente por membros da mesma família.

duto, mas também produtor, ou seja, valoriza-se aquilo que (já) é ou (já) consegue ser.

São, ao fim e ao cabo, dois modos complementares de ver a mesma realidade, um pouco como a história do copo com água até meio, que uns vêem como meio cheio e outros como meio vazio. No entanto, uma e outra visões podem ter consequências diferentes, no que diz respeito às orientações a adoptar na educação e na socialização, se forem adoptadas de forma exclusiva. Explicando melhor: se eu vejo a criança como incompetente ou deficitária, tenderei a colocar os adultos como centro do processo socializador, lugar onde tem sede uma espécie de programação cultural que deve ser transferida para o mundo infantil. Pelo contrário, se eu reconheço que a criança, ao seu nível e a seu modo é um ser (relativa e progressivamente) competente, procurarei, sem abdicar do papel dos adultos, reconhecer e valorizar essas competências, partir delas para fazer um caminho em que os mais pequenos recebem, mas também dão. Um vasto conjunto de estudos realizados nas últimas décadas tem chamado a atenção para a importância das redes de colegas e amigos e dos grupos de vizinhança na vida e no crescimento das crianças. As trocas e relações que nesses âmbitos se estabelecem; as solidariedades e rivalidades que se geram; a assunção de papeis e os fenómenos de liderança que ocorrem fazem de tais tempos e de tais espaços dimensões vitais da descoberta própria e do mundo envolvente. São contextos e oportunidades geridos e construídos em grande medida pelas próprias crianças, libertas, tanto quanto é possível, dos programas e dos projectos dos adultos, nos quais se pode aprofundar e desenvolver a imaginação, a capacidade de relação, a amizade e a solidariedade.

Apesar do reconhecimento da importância de tais redes e de tais oportunidades, a verdade é que as con-

dições de habitação de muitas famílias, as possibilidades e ritmos de vida de muitos pais e a falta de visão e de sensibilidade dos agentes políticos para desenvolverem espaços e tempos em que as crianças possam estar entregues a si próprias em segurança faz com que a vida de um grande número de crianças seja marcado ou por uma excessiva programação ou por um inaceitável abandono ou isolamento.

Se analisarmos o texto da Convenção dos Direitos da Criança aprovado pela ONU em 1989 –e que é lei nos estados que a ratificaram¹– vemos que são ali propostos e estabelecidos direitos de três tipos: direitos de protecção, em ordem a impedir o que as pode lesar; direitos de provisão, em ordem a proporcionar o que lhes faz falta; e direitos de participação, em ordem a promover e acolher a escuta da sua voz nos assuntos que lhes dizem directamente respeito.

Apesar dos enormes problemas que ainda afectam a infância, no plano mundial, há que reconhecer os enormes progressos que já foram e continuam a ser feitos relativamente aos dois primeiros tipos de direitos. Isto não impede, no entanto, que sejam precisamente as crianças o grupo social mais afectado pelas situações de pobreza e de guerra e que tenham vindo a surgir novas formas de exploração e violência contra elas (veja-se as redes de prostituição infantil ligada ao turismo sexual; a incidência da contaminação de crian-

ças velo vírus da sida; ou o crescimento dos meninos de rua, em alguns grandes metrópoles em especial do Terceiro Mundo). E também não nos pode impedir de reconhecer a insuficiência enorme em que nos encontramos relativamente aos direitos de participação (art. 12, 13 e 17 da Convenção).

Esta terceira família de direitos, que constitui uma novidade e que configura todo um programa de acção para a família e a escola, nomeadamente, constitui já preocupação de muitos educadores, mas está longe de ser uma sensibilidade geral (Pinto e Sarmento, 1997).

Colocar a ênfase nos direitos da criança, e nomeadamente nos direitos de participação, é entendido por alguns como um possível caminho para o laxismo e a abdicação do papel que os adultos, pais e professores, deveriam ter ou ainda para reforçar uma certa cultura infantilizante que endeusaria as crianças, convertendo-as, em certos casos, em pequenos tiranos. É verdade que, na ânsia de criar empatia com as gerações mais novas, se confundiu, por vezes, proximidade e esforço de comunicação com um certo tipo de companheirismo e de assimilação que fizeram do adulto um igual, alguém que não se assume como adulto, ou seja, uma outra criança.

O que têm sido as concepções dominantes de educação desde os anos 60 do século passado até hoje necessita de profunda análise. Mas é preciso dizer que a adultez não é incompatível com o reconhecimento da dignidade, do lugar e da voz própria dos mais pequenos. De resto, continuo a pensar que o problema mais grave de muitas crianças, hoje em dia, reside no facto de não terem tempo nem condições para serem crianças.

A título de exemplo, num estudo que realizei em meados dos anos 90, com crianças de 8-11 anos de diferentes áreas do distrito de Braga (Portugal), uma boa parte delas era obrigada a um tal ritmo no seu dia-adia, que mais pareciam os executivos de uma grande empresa. Muitas delas, residentes nos arredores das cidades, levantavam-se pelas 7 horas, eram deixadas à porta da escola pelas 8.15, saíam da escola pouco depois das 13, iam para um «colégio» (que era, ao fim de contas, uma espécie de centro de ocupação de 'tempos livres'), onde, além de almoçarem e lancharem, brincavam, faziam os deveres, frequentavam uma língua estrangeira, praticavam desporto, iniciavam-se no ballet ou na música, tudo com horário bem cronometrado, o qual se prolongava até às 18 ou mesmo 19 horas, quando os pais os vinham recolher.

É certo que este retrato revela, em todo o caso, um esforço dos pais no sentido de resolver da melhor maneira um problema que para muitas famílias é dramático – a enorme desarticulação que existe entre os horários das escolas e os horários do trabalho profissional. Neste cenário, os filhos não ficam desacompanhados e, por outro lado, frequentam actividades complementares da formação escolar, que lhes podem ser de grande importância no futuro. Mas falta-lhes o tempo autogerido, a brincadeira autónoma, o contacto não programado com os espaços da natureza.

Um quadro substancialmente distinto é o das crianças que ficam em casa, muitas vezes sozinhas, ou à guarda de irmãos mais velhos ou sob a distante supervisão de algum vizinho, que têm de se responsabilizar pela refeição e pelo horário de ir para a escola, a quem são confiadas tarefas domésticas, dentro e/ou fora de casa, por vezes bem exigentes e pesadas. Há, nestes contextos, a desvantagem de uma aprendizagem confinada a uma banda mais estreita, que é contrabalançada por uma maior responsabilização da criança e por tempos –incluindo brincadeiras– mais decididos e organizados por ela.

É certo que vários destes aspectos adquirem importância diversa conforme a idade e a densidade das relações com outros adultos significativos (avós, vizinhos próximos, etc.). Mas é um facto que um grande número de crianças acaba por ser sobretudo vítima de impossibilidades, desigualdades e irresponsabilidades do mundo dos adultos.

3. Televisão, negócio e cidadania

As crianças e adolescentes de hoje deparam com um mundo todo ele «composto de mudança», como diz o soneto do poeta Luís de Camões, mas há aspectos que, de tão integrados e embebidos no quotidiano, mais parece sempre terem existido. Não será assim, por exemplo, com a Internet, que começaram a ver implantar-se e difundir-se, em crescimento exponencial, na segunda metade dos anos 90. Mas talvez já seja assim com a televisão. Muitos terão uma mais que vaga noção de que quarenta anos atrás, quando os seus pais eram jovens, esse pequeno electrodoméstico, que ocupa hoje um lugar central e polarizador de atenções nas nossas casas, era ainda objecto raro e motivo de curiosidade e de receios.

Nessa altura, havia frequentemente um único canal, a funcionar a preto e branco, durante algumas horas por dia, com as emissões frequentemente interrompidas por deficiências das redes de transmissão. Os receptores de TV tinham designs que hoje nos parecem pré-históricos e havia pessoas, sobretudo mais idosas, que acreditavam que os apresentadores das notícias e dos espectáculos as conseguiam ver, quando surgiam no ecrã. Mais ainda: em países não democrá-

ticos, como Portugal, as emissões —e não apenas as notícias— eram objecto de uma apertada censura que zelava por que não se difundissem ofensas aos «bons costumes» e aos valores oficialmente defendidos. O contraste com os nossos dias é flagrante.

As sucessivas inovações técnicas e a produção em massa levam ao abaixamento do custo dos televisores, o qual, aliado ao crescimento da oferta de canais e à melhoria do poder aquisitivo das famílias, incentivou a multiplicação de receptores no lar.

Se no domínio das tecnologias, das ofertas e do quadro político-legislativo (nomeadamente com a desregulamentação e a expansão da TV comercial) muito mudou, nos últimos 20 anos, o mesmo aconteceu no domínio do uso e consumo televisivos. Vão longe os tempos em que ver televisão constituía uma forma de encontro e de convívio, ao serão, reunindo por vezes não apenas os membros do agregado familiar, mas também amigos e vizinhos! Ou os tempos em que os cafés e as tabernas eram sítios privilegiados (para os homens) para ver determinados programas, sobretudo as grandes transmissões de desafios de futebol!

A generalização do acesso à televisão, aliada à vulgarização do consumo, levou a uma primeira privatização do uso da TV, aquela que consistiu na sua confinação ao espaço doméstico, consumida predominantemente por membros da mesma família. Uma segunda privatização, mais recente, decorreu da multiplicação dos pontos de consumo, pela existência de mais de um aparelho em casa. A presença de um segundo receptor de TV (e por vezes mais), sendo a via mais fácil para evitar conflitos de preferências ou simplesmente para ver televisão com mais comodidade, levou a que a sala de estar (ou a cozinha) tenha deixado de ser, num número elevado de casos, o espaço de encontro e de interacção, que o visionamento dos programas televisivos apesar de tudo proporciona.

Muitos analistas têm sublinhado que o aumento da oferta televisiva, quer em termos de número de canais disponíveis, quer em termos de horas de emissão, está longe de significar automaticamente um aumento da diversidade e das possibilidades de escolha. Apesar de esta observação se referir sobretudo aos grandes canais generalistas, que tendem a copiar-se uns aos outros, é verdade que, de um modo geral, o horário nobre se empobreceu, ao tornar-se demasiado parecido entre os diferentes canais. Como se tem dito, passamos a ter «mais do mesmo». Isto não significa que não haja programas de grande qualidade, mesmo nos canais generalistas; o que acontece é que eles são recambiados para horários impraticáveis para a maioria das pessoas.

A questão da qualidade, sendo recorrente nos debates sobre a televisão e. em geral, a cultura de massas, é, no entanto, uma questão complexa. Acontece com este conceito o que escreveu Santo Agostinho sobre o tempo: todos têm uma noção do que seja, mas quando temos de a definir, as palavras como que se esvaem. Todos a defendem, mas são poucos os que explicitam a partir de que critérios formulam os seus juízos acerca daquilo que, alegadamente, tem ou não tem qualidade. A referência da cultura erudita continua a pesar muito nestas apreciações. Mas é necessário considerar que a qualidade não é inerente a determinado género televisivo, mas deve ser formulada tendo em conta os critérios específicos de cada género. Não é razoável que um grupo social ou cultural particular erija os seus padrões de gosto em norma geral e procure impor aos outros o que considera merecedor de atenção. Mas há que reconhecer que, entre o elitismo e a demagogia, a via é árida e estreita. Em todo o caso, apercebemo-nos da qualidade quando um programa deixa a sensação de que contém muito mais do que aquilo que, num primeiro contacto, conseguimos captar dele; que é inovador ou original nas soluções que encontra; que é capaz de interessar diferentes tipos de público, isto é, que admite diversos níveis de significação; que enriquece emocional e cognitivamente e alarga os horizontes de quem o vê.

A experiência tem mostrado que, quando o mercado comanda a lógica da programação televisiva, as soluções adoptadas tendem a ser as menos dispendiosas e as que recorrem aos códigos mais elementares, assentes no menor denominador comum. O objectivo primeiro é produzir audiência o mais ampla possível, para a «embrulhar» e vender aos anunciantes. É um negócio que olha os telespectadores como reais ou potenciais clientes, cuja fidelização é necessário salvaguardar.

O investimento na maximização das audiências é legítimo, mas é reconhecido, de um modo geral que não pode ser o único critério prioritário. Os telespectadores são consumidores, reais ou potenciais, mas são antes disso, pessoas situadas em redes de sociabilidade e em contextos sociais, com problemas e necessidades, interesses e identidades diferenciados, que se movem por diferentes razões, partilhando ou não sonhos e valores, em busca de uma vida com sentido. Não são uma mera clientela seduzida ou a aliciar: são cidadãos que tomam consciência do seu lugar no mundo e que são chamados à participação na vida colectiva. Merecem, por isso, que a oferta televisiva acolha e reconheça esta pluralidade de situações e de posições sociais, não apenas como oportunidade de negócio, mas como serviço à colectividade.

O acordar da sociedade civil para o problema da televisão, incluindo as associações de consumidores, de telespectadores, mas também as escolas, as comunidades religiosas, os centros de investigação, as instituições de animação e produção cultural - pode desempenhar um papel mais relevante no aplauso e na crítica à acção dos operadores televisivos.

4. A televisão, uma (problemática) experiência familiar

A televisão é um assunto de família. Desde logo porque é lá que ocorre o grosso do consumo, quer de adultos quer de crianças. Mas ela é uma questão da e na família porque se foi convertendo num factor de estruturação do tempo e até dos espaços familiares.

A multiplicação de aparelhos receptores conduz a uma perda progressiva da centralidade da sala de estar (e, em alguns meios, da cozinha), passando a ganhar realce outros espaços da casa, nomeadamente os quartos dos pais e das crianças.

Esta modificação de fundo permitiu resolver porventura conflitos e tensões que inevitavelmente surgiam no tempo do aparelho único quanto a matérias como ligar ou não ligar o televisor, o programa ou canal a seguir, o volume do som e o controlo do telecomando (terrenos de expressão e gestão do «poder» face à televisão). Em contrapartida, perdeu-se a interacção e a conversa que acabavam por acontecer quando a família ou parte dela se reunia para ver televisão.

Não deixa de ser curioso que se possa agora considerar que ver TV em conjunto possa ser motivo de encontro e de enriquecimento mútuo, quando precisamente uma das críticas que era comum escutar-se contra a televisão centrava-se no facto de ela comprometer o diálogo familiar.

Os factores que influenciam no consumo de TV são muitos e de natureza diferente. Há os que se prendem com a oferta dos canais e os que se ligam aos mundos e contextos dos telespectadores. No primeiro caso, pesa, por exemplo, a imagem e o conhecimento que se tem de um determinado canal: o tipo de programas que costuma emitir, o grau de satisfação ou de interesse que eles suscitam, etc. Quanto aos factores contextuais, eles podem ter a ver com os valores, ideologias e gostos de cada qual ou dos respectivo agre-

gado familiar, com os estilos de vida, com a existência e acessibilidade de actividades alternativas, com a disponibilidade existente conforme as horas do dia, os dias da semana, e as alturas do ano, com as condições atmosféricas, etc. Há ainda outros factores, menos conjunturais, que entram aqui em jogo e que dizem respeito à posição de cada pessoa no ciclo de vida.

As práticas efectivas de consumo articulam-se de perto com os estilos de vida. Por estilos de vida podemos entender, na esteira de Bourdieu ou Giddens, os padrões que orientam e estruturam as nossas preferências e as nossas escolhas e que ficam a dever-se, em boa medida, ao ambiente em que crescemos.

No caso da relação entre a televisão e as crianças, podemos admitir que os valores que presidem à educação dos filhos levem os pais a utilizar de diferentes modos a TV. Com base em estudos desenvolvidos noutras paragens, eu próprio procurei saber, por exemplo, se a decisão de ver televisão entre crianças

O investimento na maximização das audiências é legítimo, mas é reconhecido, de um modo geral que não pode ser o único critério prioritário. Os telespectadores são consumidores, reais ou potenciais, mas são antes disso, pessoas situadas em redes de sociabilidade e em contextos sociais, com problemas e necessidades, interesses e identidades diferenciados.

em idade escolar de diferentes meios sócio-económicos do distrito de Braga era tomada livremente pelas próprias crianças, se eram os pais que decidiam por elas ou se essa decisão era tomada através do diálogo entre os dois lados implicados. Cada um destes comportamentos habituais foi aqui tomado como indicador de um estilo de educação: liberal ou «deixa-correr» no primeiro caso, mais autoritária no segundo e mais dialogante ou, se preferirmos, democrática, no terceiro. Os resultados (que indiciam as percepções das crianças) sugeriram que o estilo democrático era o menos praticado e que os outros dois se encontravam em posição relativamente equilibrada entre si.

Sabemos muito bem, no entanto, que com frequência, as condições concretas da vida e dos ritmos da família não permitem levar à prática os valores e atitudes que acharíamos preferíveis. Uma das maiores dificuldades consiste em articular os horários dos diferentes membros da família, de modo a poder concretizar o acompanhamento que julgaríamos desejável à vida familiar e aos filhos. As distâncias, as dificuldades de transportes, as condições impostas nos empregos, a sobrevalorização do trabalho convertem a vida quotidiana, para muitas famílias, num quebra-cabeças que deixa inevitavelmente marcas, por vezes profundas. As mudanças nos modelos e tipos de família e a desigualdade entre sexos que prevalece na assunção das diferentes tipos de tarefas domésticas podem ser factores que agravam ainda mais um quadro já de si com tonalidades bastante sombrias.

O resultado deste diverso tipo de factores é que muitas crianças passam uma parte do dia cada vez mais sozinhas em casa ou com irmãos (mais velhos ou mais novos), enquanto muitas outras fazem a experiência de quotidianos super-ocupados, justamente como estratégia que pode ter tanto de investimento numa superior qualificação por pare dos pais como de recurso para fazer face aos desencontros e vazios dos horários dos diversos membros do agregado familiar.

A televisão surge, neste contexto, como um recurso acessível, fácil e atractivo. Desperta interesse desde praticamente os primeiros meses de vida, povoa o universo infantil de histórias –a ponto de lhe chamarem avòzinha electrónica– e, sobretudo, mantém as crianças ocupadas e afastadas de perigos que a rua hoje comporta, designadamente em meios urbanos (daí chamarem-lhe também baby-sitter).

Por conseguinte, a televisão torna-se, na realidade da vida quotidiana, a solução mais viável e interessante para ocupar as crianças, precisamente a mesma televisão que é acusada tantas vezes de exercer uma influência nefasta sobre os mais pequenos.

5. A família perante a televisão: que fazer?

Existe um acervo significativo de experiências e de materiais de apoio aos pais e educadores que querem fazer da televisão um objecto de cuidado. Deixando de lado a indiferença, que pela sua própria natureza, é despreocupada, penso que não vale a pena seguir os caminhos do encantamento ou do pânico. São vias que não ajudam a ver os problemas: apenas permitem deitar sobre eles mantos de opacidade. Julgo, por outro lado, que não há receitas universalmente válidas para agir. Cada caso é um caso, com as suas circunstâncias próprias, os seus recursos disponíveis, a sua história específica. Mas isso não significa que não haja linhas de acção que merecem ser examinadas e, eventualmente, adoptadas e traduzidas em iniciativa.

O ponto de partida pode colocar-se deste modo: a televisão é problema? Merece cuidado? Podemos agir face a esse problema? De que modo?

Um primeiro passo é aplicar à televisão critérios que usamos noutros terrenos. Por exemplo: se tivermos em casa comida que achamos estar estragada, não comemos, livramo-nos dela. Também não nos dá para comer tudo o que houver em casa: escolhemos o que comer em cada dia, procurando uma dieta equilibrada. O mesmo se pode aplicar no nosso caso. É necessário criar uma «dieta televisiva». Com este pormenor não pouco importante: a televisão é apenas um ingrediente dessa dieta; não pode ser o único. Se não, há o risco de fazer mal, por excesso de dose, por insistência no mesmo tipo de prato.

Outro ponto importante consiste em fazer da televisão tema de conversa e de reflexão. Não apenas para falar e comentar os programas que emite (o que pode ser bom e razoável) mas para falar sobre a própria televisão, o que ela é ou poderia ser, a diversidade que há ou não há, as horas e as estratégias de programação, o que oferece para os diferentes grupos sociais e etários, etc. É muito importante que a televisão se converta em tema de conversa, na família, entre vizinhos e amigos, em grupos e associações. É igualmente importante dar espaço a que os mais pequenos expressem os seus pontos de vista, gostos e sentimentos e se reflicta sobre eles.

Um terceiro campo a merecer atenção refere-se à informação. Para escolher e para definir um conjunto de regras é preciso estar informado do que está previsto nos vários canais, e não apenas nos hertzianos. Fazer um calendário de visionamentos, discutido em família, pode ser um passo interessante para tornar o consumo de televisão mais decidido e menos passivo.

Sou dos que defendo que é importante que os pais (ou outros adultos significativos) se sentem ao lado das crianças, sobretudo quando são muito pequenas) a ver os programas que elas apreciam. Mas não sou defensor de que os adultos devam interromper a experiência de visionamento com perguntas pretensamente educativas. É necessário respeitar a intensidade da experiência emocional das crianças e aguardar pela oportunidade adequada de voltar ao assunto.

Finalmente, há níveis mais avançados que permitirão aprofundar aquilo que se tem vindo a designar por alfabetização mediática ou educação para os media, que exige um trabalho mais sistemático para adquirir instrumentos e competências específicas nestas áreas. Aprender a linguagem e a gramática da imagem; desenvolver competências expressivas e comunicativas; aprofundar os critérios e o modo como os media

constroem a sua programação ou produção jornalística já pode necessitar de cursos específicos e do concurso de especialistas.

Importa ter presente a dimensão política que encerra a análise da relação entre a televisão e a família: política no sentido de um assunto de interesse público, em que importa que os cidadãos e as suas organizações intervenham e participem. Nesta linha, será útil referenciar duas vertentes de acção que importa explorar, quando se trata de intervir politicamente neste domínio. Um deles diz respeito à exigência de prestação de contas por parte dos media, relativamente ao modo como assumem as suas responsabilidades e compromissos com os cidadãos. As várias formas de «media accountability» implicam aspectos legais, éticos e deontológicos e englobam modalidades de regulação, co-regulação e auto-regulação. A outra forma, especialmente relevante, é aquela que poderia ser designada por «escrutínio público dos media» e referese a todas as vias possíveis pelas quais os cidadãos tomam consciência dos seus direitos e responsabilidades face aos meios de comunicação social e se assumem como parceiros activos de um processo mais amplo de acompanhamento e análise críticos. No terreno particular a que este texto se refere, as iniciativas e movimentações das famílias face aos media, quer as famílias individualmente consideradas quer através das suas associações, de movimentos de consumidores ou de associações de telespectadores, por exemplo, podem ter um papel relevante. O exercício da cidadania encontra, hoje, no campo dos media um terreno de eleição.

Notas

1 Até ao presente, todos os estados do mundo ratificaram a Convenção, com excepção de dois países: a Somália e... os Estados Unidos da América.

Referencias

BRECHON, P. e TCHERNIA, J.F. (Dir.) (2002): «Les valeurs des européens. Les tendances de long terme», en *Futuribles*, 277; julio/agosto.

PINTO, M. (2000): A televisão no quotidiano das crianças. Porto, Afrontamento.

PINTO, M. e SARMENTO, M. (Coord.) (1997): As crianças - contextos e identidades. Braga, CESC/Universidade do Minho.

SETTON, M.G. (2002): «Família, escola e mídia: um campo com novas configurações», em *Educ. Pesqui*, 28, 1; 107-116. (www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf). (Parte deste texto constitui uma versão reformulada do livro do autor, intitulado «Televisão, família e escola - pistas para a acção. Lisboa, Presença, 2002).

VARIOS (1989): Convenção sobre os direitos da criança (http://bo-es.org/un/porun-b.html).

VARIOS: Children's rights and media: guidelines and principles for reporting on issues involving children (www.ifj.org/working/issues/children/guidelines.html).





(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Ana Rayén Condeza Dall'Orso Santiago (Chile)

La formación de reporteros infantiles y juveniles en Chile

How children and adolescents learn to be reporters in Chile

Desde el año 2002 el Instituto de Estudios Mediales de la Pontificia Universidad Católica de Chile trabaja en la formación de niños y adolescentes reporteros con estudiantes de un internado rural en situación de extrema pobreza del sur del país. La metodología allí utilizada se diseñó con el objetivo que ellos experimenten con los medios de comunicación desde su propia realidad e intereses para que desarrollen habilidades superiores de pensamiento, por medio del ejercicio periodístico, del «reporteo» y de la toma de decisiones para la producción de los mensajes.

Since 2002 the Media Studies Institute at Pontificia Universidad Católica de Chile is working with extremely poor children and adolescents in a public boarding school set in a rural area, with the purpose of teaching them how to be reporters. The method was designed to make students work in the process of media production, including experiences of their own reality and youth interests. Learning to be reporters teach children to use media as a pretext to develop better skills in thinking, teaching them to take decisions in the production process of creating messages.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Niños, adolescentes, producción de medios, medios infantiles y juveniles, educación en medios, inclusión social.

Children, adolescents, media production, media education, social inclusion.

Es abril, faltan sólo minutos para que despeguemos desde Santiago hacia Río de Janeiro para exponer en la IV Cumbre Mundial de Medios

para Niños y Adolescentes¹, mientras Robinson Rodríguez, hijo de campesinos, quien viene de cumplir catorce años y vive a 600 kilómetros al sur de la capital, en una de las comunas más pobres de Chile, no deja de mirar por la ventanilla. Intenta acomodarse en el espacio del asiento, buscando la postura precisa para experimentar por primera vez esa sensación, mezcla de libertad y de temor, de desprenderse del suelo.

Ana Rayén Condeza Dall'Orso es directora de la televisión educativa en el Área de Comunicación y Educación de la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad católica de Chile (rcondeza@puc.el).

No imagino qué pensamientos se agolpan en su mente, pero sí su velocidad, de seguro semejante a la de la carrera del aparato por la pista. Al elevarnos, su sonrisa, feliz al tiempo que temblorosa, tan amplia que parece salírsele de las orejas, me indica que para Robinson el viaje en avión va a ser un detalle más de todo lo que se le viene por delante. Desde que supo que era el único joven chileno que participaría en el Foro de los Adolescentes de la Cumbre Mundial, se siente entre las nubes: «Ese día estaban todos esperándome en la casa, con el director y los profesores de la escuela, felices. A mí me pareció raro ver tanta gente. Cuando me dijeron sentí mucha emoción, corrí a mi pieza, salté y me tiré en la cama, sin saber qué hacer iba de un lado a otro de la casa. Luego pensé en mis compañeros, no podía creerlo, a Brasil más encima, a contar lo que hacemos en la escuela, pero creía que ellos no me iban a hablar nunca más. ¿Por qué yo, pensaba, si todos fuimos reporteros para la radio? Pero creo que este viaje lo estamos haciendo todos los de la escuela. Todos trabajamos y aprendimos mucho».

El avión en punta, ruidoso, confirma el impulso logrado por esta empresa, ciento por ciento voluntaria: por una parte el proyecto del Instituto de Estudios Mediales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, iniciado hace dos años en una escuela de escasos recursos del sur de Chile, podrá ser conocido a nivel internacional, y por otra las ganancias adquiridas por los niños comienzan tímidamente a tomar vuelo propio, con Robinson como su representante oficial, no por la situación vulnerable en la que viven él, los demás estudiantes y sus familias, sino por sus propios méritos, así como por haber desarrollado habilidades comunicativas y de producción para los medios. Robinson no es un profesional de la comunicación, ni habla otro idioma. Tampoco conocía la capital de Chile. Aún así, siento que este adolescente del fin del mundo es un colega, un reportero más, con la riqueza de su mirada, de su propia visión del mundo y de lo que piensa que son, o pueden llegar a ser, las personas y las cosas.

Una parte de la misión de nuestra universidad consiste en que sus académicos e investigadores contribuyan con su quehacer a quienes más lo necesitan. Esta experiencia se basa en ese compromiso de trabajo, pero aún así tenemos mucho que agradecer, pues el proyecto sólo ha recibido bendiciones: la ponencia de nuestra universidad fue una de las cien seleccionadas, entre cuatrocientas colaboraciones presentadas, y de guinda del postre nos invitaron a seleccionar a un joven para el Foro de los Adolescentes. Entonces empezó la carrera por hacer posible este sueño: logramos

que UNICEF Chile patrocinara el viaje de la camarógrafa a cargo del documental sobre la experiencia de Robinson con los otros ciento cincuenta adolescentes de todo el mundo; asimismo que la línea aérea LAN Chile financiase el viaje de este último y de su acompañante, la profesora de lenguaje; y por último que el Ministerio de Educación sufragase la estadía de ambos.

1. Los niños y adolescentes pueden producir para los medios

Viendo cuánto ha crecido Robinson desde el invierno del año 2002, cuando iniciamos el trabajo con el fin de desarrollar habilidades de producción para los medios en los ochenta y cuatro estudiantes, entre seis y trece años, del internado de enseñanza primaria de Lanalhue, que en lengua mapuche significa «alma perdida», parece que hubiera transcurrido mucho más tiempo.

Todo comenzó cuando el director de esta escuela del sur de Chile nos contactó para que capacitáramos a los profesores en radio, porque habían obtenido un set básico de equipos a través de un concurso del Ministerio de Educación. El internado es un establecimiento rural de escasos recursos y el 70% de los niños tiene ascendencia indígena. Ni los profesores ni los alumnos cuentan con Internet, teléfono fijo, televisión por cable o satélite; no reciben prensa ni revistas, y la ciudad más próxima, Cañete, está a 16 kilómetros. Los niños conocen lo que ocurre en el resto del país y del mundo a través de la televisión abierta o la radio.

Es una zona que hace noticia a nivel nacional sólo cuando ocurre un accidente, un fenómeno natural que destruye parte de los bosques o bien por los conflictos esporádicos con las comunidades indígenas mapuches. Los fines de semana los niños regresan a sus hogares y trabajan en las labores agrícolas. En invierno no hay papel con qué encender las estufas a leña, las salas de clases son frías y algunos de los estudiantes lo solucionan deshojando los cuadernos.

Hasta hace dos años la mayoría de ellos no conocía el mar, distante a nueve kilómetros, pero sus profesores, empeñosos, contrataron un bus para llevarlos. Este mismo compromiso, junto con la porfía de superar las condiciones adversas, los impulsó a organizar una campaña para obtener recursos con el fin de comprar un microbús para que los niños no tuvieran que trasladarse a pie hasta el internado, caminando a veces hasta una hora o más desde sus hogares.

¿Qué hacer entonces? Convencidos del potencial comunicativo que tiene toda persona y de que los medios de comunicación son una herramienta que debiera estar a su servicio, así como que los medios son un pretexto para soportar procesos de intercambio e interacción con otros, decidimos apostar por el aprendizaje protagónico de los niños y de los adolescentes. Guiados por el compromiso asumido por nuestro país al suscribir en los años noventa la Convención sobre los Derechos del Niño, en la que se los reconoce como personas sujetos de derechos bajo el principio del interés superior del niño, asumimos parte de estos: el derecho a la información, al aprendizaje, a la participación y al entretenimiento.

La apuesta consistió en diseñar una estrategia que los desafiara a ser reporteros y a producir para la radio, pero como protagonistas del proceso completo de comunicación periodística. Al observar este «aprender haciendo», ya no centrado en los adultos ni en un medio en particular, sino que más bien en el desarrollo de habilidades de comunicación así como de representación de la realidad desde el punto de vista de los

estudiantes, los profesores podrían aprender horizontalmente, en conjunto con los niños, pero sobre todo validar lo que a ellos les sucediera. Por otra parte decidimos invitar y formar como monitores a un grupo de estudiantes del Magíster en Comunicación y Educación, quienes con entusiasmo fueron capaces de transmitir este espíritu.

2. Los niños producen para los medios: principios básicos

Como ocurre con el diseño de cualquier metodología, que se basa en principios pertinentes sobre el deber ser de la enseñanza como del aprendizaje, los fundamentos que sustentan el proyecto de formación de jóvenes reporteros se encuentran en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas. Estos mismos principios guían la línea de investigación, docencia y acción del área de comunicación educativa para niños y adolescentes desarrollada en el Instituto de Estudios Mediales.

De acuerdo a la Convención, los niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresión, a expresar su opinión y a que ésta se tenga en cuenta en todos los asuntos que les afectan. Del mismo modo tienen derecho a buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, siempre que ello no vaya en menoscabo del derecho de otros. Un artículo se refie-

re específicamente al rol y potencial de los medios de comunicación, por desempeñar «un papel importante en la difusión de información destinada a los niños, que tenga como fin promover su bienestar moral, el conocimiento y la comprensión entre los pueblos, y que respete la cultura del niño. Es obligación del estado tomar medidas de promoción a este respecto y proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar».

De allí el reconocimiento de los niños como personas importantes, activas, y que pueden ser protagonistas de su propia ciudadanía, por lo tanto, capaces de comunicarse, desde sus propios intereses y necesidades, distintas a las de los jóvenes o de los adultos y que requieren un espacio concreto, el que en nuestro país todavía no ha sido abierto por los medios de comunicación. Bajo este paraguas se enmarca la experiencia con los estudiantes de Lanalhue. Por otra parte, en pleno siglo XXI se ha convenido en cuán rele-

Es increíble sentirse reporteros, porque nos permite mirar más allá de nuestro metro cuadrado». Detrás de esta frase se abre una puerta de futuro, los niños empiezan a soñar con querer dedicarse al periodismo o la locución cuando grandes, se sienten capaces de lograrlo, abren su mirada al mundo de forma mucho más intencional y consciente.

vante es el papel que cumplen los medios de comunicación como agentes informales de enseñanza y aprendizaje. Es lo que justifica la necesidad de la educación en medios. Sin embargo, la mayoría de los profesionales de la comunicación de Chile aún sostienen que esta tarea es de responsabilidad exclusiva de los educadores o de las familias. Por otro lado, la mayor parte de las iniciativas de educación en medios implementadas en nuestro país dan más importancia al desarrollo de habilidades críticas de los estudiantes sobre los mensajes que reciben o bien al aprendizaje de las características técnicas de los medios, aspectos sin duda más importantes que la capacidad de producción de los estudiantes para los medios y lo que esto significa: la posibilidad concreta de que interactúen con la realidad y con otros para poder comunicar sobre lo que les interesa y afecta.

Además siento que los profesionales de los medios solemos olvidar su dimensión más humana, la de servir de instrumentos para promover el diálogo y la discusión social, la comprensión de distintas culturas o puntos de vista, así como el potencial que estos tienen para el aprendizaje social por medio de modelos. Von Feilitzen (2002) recoge esta realidad y expresa que «a pesar de la larga existencia de los medios y de su desarrollo actual explosivo, el desarrollo para su análisis y el avance de la mejora de la comunicación de la gente son inesperadamente lentos»². En Chile es posible notar la situación anterior por la escasa diversidad de los diversos actores sociales presentes en los medios, entre los cuales los niños y los adolescentes son más de un tercio de la población del país.

3. El proyecto en terreno

¿Qué pasó durante los tres días que duró el proyecto? Los niños prepararon por sí mismos un noticie-

La inclusión no significa únicamente tener acceso a los medios; más bien esta se potencia cuando las personas descubren que el medio es un recurso que soporta los procesos de comunicación entre ellas, cuando son capaces de producir para los medios y de vivenciar dichos procesos.

ro de 33 minutos de duración, con historias sobre su entorno pauteadas, reporteadas, escritas, leídas y editadas por ellos mismos. Para lograrlo, el primer día participaron en distintos espacios de aprendizaje. En el taller de oreja percibieron la diferencia que existe entre oír y escuchar, por medio de producciones radiales realizadas previamente por los alumnos del Magíster en Comunicación y Educación. En el taller de elementos de la radio se familiarizaron con la narración auditiva y sus componentes, así como con el uso de la grabadora. En el taller de motivación conocieron distintas experiencias de niños y de adolescentes con los medios de comunicación, y en el taller de expresión vivenciaron ejercicios de respiración, modulación y locución. Esa misma tarde sostuvieron su primera reunión de pauta, en la que divididos en grupo asignaron los roles de producción y definieron que querían hacer un noticiero sobre la comunidad de Lanalhue y los temas que incluirían. Al día siguiente procedieron a reportear en terreno, contactaron a sus fuentes y realizaron las entrevistas. Luego volvieron a la sala de prensa para escribir los libretos, grabar las locuciones y editar. Entrada la noche los estudiantes y profesores del internado se reunieron para escuchar el noticiero completo. Fue muy emotivo comprobar en los propios rostros de los niños, la sorpresa y alegría que les causó escucharse a sí mismos, después de tantas horas de trabajo; apreciar el producto completo, el trabajo de los demás compañeros, pero también ver el salto cualitativo en su capacidad expresiva, ya que el primer día los niños no se atrevían a hablar e intentaban pasar desapercibidos. Para el tercer día habíamos preparado una nueva actividad, que redondeaba el conjunto de la experiencia: que los padres y familias que sólo los ven los fines de semana, también fueran partícipes del logro de los niños. Una emisora local de la ciudad más próxima, Cañete, la Radio Millaray, se ofreció para

> transmitir el programa. Un grupo de representantes viajó hasta la radio y en el locutorio el propio conductor los invitó a explicar el proyecto. Los niños y niñas estaban felices: «La radio se escucha en todas partes. El programa se escuchó en todas partes», decía una de las alumnas.

4. Aprendizajes logrados por los niños

Más allá de aprender a comunicar para la radio, al producir para los medios los niños

comprenden el trabajo profesional de un comunicador; le toman el peso real a la responsabilidad social de emitir mensajes ya que vivencian su naturaleza como sus componentes subjetivos, el punto de vista, así como que son una representación de fragmentos de la realidad. En este ejercicio además de afinar la curiosidad y de conducirla hacia una meta, desarrollan habilidades superiores de pensamiento, pues deben analizar, seleccionar y organizar la información para narrar hechos.

Además se produce un tipo de aprendizaje con un fuerte componente afectivo, pues al ser reporteros se sienten importantes, considerados, tomados en cuenta. Al mismo tiempo cuando sienten que se tiene confianza en ellos los niños dan lo mejor de sí. El trabajo de producir los lleva a distribuir roles, a confiar en un equipo de trabajo, a velar en conjunto por la calidad del ejercicio periodístico. Al ser protagonistas del pro-

ceso comunicativo completo, se sienten más inteligentes y verdaderamente capaces, aprenden a tomar y defender un punto de vista, a ser más críticos: «Nunca creí que podía ser reportero», comentaba un estudiante. «Y yo pensé que tenía mala voz, que pronunciaba mal», agregaba otro. Todo lo anterior beneficia su autoestima.

Otro tipo de aprendizaje, muy importante, es el de la motivación placentera, que supera a la novedad de trabajar por primera vez para comunicar a través de un medio: en la experiencia de Lanalhue los niños no querían descansar y dedicaron muchas horas de trabajo, desde muy temprano y hasta las ocho de la noche, por motivación propia.

Al mismo tiempo redescubren su propio contexto. Se valora nuevamente a la comunidad y a sus integrantes como fuentes interesantes de historia, información y noticias, por lo que naturalmente nace en ellos la necesidad de documentar su vida cotidiana. lo que fortalece su identidad. Como consecuencia desarrollan un nuevo sentimiento: el sentirse útiles hacia su comunidad, participar en ella y contribuir a mejorarla por medio de la comunicación. En todo momento agradecieron haber tenido la oportunidad de ser protagonistas de un proceso, desde su origen, es decir como emisores preactivos antes que receptores. Esto se expresa en uno de los libretos escrito por niños de 11 años: «Es increíble sentirse reporteros, porque nos permite mirar más allá de nuestro metro cuadrado». Detrás de esta frase se abre una puerta de futuro, los niños empiezan a soñar con querer dedicarse al periodismo o la locución cuando grandes, se sienten capaces de lograrlo, abren su mirada al mundo de forma mucho más intencional y consciente: «Antes pensaba que terminado cuarto medio no iba a poder llegar a la universidad. Ahora lo que más quiero es poder estudiar y poder ayudarle a la gente de Lanalhue», expresó uno de ellos. Probablemente esta experiencia les sirva también para soñar con otro tipo de profesiones.

Quienes también aprendieron vivenciando la experiencia de los niños y de los adolescentes fueron sus profesores, principalmente por el potencial manifestado en cada niño a raíz de una experiencia educativa informal, en la que los estudiantes tuvieron total libertad de participación y de entrega.

5. Registro de la experiencia

En la ocasión se aprovechó para registrar toda esta experiencia, centrando la cámara únicamente en el punto de vista de los niños y de los adolescentes. Éste se convirtió en el documental «Niños de Lanalhue: aprendiendo a ser reporteros», el que ganó una de las

menciones honrosas del Festival de Vídeo Educativo de Chile (Videas, 2002), organizado por el área de cine del Ministerio de Educación, por la Universidad de Valparaíso y por la señal educativa Novasur del Consejo Nacional de Televisión.

Según el director del Festival, Jorge González, el jurado valoró este trabajo porque además de su riqueza audiovisual «orienta claramente en cómo se puede mejorar la educación de los niños y jóvenes a través del manejo de un medio de comunicación tan importante y cotidiano como la radio». Del mismo modo se consideró que en el vídeo «se ve claramente que trabajaron todos los niños, no sólo unos pocos y que fueron ellos mismos los que hicieron todo el proceso de producción del programa. Se ve que fue una experiencia significativa para los niños y cómo se produce la participación de otros agentes de la comunidad más cercana a ellos, como son una radio de la ciudad o los habitantes del lugar, como fuente para las noticias».

Este documental sirvió para difundir el proyecto en diversos seminarios y congresos, dirigidos a educadores o bien a comunicadores. El modelo que en él se propone ha sido replicado en otras escuelas y universidades chilenas. En cuanto al presupuesto utilizado para toda la experiencia, incluido la edición del documental, se gastó un total de cien dólares americanos, lo que refuerza la importancia del trabajo voluntario, la verdadera cifra, invaluable por cierto.

6. Los niños de Lanalhue en la Cumbre Mundial

En Río, los 150 adolescentes iniciaron el trabajo en la Cumbre un día antes de la inauguración, visitando el Corcovado. La impresión de todos fue mayúscula. En medio de esa altura e inmensidad. Robinson comenzó a interactuar con otros jóvenes, en un tímido inicio de lo que se convertiría en una sólida unión en los días siguientes, sin contar las anécdotas y aventuras vividas en el hotel en el que se alojaban. A pesar de no hablar inglés, no pasó mucho tiempo para que, apoyado por dos amigos de Cuba, vecinos a su pieza, se comunicaran, a su modo, con los chicos y chicas de Brasil, o Sudáfrica, por ejemplo. Había en ellos muchas diferencias, desde jóvenes de países en que tienen sus propios programas de televisión y viajan por el mundo para sensibilizar a sus pares respecto a la situación de la infancia, como en Malasia, hasta otros que como Robinson ejercen el reporteo a pesar de vivir en lugares aislados y de escasos recursos. Sin embargo había en ellos algo transversal, que traspasaba la barrera de cualquier idioma: ser adolescentes y producir para los medios. También una energía muy especial, que se respiraba en el ambiente y por la que cada cual intentaba reflejar al pie de la letra cuál era el proyecto en que participaba así como la realidad de su país.

De modo que con ese preámbulo, la llegada al día siguiente a la enorme sede de la Cumbre que este año llevó el lema «Medios de todos, medios para todos» fue más familiar e informal, aunque con un golpe periodístico incluido. Se esperaba la visita del presidente Lula, pero Robinson se adelantó con la información y nos comentó antes de abordar el bus: «Lula no va a venir». ¿Pero, por qué? «Porque esta mañana leí en el periódico que lo acaban de operar de la vista», agregó.

El Foro de los Adolescentes se localizó en una carpa instalada al centro de los demás edificios donde los adultos teníamos que exponer. Se organizó en ocho talleres: televisión, radio, Internet, arte y cultura, animación, crítica del audiovisual, guión y agencias de noticias jóvenes. Entonces Robinson tomó la decisión de participar en el taller de Internet: «Es mejor que aprenda algo nuevo. Si en la escuela ni en el liceo tenemos Internet puedo volver a enseñarle a mis compañeros». Luego de varias dinámicas de introducción al ritmo de melodías percutidas por los mismos adolescentes agrupados en una rueda interminable, cada uno se presentó y nombró a su país de origen. Después de ese primer contacto, se distribuyeron en cada taller. Al poco tiempo se divisaba a Robinson, ágil, cámara digital en mano, fotografiando las distintas instancias de la cumbre para publicarlas en la página web que estaban produciendo en el taller de Internet y que se alojó en el sitio oficial del encuentro.

El día que correspondía exponer la ponencia sobre este proyecto, invité a Robinson a escucharla, y si quería, a participar de ésta. Verdaderamente él estaba muy ocupado en sus propios quehaceres, pero aún así decidió asistir. Se acababa de presentar el documental en el que él se ve todavía pequeño y contábamos a los presentes la alegría que nos produjo el comité organizador cuando nos contactó para que consideráramos la presencia de uno de los alumnos en la cumbre, así como el esfuerzo realizado para que Robinson pudiera viajar, cuando éste entra a la sala. Entonces se produjo un murmullo. Muchos comentaron: «Mira, ahí está», «Es él». Rodeado por fuertes aplausos, Robinson se adelantó al estrado y saludó: «Buenas tardes. Estoy muy nervioso. Tenía mucho miedo de hablar. O sea todavía tengo nervios. Yo participé con otros compañeros de la escuela Lanalhue en un proyecto en el que trabajamos como reporteros. Los profesores de la universidad nos enseñaron a utilizar la radio, nos enseñaron a respirar, a salir a hacer historias, a «locutear», a preparar antes las historias en una reunión de pauta. Yo quería decirles que estoy aquí por un sueño. Yo tenía un sueño: que era salir de Chile. Y lo logré. Me esforcé mucho y lo logré. En la Cumbre de los Jóvenes tomé el taller de Internet, porque allá en la escuela no hay y pienso que les puedo enseñar cuando vuelva. Eso... bueno... Muchas gracias».

Después de la emoción, ya no contenida, una de las organizadoras de la Cumbre me relató que hasta donde ella sabía sólo dos o tres jóvenes habían sido invitados por los adultos a participar de sus ponencias. Para nosotras (la profesora de lenguaje de Robinson, su acompañante, así como a la camarógrafa a cargo del documental «Un adolescente del fin del mundo en la ciudad maravillosa» que se aprovechó de producir en Río, y yo misma) fue un momento muy particular, ya que la decisión de Robinson de asistir a la ponencia fue libre y autónoma.

Uno de los obietivos del Foro de los Adolescentes tuvo que ver con promocionar la valoración de las identidades regionales y nacionales, así como la capacidad de convivencia constructiva entre todos los participantes, consumidores críticos y coproductores de medios de calidad. También los adolescentes podían asistir a las sesiones plenarias paralelas y de panorama mundial. Una de las tareas más interesantes consistió en la redacción de la Carta Multimedios de Río de Janeiro. con sus conclusiones y propuestas de los temas abordados durante el evento. La carta de Río fue leída en conjunto por el director de la Agencia de Noticias por los Derechos de la Infancia (ANDI) y por representantes de los adolescentes. La subsecretaria de Promoción de los Derechos de los Niños y los Adolescentes de Brasil, Denise Paiva, expresó: «Esta carta llega en un momento de profunda inquietud con relación a problemas que este evento plantea. Cuando miramos un adolescente a los ojos, cuando sentimos su corazón y comprendemos su mente, estamos seguros de que nos dicen: queremos algo mucho mejor, todos lo merecemos. Y para eso necesitamos medios que tengan un sentido, una dirección, un compromiso ético, que no se sometan apenas a las leyes del mercado».

Por otra parte, como profesionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile se nos invitó a formar parte del Centro Internacional de Referencia en Medios para Niños y Adolescentes (CIRMNA), lanzado oficialmente durante la Cumbre, a la que asistieron cerca de 3.000 personas de 70 países. El objetivo consiste en trabajar en una red internacional que promocionará la interacción entre instituciones y personas interesadas en la producción y discusión de medios de calidad para los públicos infantil, adolescente y juvenil. El Centro prestará también servicios de consultoría para los productores de los medios audiovisuales,

organizaciones y grupos responsables por las políticas para la producción.

7. Regreso a Chile

Una vez de vuelta, y en Santiago, Robinson asistió a una audiencia con la Subsecretaria de Educación de Chile, para contarle en qué consistió su experiencia, pero también para entregarle, de parte de los jóvenes presentes en la Cumbre, la Carta de los Adolescentes. Al mismo tiempo le expresó la falta de recursos y de herramientas de comunicación de su escuela, manifestándole que sin conexión telefónica, sus compañeros no disponen de Internet ni de posibilidades de contactarse con el resto de su país y del mundo. También le comunicó que si bien quiere contribuir como monitor de prensa para sus compañeros, a dos años del proyecto, todavía no tienen grabadoras portátiles para trabajar en terreno.

Las palabras de Robinson representan a nuestro juicio el atraso del sistema educativo con respecto a la educación en medios. Nos preocupa que en Chile no existan políticas públicas sobre medios de comunicación, infancia y adolescencia. Mientras éstas no se discutan en un nivel social y participativo, resulta difícil sensibilizar a los medios desde el punto de vista de su responsabilidad social, una situación en la que todos perdemos, especialmente la juventud. Entretanto ni los compañeros de Robinson, ni él mismo, han tenido la posibilidad de ver la página web en la que participó en el sitio oficial de la Cumbre, ni las fotos que muestran su trabajo en el medio. Tampoco ha podido comunicarse con los adolescentes que conoció, a pesar de haberse intercambiado sus direcciones de correo electrónico.

8. Comentarios finales

Los medios de comunicación son un referente central para los niños y jóvenes. Y para los estudiantes de ambientes en situación de pobreza o de lugares aislados son a veces el único recurso de contacto con lo que ocurre en el resto del país. De no mediar este tipo de proyectos, probablemente nunca tendrán la oportunidad de aprender a producir para los medios.

Es posible servirse de los medios de comunicación para potenciar la inclusión social pero la inclusión no significa únicamente tener acceso a los medios. Más bien ésta se potencia cuando las personas descubren que el medio es un recurso que soporta los procesos de comunicación entre ellas, cuando son capaces de producir para los medios y de vivenciar dichos procesos. Esto es, cuando son protagonistas de un proceso de comunicación como constructores-emisores de mensajes desde sus intereses, necesidades y problemáticas.

Cada niño y joven, independientemente de su lugar de origen o condición socioeconómica, no sólo tiene derechos (a la información, comunicación, participación y entretención, entre otros) sino que un potencial comunicativo. De modo que la educación debería guiarlo para que desarrolle ese potencial, por sí mismo y en interacción con sus pares.

El medio de comunicación es una excusa³ para desarrollar diversas competencias de comunicación, pero también para adquirir habilidades cognitivas superiores, como análisis y selección de la realidad o la comprensión de los procesos de creación de los mensajes. En este proceso afloran sus motivaciones e intereses.

Notas

1 www.riosummit2004.br.

² VON FEILITZEN, C. (2002): «Aprender haciendo: reflexiones sobre la educación y los medios de comunicación», en *Comunicar*, *18*; Revista Científica de Comunicación y Educación; 21-26.

³ En el caso de esta experiencia primero los niños trabajaron con la radio, al año siguiente con la prensa y para este año se está planificando un taller de TV. Robinson Rodríguez, el único adolescente chileno que participó en el Foro de los Adolescentes, que pertenece al grupo de niños con los que trabajamos, seleccionó el taller de Internet «porque no tenemos Internet en la escuela ni el liceo y puedo regresar a enseñarle a mis compañeros».



(Solicitado: 09-02-04 / Aceptado: 13-10-04)

 Fco. Javier Fernández Medina Santiago (Chile)

Brecha e inclusión digital en Chile: los desafíos de una nueva alfabetización

Digital divide and digital inclusion in Chile: the challenges of a new literacy

La brecha digital en Chile no es tan grande como parece. Los últimos datos obtenidos por una encuesta que también se realiza en casi una veintena de países indican que al menos un 66% de los chilenos es usuario directo o indirecto de Internet y por lo tanto, tiene acceso a esta tecnología. De esta manera, la alfabetización digital debiera centrarse en iniciativas que ayuden a superar la falta de acceso por decisión propia o por falta de destrezas. En el presente artículo se dará cuenta del estado de la brecha digital en Chile y las iniciativas que se han desarrollado para superarla, desde el ámbito público y el privado.

Digital divide in Chile is not as large as it seems. Last figures obtained from a research made in aproximately twenty countries shows that at least 65% of the Chilean people are users of the Internet and have access to this technology. Therefore, digital literacy should focus on activities which would help to surpass the lack of access either by own decision or lack of skills. The following paper shows the situation of the digital divide in Chile and the activities developed in order to surpass it in both private and public areas.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Brecha digital, inclusión digital, Internet, alfabetización digital, tecnologías de la comunicación.

 $\label{eq:digital} \mbox{Digital divide, digital inclusion, Internet, digital literacy, information and communication technologies.}$

Seis días después del atentado terrorista en Madrid, en marzo de 2004, comenzó a circular un correo electrónico a modo de cadena. Entre

otros detalles, en él se relataba cómo las nuevas tecnologías habían servido para que el día anterior a las elecciones cientos de madrileños salieran a las calles para exigir mayor información sobre la autoría de los ataques a los trenes de cercanías. Debido a la prohibición de convocar manifestaciones en la víspera de elecciones, los chats y las cadenas de e-mails fueron el único medio que se pudo usar para convocar a la gente, e Internet hizo las veces de un boca a boca digi-

Francisco Javier Fernández Medina es periodista y profesor del Magíster en Comunicación Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile (ffernanm@puc.cl). tal. Este tipo de hechos invita a la reflexión sobre la importancia creciente que podría estar adquiriendo Internet y las posibilidades de que se transforme en una herramienta influyente en la vida de las personas¹. Sin embargo, para que ello ocurra es necesario que las redes estén al alcance de una cantidad cada vez más grande de población. Y es aquí cuando surgen dos conceptos que cada vez cobran mayor importancia: brecha digital e inclusión digital.

1. De la cultura al acceso: un vistazo a la brecha en Chile

La comunicación y la movilización de personas usando Internet y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) ocurridas en España son una manifestación de la cultura digital en la que estamos inmersos. Se trata de un proceso de mediatización transversal, en la que los medios de comunicación están presentes en múltiples espacios de la vida cotidiana. Según indica Raad (2003: 152), algunos rasgos de este fenómeno y de la cultura digital son:

- El desplazamiento de los escenarios de socialización: actualmente nos reconocemos y nos relacionamos a través de la televisión y de Internet. Los espacios tradicionales como la plaza, la familia y la escuela han dado paso a estas nuevas tecnologías.
- El tiempo como experiencia; es decir, vivimos en un tiempo presente en el que estamos interconectados instantáneamente.
- El fin del espacio como territorio; paralelamente a lo anterior, los espacios ya no son asumidos como locales, sino que como interconectados, haciendo que el aquí y ahora tengan nuevos significados.

tecnologías.

- El surgimiento de realidades particulares debido a la atomización del tejido social.
- El desdibujamiento de las fronteras y los límites culturales.

Las maneras de enfrentar este nuevo contexto son variadas. Una de ellas es tender al llamado fetichismo tecnológico, en el que el cambio de paradigma cultural estaría resuelto con la sola adquisición de tecnologías, sin tener en cuenta aspectos y necesidades sociales ni visiones a largo plazo. En este punto, es posible encontrar diversas realidades, dependiendo de las políticas públicas y privadas en cada país. A este respecto, el «Informe sobre desarrollo humano», presentado por Naciones Unidas incorpora el «Índice de adelanto tecnológico» (IAT), con el que se trata de medir cómo un país crea y difunde tecnología (Raad, 2003). Según el IAT, la situación no es la misma entre los países de América Latina:

La tabla inferior manifiesta un primer nivel de brechas existentes en materia de TIC, la llamada brecha global o internacional, dada por las diferencias entre los distintos países o regiones con relación al nivel de desarrollo tecnológico, acceso digital y capacidad de actualización de tecnologías. A simple vista se observa cómo el mundo se divide en países productores de tecnología y en aquéllos que sólo la consumen. El 79% de los usuarios de Internet en el mundo residen en países de la OCDE, mientras que en toda África hay menos ancho de banda internacional que en toda São Paulo en Brasil (CEPAL, 2003). El caso del continente africano es particularmente especial, pues en el año 2000 de 304 millones de personas con acceso a Internet, sólo 2,6 residían en África, mientras que 137 millones

Índice de adelanto tecnológico			
Categorías	Descripción general	Ranking de países según «Índice de adelanto tecnológico»	
Líderes	Poseen grandes logros en materia de creación, difusión y conocimiento.	No hay países en América Latina pertenecientes a este rango.	
Líderes potenciales	Han invertido un alto nivel de conocimiento y divulgado el uso de las tecnologías, pero realizan pocas innovaciones.	México Argentina Costa Rica Chile	
Seguidores dinámicos	Hacen usos dinámicos de las tecnologías y poseen conocimientos superiores al grupo de marginados.	Uruguay Panamá Brasil Colombia Ecuador	
Marginados	Países en los que queda mucho por hacer ya que grandes sectores no se han beneficiado de las	Nicaragua	

Fuente: Raad (2003: 152), basado en datos del «Informe del desarrollo humano, 2001», del PNUD.

vivían en Estados Unidos y Canadá (bridges.org, 2002: 13). En el caso de Chile, según indica la tabla, está en el grupo de líderes potenciales, aunque la diferencia es menor con los países seguidores dinámicos que con el que tiene la puntuación más alta de los líderes potenciales.

En este mismo contexto global o internacional, con respecto al acceso a Internet, la penetración de la Red en la población chilena es más baja que la de algunos países desarrollados, como Estados Unidos y Gran Bretaña, pero mayor que la de otros países europeos, como Italia y Hungría.

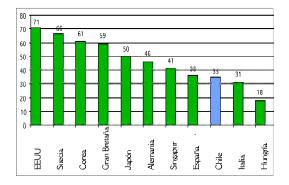


Gráfico I: Porcentaje de usuarios de Internet en el mundo¹. Fuente: Estudio WIP-Chile 2004, en www.wipchile.cl.

Cuando se analiza el lugar de acceso a Internet, se entra a un segundo tipo de brecha llamada doméstica o social, referida a aquellas diferencias en el acceso a una tecnología al interior de un país o de una comunidad. En el caso latinoamericano, esta brecha doméstica responde a diferencias socioeconómicas preexistentes (CEPAL, 2003: 24), pues existe una relación directa con el nivel de ingreso y el acceso a Internet.

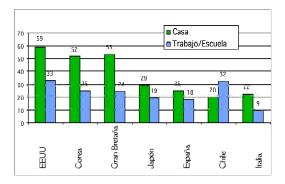


Gráfico 2: Porcentaje de usuarios por país que se conectan en la casa o en su lugar de trabajo o de estudio. Fuente: Estudio WIP- Chile 2004, en www.wipchile.cl.

Como se observa en el gráfico anterior, a diferencia del resto de los países que forman parte del estudio WIP², Chile es el único país cuyo acceso a Internet desde el establecimiento educacional o desde el trabajo es mayor al acceso desde la casa. Las barreras de acceso a Internet, dados por el alto costo de los equipos y de las conexiones para los grupos socioeconómicos (GSE3) más bajos, explican esta situación, tal cual puede verse en el siguiente gráfico.

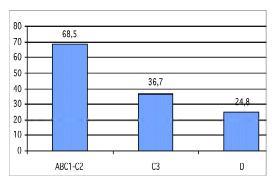


Gráfico 3: Porcentaje de usuarios según GSE. Fuente: Estudio WIP- Chile 2004, en www.wipcle.cl.

Las diferencias también surgen al analizar los resultados sobre el lugar de acceso a Internet, especialmente entre la capital chilena, Santiago, y regiones. En estas últimas, el acceso a la Red desde la casa es aún bajo comparado con la capital. Sin embargo, esta brecha en el acceso se revierte cuando se comparan los usuarios que se conectan desde el establecimiento educacional. En las regiones V y VIII el uso en escuelas, liceos e instituciones de educación superior es un 17,8 % mayor que en la capital, lo que sugiere que las iniciativas de dotar de conexión a la Red a las escuelas y liceos por parte del Ministerio de Educación habrían aliviado la brecha doméstica de acceso. Este dato se ve reforzado por el hecho de que un 85,9% de los niños y adolescentes encuestados entre 12 y 17 años que acceden a Internet lo hacen desde un establecimiento educacional. Por otro lado, la diferencia observada en los porcentajes de usuarios que se conectan desde el trabajo (32,2% en Santiago frente a 17,1% en regiones) demostraría el escaso uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los ambientes laborales de regiones.

Las diferencias dadas por los niveles de ingreso dentro de la sociedad chilena también se manifiestan en las conexiones a Internet. Aunque en términos generales un 53,1% de los usuarios de Internet tiene algún tipo de conexión de banda ancha (ADSL, Cable Módem, WLL) y un 44,7% se conecta vía módem

telefónico, al desagregar estas cifras según grupo socioeconómico surge nuevamente una brecha doméstica.

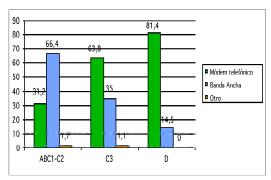


Gráfico 4: Porcentaje de usuarios por tipo de conexión domiciliaria y según GSE (base usuarios). Fuente: Estudio WIP- Chile 2004, en www.wipchile.cl.

Entre los principales motivos dados para no usar Internet, un 52,9% de los no usuarios encuestados por WIP en Chile indicó que por no tener computador, un 45,5% declaró no saber usar Internet, un 34,6% dijo que era caro, y mientras que un 26,9% afirmó no tener interés. Estas cifras apuntan a dos barreras de acceso que se suman al factor económico: el interés o motivación y las destrezas o habilidades. Las dificultades de acceso a la Red se han transformado en un obstáculo cuya superación ha sido posible gracias a la baja en los precios de las TIC y las políticas públicas y privadas.

En el primer grupo se encuentran aquellas personas que no asocian los beneficios de Internet con las necesidades personales, y por lo tanto afirman que «los computadores no son para mí». También está la desconfianza en realizar trámites on-line a distancia y la ausencia de contenidos en el idioma propio y sobre temas de proximidad. Todo esto hace que no tengan

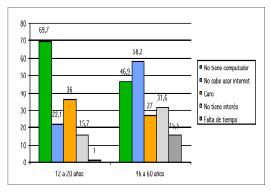


Gráfico 5: Principales motivos de no uso de Internet por edad. Fuente: Estudio WIP-Chile 2004, en www.wipchile.cl.

interés en acceder a Internet. Por otro lado, la complicada lógica de los programas, el miedo a equivocarse y a fallar delante de los demás, la negación al aprendizaje continuo y a tener que actualizarse constantemente constituyen la barrera por falta de destrezas computacionales. Estas dos barreras de acceso tienden a estar más presentes en los grupos de edad más altos.

Pese a la brecha doméstica de acceso dada por factores económicos y a las barreras motivacionales y de destrezas, la brecha digital en Chile es menor de lo que parece. Esto se explica por la presencia de los «proxy users», es decir, personas no usuarias de Internet que acceden a la red de forma indirecta, a través de terceras personas. De esta manera, al sumar los proxy users a los usuarios reales, se tienen niveles de uso de Internet bastante altos. Para que los usuarios indirectos pasen a ser usuarios directos además de superar las eventuales brechas socioeconómicas, debería superarse también la barrera motivacional.

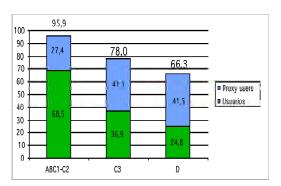


Gráfico 6: Porcentaje de usuarios reales de Internet, por GSE (usuarios directos + Proxy users). Fuente: Estudio WIP- Chile 2004, en www.wipchile.cl.

2. Modelo de adopción de tecnologías e inclusión digital

La existencia de las barreras motivacionales y de destrezas computacionales e informáticas nos apuntan a la brecha como un problema con múltiples factores. Se trata de un fenómeno dinámico, que evoluciona junto al grupo social donde existe y que es mucho más complejo que tener o no tener acceso a la tecnología o la diferencia entre un usuario de Internet y un no usuario. Sus características dependerán del momento en la adopción de una tecnología, sea éste la adaptación temprana, el despegue o la saturación de una determinada TIC.

Según el gráfico siguiente, Chile está en la transición hacia el momento en el que Internet como tecnología comienza a satisfacer las necesidades básicas de las personas. Según datos de la campaña de alfabetización digital del gobierno chileno, un 90% de los alumnos de las escuelas subvencionadas tiene acceso a las TIC, mientras que un 80% de los profesores han sido capacitados en ellas. Asimismo, ya hay 170 trámites que se pueden realizar completamente por Internet, como la declaración de impuestos, la solicitud de certificados al registro civil y las licitaciones que hace el mismo estado para su aprovisionamiento. Todas estas iniciativas estatales buscan crear una masa crítica que permita dar el salto hacia una madurez en el uso de Internet. Más allá de tener en cuenta las cifras de escuelas conectadas y los progresos del gobierno electrónico, en gran parte de las propuestas de inclusión digital no se ha analizado el momento en el que Chile está respecto de la adopción de Internet. La carencia de este análisis hace más difícil la clasificación de las iniciativas, las que además son muy diversas. Todas intentan solucionar la barrera de destrezas computacionales con distintas metodologías y programas.

3. Principales iniciativas de «inclusión digital» en Chile

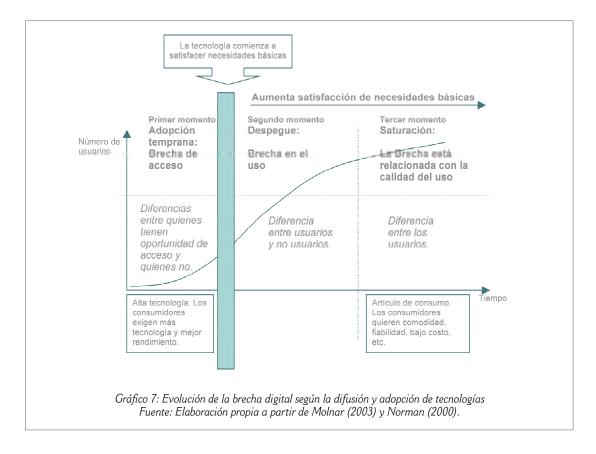
El término «inclusión digital» hace referencia a la exclusión de una cultura digital en los términos expuestos al principio de este artículo. De esta manera,

el objetivo principal de la inclusión digital es lograr la incorporación de personas y grupos a una cultura transversalmente cruzada por las TIC. Bajo esta premisa se han creado muchos programas de inclusión digital en Chile, algunos con el foco bien definido y otros tan amplios como la brecha que se quiere superar.

3.1. Iniciativas de carácter privado

Las principales son CDI Chile, «Maule Activa» y Corporación «El Encuentro» y los programas de la «Fundación para la superación de la pobreza» cuyos públicos son grupos específicos de la sociedad. A excepción de «Maule Activa», todos los proyectos se instalan en redes sociales pre-existentes como una manera de asegurar una apropiación del telecentro o infocentro y de usar la tecnología según las necesidades de cada realidad. En este sentido, las iniciativas que crean los centros buscan una independencia de éstos, a través del pago por el uso de equipos computacionales y la realización de continuos cursos de capacitación. A continuación se presenta una breve descripción de tres iniciativas:

• El Comité de Democratización de la Informática (CDI-Chile): su origen está en Brasil y desde 1997 ha desarrollado un modelo basado en las Escuelas de In-



formática y Ciudadanía. En Chile cuenta con más de 44 de ellas, en las cuales se busca fortalecer las organizaciones sociales, y las comunidades locales, entregándoles infraestructura de hardware y software, capacitación, traspaso de metodología y contenido, soporte técnico y seguimiento. En términos del aprendizaje de la tecnología, la idea es lograr una apropiación tecnológica, que necesariamente pasa por aspectos que están más allá del uso del computador y tienen más que ver con las necesidades culturales de las personas. A esto CDI lo llama dar acceso con sentido en un sentido subjetivo, mientras que el sentido objetivo de la inclusión digital y la integración se logra a través del aprovechamiento de las oportunidades de consumo e intercambio de bienes (simbólicos y materiales), dadas por el manejo y acceso a herramientas y aplicaciones tecnológicas.

- Corporación «El Encuentro»: dentro de su misión está la capacitación en el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación de manera de disminuir la brecha digital y generar oportunidades para mejorar la calidad de vida de sectores vulnerables. En este sentido el Centro Comunitario Internet es una entre otras iniciativas que tiene la corporación para cumplir con su objetivo. En este centro cuentan con equipos conectados a la Red y realizan capacitaciones para el manejo básico y medio del computador e Internet y para el diseño de páginas web. El público que atienden preferentemente vive en la comuna en donde está instalado el centro o bien trabaja en microempresas y entidades comunales.
- Corporación «Maule Activa»: esta iniciativa se inspiró en la experiencia de «Barcelona Activa» para su creación en 2000 en la región del Maule, ubicada a unos 200 kilómetros al sur de Santiago de Chile. Promueve el entrenamiento en habilidades emprendedoras, particularmente en las herramientas informáticas. Tienen una red de 30 telecentros, uno en cada comuna de la región. La corporación realiza alianzas con municipios para dar acceso a Internet a una determinada cantidad de personas y también con la empresa privada a través de la entrega de becas para la capacitación en la creación de proyectos a través de Internet. Asimismo, en «Maule Activa» se ofrecen programas de alfabetización digital del Ministerio de Educación y cursos pagados.

3.2. Iniciativas públicas: la campaña nacional de alfabetización digital

A diferencia del sector privado, las iniciativas públicas forman parte de una red donde las relaciones de los distintos programas pueden ser complejas. Por ello,

la coordinación se ha buscado a través de la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (CNAD), una iniciativa transversal que busca coordinar el trabajo de diversos actores del Estado, la empresa privada y el tercer sector para la extensión del aprendizaje y uso de las TIC en Chile. Además de las iniciativas privadas mencionadas anteriormente, la CNAD coordina todos los programas de carácter público, entre los que destacan «Enlaces abiertos a la comunidad», el proyecto «Biblioredes», «Sercotec» e «Injuv»:

- a) «Enlaces abiertos a la comunidad» se aprovecha la infraestructura informática instalada en escuelas públicas y subvencionadas para dar acceso y capacitación a padres y apoderados de alumnos de dichos establecimientos. El programa de aprendizaje utilizado es de elaboración propia y además se entrega una guía de capacitación de 130 páginas a modo de tutorial. La primera parte del curso trata sobre el computador, sus partes y programas. La segunda parte es práctica donde se contempla el uso de Internet (navegadores o browsers), procesadores de texto, creación de una cuenta de correo electrónico y envío de mensaje con archivo adjunto.
- b) «Biblioredes» es una iniciativa abierta al público en general con una inversión de 20 millones de dólares y que comenzó a operar en 2002 cuando se equiparon 368 bibliotecas públicas con computadores nuevos y conexión a banda ancha. Este proyecto ha sido auspiciado principalmente por la Fundación Hill y Melinda Gates y además de dotar de una infraestructura informática, también se ofrece capacitación. Los cursos son cuatro y van desde un aprendizaje básico sobre las utilidades de la computación, hasta la enseñanza de los programas que componen Office y la generación de contenidos locales. Los capacitadores son voluntarios y los requisitos para serlo son tener al menos cuatro horas disponibles semanales y tener conocimientos de computación o hacer hecho el curso de capacitación de Biblioredes.
- c) «Sercotec» (Servicio de Cooperación Técnica) dependiente del Ministerio de Economía, participa en el CNAD de manera indirecta, pues capacita a las personas mediante el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. Este último ofrece un curso básico de 18 horas que contempla una introducción a los computadores, el uso de procesador de texto y de Internet. También cuentan con un curso especializado de 30 horas de duración, en el que profundizan el uso de Internet como herramienta empresarial, la realización de presentaciones y la utilización de planillas de cálculo. Se trata de una iniciativa dirigida a pequeños y medianos empresarios y también a desempleados.

d) «Injuv» (Instituto Nacional de la Juventud) cuenta con medio centenar de infocentros a lo largo del país en los que se optó por la plataforma de sistema operativo Linux. Además de dar acceso público a la Red, se realiza un curso de capacitación abierto a toda la comunidad, preferentemente jóvenes. En él se enseñan conceptos básicos del computador y sus partes, y el uso del sistema operativo y de Openoffice, la suite de programas de oficina para Linux.

Tanto la CNAD como las iniciativas que forman parte de ésta, están enmarcadas en la «agenda digital» del gobierno, cuyas líneas de acción son las siguientes:

- Masificar el acceso a través de una infraestructura adecuada.
- Educación y capacitación, para lo cual fue fijada una meta de 500.000 alfabetizados digitales para el 2005.
- Aumento del sector público en línea pasando de 170 a 300 trámites on-line.
- Desarrollo digital de empresas a través de la incorporación de la factura electrónica (ya operativa), trámites en línea y la centralización de las compras del estado a través del portal «Chilecompra.cl».
- Fortalecimiento de la investigación y desarrollo (I+D) y la certificación de competencias computacionales.
 - Desarrollo de un marco jurídico.

Al analizar las iniciativas de inclusión digital en el país se manifiesta la coincidencia en muchos de que la barrera de acceso está muy reducida, pese a que la cantidad de hogares conectados a Internet es aún baja. Precisamente han sido los esfuerzos públicos y priva-

dos los que han hecho posible que, al comparar el nivel de ingreso y las tasas de conectividad del país, Chile está por sobre del promedio de acceso a las TIC en América Latina según indican los informes de CEPAL (2003: 25). El cuadro de esta página es una muestra de los avances de las políticas al respecto.

Sin embargo, no se puede dar por superada la brecha digital. Si se toma en cuenta el proceso de adopción de una tecnología enunciado anteriormente, es necesario pasar a una siguiente etapa en la que se adapte la calidad de los contenidos entregados en las iniciativas de inclusión digital a las necesidades reales de las personas. En cierta manera, no bastaría con la capacitación básica sobre qué es un computador. En todo caso, ya se han comenzado a dar los primeros pasos con la certificación ICDL (licencia internacional para conducir computadores). Se trata de un test que mide las competencias de la persona para utilizar productivamente computadores personales y las principales aplicaciones informáticas. Es reconocido internacionalmente como un estándar, y contempla siete módulos que permiten nivelar los contenidos de los cursos de inclusión digital: conceptos básicos de las TIC, uso del computador y gestión de archivos, procesamiento de textos, hoja de cálculo, base de datos, presentaciones e Internet y comunicaciones (redes, web y e-mail).

4. Conclusiones

Si bien la barrera económica para acceder a un computador y a Internet continúa siendo una de las causas de la brecha digital, no es la única razón. La

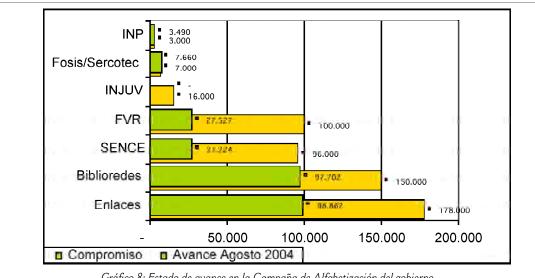


Gráfico 8: Estado de avance en la Campaña de Alfabetización del gobierno Fuente: Campaña Nacional de Alfabetización Digital, agosto 2004.

falta de acceso y las diferencias entre quienes saben utilizar las TIC y quienes no es un fenómeno multidimensional que hace más compleja la definición de políticas que eviten la exclusión de las personas de una cultura digital.

En este sentido, es necesario un estudio más «acucioso» acerca del momento en el que Chile está respecto de la adopción de la tecnología. Esto permitirá realizar campañas e iniciativas de inclusión digital más acordes con los públicos y sus necesidades. Dichas iniciativas podrán evolucionar junto con los sujetos del proceso de aprendizaje. Aunque existe una tendencia a la autogestión en las iniciativas privadas, los programas están aún centrados en información básica acerca de los computadores y la introducción a los software más usados. De aquí que es necesario estudiar no sólo el estado de la brecha doméstica de acceso y las barreras económicas, motivacionales y de destrezas, sino en términos sociales, cómo las personas van adaptando la tecnología de Internet y cómo la utilizan. Y más específicamente, cómo han hecho suyos los conocimientos y destrezas adquiridas en las experiencias de inclusión digital.

Notas

¹ CASTELLS, M. (2001): La galaxia Internet. Madrid, Areté; y también CASTELLS, M. (1996): La era de la información. La sociedad Red. Madrid, Alianza.

² WIP Chile corresponde al capítulo chileno del World Internet Project, un estudio anual, longitudinal y comparable internacionalmente acerca de los usos, actitudes y efectos del uso de Internet. Una veintena de países forman parte de este estudio originado en la UCLA en EEUU y que en Chile lo lleva a cabo la Facultad de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

³ Donde ABC1-C2 es el tercio de más altos ingresos y el D el de más paise ingresos. Evitto el grupo existencia forma Espana a forma en ingresos a forma en ingre

bajos ingresos. Existe el grupo socioeconómico E, con ingresos aún más bajos, el cual se excluyó del estudio.

Referencias

BRIDGES.ORG (2002): «Taking stock and looking ahead: digital divide assessment of the city of cape Town», en www.capetown.-gov.za/econdev and www.bridges.org/capetown.

CAMPAÑA NACIONAL DE ALFABETIZACIÓN DIGITAL (2004): «Políticas de Inclusión Digital», en *La Agenda Digital 2004-06*, septiembre, presentación Powerpoint.

CASTELLS, M. (2001): La galaxia Internet. Madrid, Areté.

CASTELLS, M. (1996): La era de la información. La sociedad Red. Madrid, Alianza.

CDI (2004): «Escuelas de Informática y ciudadanía. Una respuesta comunitaria para disminuir la brecha digital», en www e-democracia cl/revista/datos/ftp/PptCDIJAngulo.pdf (21-10-04).

CHEN, W. y WELLMAN, B. (2003): Digital divides and digital dividends. NetLab, Centre for Urban and Community Studies, University of Toronto.

CEPAL (2003): Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, julio.

RAAD, A.M. (2003): «Reflexiones sobre la participación en una cultura digital», en ARAYA, R. (Ed.): América Latina Punto gov. Casos y tendencias en gobierno electrónico. FLACSO (versión pdf); 152-164.

MOLNÁR, S. (2003): The explanation frame of the digital divide. BME-UNESCO Information Society Research Institute, Technical University of Budapest.

NORMAN, D. (2000): *El ordenador Invisible*. Barcelona, Paidós. OWEN, B. (1999): *The Internet challenge to television*. Harvard University Press, Cambridge MA.

Páginas web:

www.wipchile.cl; www.icdl.cl; www.injuv.gob cl; www.mineduc.cl/ (Alfabetización digital); www.cdichile.org; www.elencuentro.cl/ccinternet.php.



Comunicar 24

Caleidoscopio



Kaleidoscope

Historias gráficas Experiencias Propuestas Reflexiones Investigaciones

> Comics Experiences Proposals Reflections Researches

HISTORIAS GRÁFICAS

Comunicar, 24, 2005, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 86-89

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez









(Recibido: 25-06-04 / Aceptado: 22-09-04)

 Morella Alvarado Miquilena Caracas (Venezuela)

Aprender a ver TV: experiencia de enseñar un medio a través de otro medio

Learning to watch TV: the experience of teaching a media through another media

En el presente trabajo se hace una breve descripción de una experiencia de educación a distancia, promovida por el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININ-CO), y que pertenece a la línea de investigación «medios, educación y comunicación». El aula virtual «Aprender a ver TV», se propone capacitar docentes de educación básica desde una perspectiva edu-comunicativa y se imparte dentro del bloque de materias de la especialización: «Educación para el uso creativo de la televisión».

This paper makes a brief description of a distance learning experience. It has been promoted by some research of the Institute of Communication (ININCO) based on the project named «Media, Education and Communication». The purpose of the virtual lesson «Learning to watch TV» is to train primary school teachers from an educommunicative perspective. It is part of the curriculum of education for the creative use of television.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Edu-comunicación, formación de docentes, educación a distancia, aulas virtuales. Educommunication, teachers´training, distance education, e-learning.

1. Primeros pasos

Desde el año 2001, el Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO)

de la Universidad Central de Venezuela, ejecuta el proyecto «Aulas virtuales de medios», el cual se ha desarrollado en una triple vertiente investigativa: la primera, centrada en la educación para los medios (EPM) como propuesta teórico-metodológica para el trabajo con los mass-media en el ámbito educativo. La segunda explora los entornos virtuales de enseñanza y la tercera se vincula con el estudio del sistema de enseñanza venezolano y, en especial, con los ejes trans-

Morella Alvarado Miquilena es investigadora del Instituto de Investigaciones de la Comunicación (ININCO) de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela en Caracas (m_alvarado@cantv.net). versales presentes en el currículo básico nacional¹, a saber, valores, lenguaje y desarrollo del pensamiento. El producto principal del proyecto «Aulas virtuales de medios» es la materia denominada aula virtual «Aprender a ver TV» (AVAVTV) que se imparte, tanto como componente electivo de la «Especialización en educación para el uso creativo de la televisión» así como curso de ampliación. Ambos forman parte del programa de postgrado en el área de comunicación social que imparte la Facultad de Humanidades y Educación.

Las «aulas virtuales de medios» se inscriben en la línea de investigación del ININCO denominada «Medios, educación y comunicación», la cual «comprende todos los aspectos relacionados con la teoría y método en educación para los medios, estudios de audiencias y tendencias pedagógicas relacionadas con los medios de comunicación» (ININCO, 2001). Asimismo forma parte de las acciones de educación a distancia desde plataformas virtuales que adelanta el Vicerrectorado

Académico de la UCV, a través del Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SAD-PRO). Los docentes-investigadores que participan del proyecto son Oscar Lucien, Gustavo Hernández Díaz y la autora de este artículo, quienes a su vez fungen como tutores del grupo de alumnos y alumnas participantes.

El aula virtual «Aprender a ver TV» (AVAVTV) posee a la fecha dos ediciones (segundo semestre de 2002 y segundo

de 2003) y, próximamente dará inicio a su tercera edición (semestre 2004/2), lo que le otorga un carácter anual. La experiencia surge de la necesidad de proporcionar principalmente a los docentes de educación básica² –y a profesionales como comunicadores sociales y animadores culturales, entre otros– algunas herramientas que permitan integrar los medios de comunicación, y en especial la televisión, en el contexto de enseñanza. Aquí se privilegia la perspectiva edu-comunicativa, la cual va más allá de las propuestas de trabajo con los medios, subyacentes en el currículo de educación básica, en las que se les aborda desde las dimensiones crítica e instrumental.

Aun así, se observa que en la concepción actual de la educación básica venezolana se le otorga un rol importante al uso de los medios, lo cual queda evidenciado en documentos tales como el plan decenal de educación para el lapso 1993-2003 y el currículo básico nacional que data de 1998 y que aún se encuentra vigente³. En el primero de los documentos se afirma que «el uso de la información y de los medios de comunicación debe ser orientado en forma adecuada como un complemento para el sistema educativo y para afianzar los valores humanos y sociales, para el logro del ascenso cultural, la comprensión y la cooperación en la sociedad» (MED, 1993: 3). En relación al segundo documento, en el programa correspondiente a la segunda etapa de educación básica encontramos de manera clara, la vinculación de los medios al sistema educativo como sector cooperante. Así. «el diseño curricular del nivel de educación básica ha abierto espacios a todos los sectores involucrados en el quehacer educativo (maestros, directores, supervisores, padres y representantes, universidades, gremios docentes, sociedad civil y medios de comunicación social) a fin de permitir su participación en la formulación del diseño curricular a través de estrategias de

Las aulas virtuales de medios se inscriben en la línea de investigación del ININCO denominada «Medios, educación y comunicación», la cual «comprende todos los aspectos relacionados con la teoría y método en educación para los medios, estudios de audiencias y tendencias pedagógicas relacionadas con los medios de comunicación».

consulta nacional dirigidas a estos actores, lo que genera niveles de compromiso, colaboración, receptividad y un intercambio de experiencias que enriquecen el diseño y ofrecen respuestas a las exigencias del siglo XXI» (MED, 1998: 13).

Y más allá del rol cooperante que se le otorga a los medios, en cada uno de los programas que especifican los contenidos de cada nivel, se solicita a los maestros la incorporación de aspectos asociados a los medios y a dos de los elementos que los constituyen, a saber la comunicación y la información. Lo anterior se constata en las áreas de lengua y literatura, ciencias de la naturaleza y tecnología, ciencias sociales y educación estética, a través de referencias puntuales presentes en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En relación a las perspectivas de trabajo subyacentes en el currículum de educación básica (crítica

e instrumental), la primera de ellas se evidencia a través de enunciados taxativos que obligan al alumno a que «asuma una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes recibidos a través de los diversos medios de comunicación»; «interpreta mensaje publicitarios nocivos, adoptando actitudes de rechazo»; «rechazo por la programación que atenta contra su identidad nacional y los derechos humanos». Con respecto a la segunda perspectiva, la instrumental, encontramos contenidos en los que se estimula el «aprecio, respeto y valoración de los medios de comunicación cuando hacen posible la difusión de la cultura musical del país» o «aprecio por las programaciones de plantas televisivas dirigidas a educar y formar valores». En ambos casos, los medios son utilizados como un «recurso para» y no como «objetos de estudio».

Por otra parte, encontramos que en ninguna de las acciones estratégicas diseñadas actualmente para la educación básica por el Ministerio de Educación (MED)

El aula virtual «Aprender a ver TV» (AVAVTV) surge en un contexto que pone en evidencia la obligación urgente en nuestro país de capacitar al docente para la comprensión, interacción y enseñanza de y con los medios de comunicación y, valga la reiteración, de y por la comunicación.

> se contempla la inclusión de los medios de comunicación en el aula, más allá que como mero recurso tecnológico que contribuye con el aprendizaje. Vemos, entre las actividades planificadas que podrían tender un puente entre los medios, la comunicación y la escuela, únicamente se enuncia la realización de nueve talleres sobre el uso de medios audiovisuales para capacitar a 162 maestros⁴. Por otra parte, sólo una de las instituciones dependientes del MED, a saber, la Fundación Edumedia (Medios audiovisuales al servicio de la educación) ha realizado un taller de carácter alfabetizador relacionado con el lenguaje televisivo, denominado «La televisión un recurso pedagógico»⁵. Así, el avance significativo que implicó el trabajo emprendido por la Fundación Cinemateca Nacional y el ente rector de la cultura en Venezuela, el Consejo Nacional de la Cultura (CONAC), a través del pro

yecto «Cine en las escuelas», el cual se realizó durante el año 2001 y que impactó directamente a 300 de las denominadas «Escuelas Bolivarianas»⁶, permanece en reposo indefinido, por ahora. Lo anterior nos ofrece una visión general del estado del arte en materia de formación y capacitación docente en el área que nos compete. Por ello, consideramos que el aula virtual «Aprender a ver TV» (AVAVTV) surge en un contexto que pone en evidencia la obligación urgente en nuestro país de capacitar al docente para la comprensión, interacción y enseñanza de y con los medios de comunicación y, valga la reiteración, de y por la comunicación.

1.1. Caminos andados

El primer diseño del AVAVTV buscó «virtualizar» el manual del docente «TV en el aula», elaborado por Gustavo Hernández, en el año 1991. Lo anterior implicó, no sólo la actualización de los contenidos, sino

su adecuación a una plataforma tecnológica distinta a la del libro impreso. La maqueta preliminar del trabajo fue presentada en el año 2001 a dos especialistas, Dr. Guillermo Orozco y Dr. José Ignacio Aguaded, quienes se encontraban en Venezuela invitados por el ININCO, en calidad de docentes en el «I Seminario Internacional de Educación para los Medios». La primera v más contundente observación se relacionaba con la necesidad de que el participante se reconociera como consu-

midor de medios, en este caso como telespectador. De ahí, que la estructura se modificara e incluyera un primer bloque de contenidos destinado a tal fin.

Vale destacar, que una de las referencias puntuales para la redacción de contenidos han sido las publicaciones del programa didáctico «Descubriendo la caja mágica» del investigador Dr. Aguaded del Grupo Comunicar (1999). La primera edición del AVAVTV (2002) contó con cinco módulos de trabajo, a saber: Módulo 1: Mi relación con la TV. El consumo televisivo; Módulo 2: La TV como medio de comunicación. El proceso comunicacional; Módulo 3: La TV se expresa así. El Lenguaje audiovisual; Módulo 4: ¿Qué enseña la TV? Discurso televisivo y programación; Módulo 5: La escuela del buen telespectador. Estrategias para el visionado activo y creativo de la TV.

Desde el punto de vista del diseño instructivo, divi-

dimos cada uno de los módulos de trabajo en secuencias de aprendizaje, las cuales se estructuraron siguiendo un orden lógico. Se propusieron un total de 201 actividades, discriminadas en cinco secuencias organizadas en:

- 1) Actividades de exploración/descubrimiento (Brunner: aprendizaje por descubrimiento): El participante indaga y explora a partir de su propia experiencia y reconoce los contenidos o propuestas según sus propios referentes.
- 2) Actividades de comprensión/conceptualización (Ausbel y Novak: aprendizaje significativo y mapas conceptúales): El participante infiere los conceptos, estructura y valores presentes en un mensaje dado; investiga y sustenta la información obtenida y la confronta a partir de pautas determinadas.
- 3) Actividades de problematización/discusión (Freire y Kaplun: problematización del conocimiento): solución de problemas específicos a fin de que el educando confronte su experiencia con otros educandos, con el educador y con el entorno familiar o social. Construcción del aprendizaje e interacción con el otro, en un ambiente de aprendizaje cooperativo.
- 4) Actividades de creación/producción (Martínez de Toda: sujeto creativo): Relectura el mensaje original y producción de un nuevo mensaje; recreación de la experiencia e integración de habilidades existentes o aprendidas; intercambio con los compañeros, con el docente y con el entorno.
- 5) Actividades de confrontación/evaluación (Gadner y Salomón: aprendizaje representacional): el participante confronta con sus compañeros y con el docente los aspectos más resaltantes de las actividades realizadas. Asimismo, se exponen las propuestas de relectura creadas; se estimula la autoevaluación centrada en la retroalimentación y el autoanálisis.

Además se incluyó un grupo de 69 lecturas digitalizadas y entregadas en cd-rom, que complementaban los contenidos impartidos, así como 16 vídeos extraídos de la programación televisiva venezolana. Para su implementación se utilizó el WebCT como plataforma tecnológica. Esta primera edición contó con el apoyo financiero del CONAC, adscrito para esa fecha a lo que era el Ministerio de Educación. Ello permitió la inclusión de diez docentes-participantes en condición de becadas, pertenecientes al grupo de Escuelas Bolivarianas. Los centros educativos fueron seleccionados en virtud de su vinculación con el proyecto en ejecución por parte de la Dirección de Apoyo Docente del CONAC denominado «Cinco escuelas en Red». Éste, en un principio, nos facilitaría el proceso de formación a distancia, pues estaba concebido para el trabajo en entornos virtuales de enseñanza. Además de estas docentes, se inscribieron otras motivadas por la posibilidad de ampliar sus conocimientos en un área hasta ahora desconocida por la mayoría, con honrosas excepciones.

La realidad se nos presentó más complicada de lo que esperábamos. Por una parte, la plataforma Web-CT resultó poco amigable, tanto para los docentes que impartían el curso como para las alumnas cursantes. Ello, fundamentalmente, por el poco conocimiento de la misma y por la poca interacción que la mayoría de las participantes habían tenido con las computadoras. Así, en esa primera edición, nos vimos obligados no sólo a impartir los contenidos preestablecidos en nuestro curso, sino a enseñar las nociones básicas vinculadas a software de procesadores de textos, procesadores de imágenes y presentaciones, así como navegación en Internet y herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica. Ello complicó un poco el panorama, pues puso en evidencia cuál es la relación que nuestros docentes poseen con la tecnología, lo que fue verbalizado en afirmaciones tales como: «Yo nunca he usado la computadora, ni siguiera sé como se prende», «en la escuela tenemos una salón de informática pero la luz no posee suficiente fuerza y no las prendemos», en la escuela hay computadoras pero nosotros no las usamos», «yo tengo un computador en mi casa y como no sé manejarlo le pido a mi hijo que me ayude», «mis alumnos saben más de computadoras que yo». El abismo tecnológico/generacional se hizo presente. Lo anterior trajo como consecuencia que el 70% de las docentes-participantes de las Escuelas Bolivarianas desertarán del proceso formativo, lo cual nos puso en alerta. Sin embargo los resultados fueron satisfactorios. Como producto final del AVAVTV, los participantes diseñaron diversas estrategias para el uso creativo de la TV en el aula. En este caso, hemos privilegiado el uso creativo en sustitución de las lecturas críticas, pues la primera nos remite a una de las dimensiones de la EPM propuestas por José Martínez de Toda (1998). Así, «en la educación para los medios, la palabra 'creativo' tiene dos aspectos, quizá muy relacionados entre sí. Cuando llega un mensaje, la audiencia, sobre todo si está relacionada socialmente, desarrolla un discurso cultural, haciéndose así activa. Esta actividad lleva a una resignificación o reconstrucción del significado. Después de esto, el discurso puede ser expresado y formulado en un nuevo texto a través de cualquier sistema de lenguaje. Esta creación representa la culminación de las precedentes dimensiones activa y social. El segundo aspecto consiste en la creación neta de nuevos programas y de mensajes originales

para otros. Este segundo aspecto ha sido un objetivo especialmente importante en la educación para los medios de América Latina. El sujeto creativo sabe construir una resignificación de significados, y sabe cómo producir mensajes audiovisuales originales, que sean útiles para la sociedad y que estén basados en las contribuciones y valores discutidos y aceptados por su comunidad creativa. Los orígenes teóricos del sujeto creativo van a la teoría democrático-participativa (normativa) y a la de 'medios y cultura popular' y la de comunicación popular (macro)». De esta manera entendemos al sujeto creativo como un «emi-rec».

Entre las propuestas generadas por las participantes tenemos: «Cómo mejorar la actitud del televidente», «La escuela del buen telespectador», «Estrategias para el visionado activo y creativo de la TV», «Aprender a ver TV en el aula», «La tele es puro teatro» y «Proyecto pedagógico de aula: la tele».

Para la segunda edición (segundo trimestre de 2003), optamos por mantener la misma estructura de cinco módulos, pero esta vez, la cantidad de actividades se redujo en un 40%. Lo anterior determinado por las propias sugerencias de las docentes-participantes y por la vinculación con una experiencia de educación a distancia⁷, que nos brindó información importante en relación a este tipo de experiencia educativa, así como la asesoría técnica brindada por el Sistema de Actualización Docente del Profesorado (SADPRO-UCV) a través del curso «Diseño y producción de curso basados en web». Gracias a este último se revisó el diseño instructivo siguiendo los parámetros de diseño sistémico de Vann Slyke (1998), entre otros autores.

En esta edición se realizaron seis sesiones presenciales, que sirvieron tanto de apertura como de cierre y evaluación de cada uno de los módulos de contenidos. Para facilitar el proceso de aprendizaje, el énfasis se colocó en propiciar la participación, interacción y el trabajo colaborativo de los estudiantes, mediante la asignación de lecturas, visitas a sitios web, visionado de la programación televisiva, trabajos individuales y grupales, etc. El desarrollo de las secuencias de actividades contó con estrategias centradas en el docente y el alumno, privilegiando a este último, pues es en él donde recae el papel protagónico del proceso. La segunda edición del AVAVATV tuvo como propósito promover la lectura crítica y creativa de los medios a través de la reflexión individual y el trabajo en colectivo, con especial énfasis en los aspectos participativo, lúdico e indagador. Asimismo, buscaba formar emisores capaces de elaborar propuestas alternativas que respondieran creativamente a las necesidades de su entorno. De esta manera, el fin último de AVAVTV se relaciona con el desarrollo de las competencias televisivas del participante.

Uno de los avances más importantes fue el cambio a la plataforma creada en SADPRO-UCV denominada Fácil-web, que si bien no poseía la mayoría de los componentes del WebCT, tenía un alto grado de sencillez y claridad, lo cual mejoró la interacción y relación con los participantes. Esta vez, la procedencia profesional de los participantes se diversificó gracias a dos programas de postgrado que se dictaban en forma simultánea8. Ello permitió la inclusión de docentes de educación básica y educación media diversificada, comunicadores sociales, funcionarios públicos vinculados a programas educativos que incluyen las TICs y edu-comunicadores. En vista de los inconvenientes relacionados con habilidades y destrezas mínimas indispensables para la realización de un curso en entorno virtual, se les solicitó a los candidatos una serie de requisitos mínimos, tales como el manejo de procesadores de palabras, navegación en Internet y uso del correo electrónico, los cuales poseían la totalidad de participantes. Esta vez, el reto estuvo en abrir espacios de intercambio que desnudaran a la perspectiva educomunicativa frente a un grupo que, predominantemente, optaba por la perspectiva instrumental y tecnológica.

Aun con estos progresos, en nuestro contexto la relación de los alumnos y alumnas con la tecnología presenta ciertas dificultades. La más simple se relaciona con la estrecha dependencia que aún mantenemos con el recurso impreso. Muchos de los estudiantes aún se desconciertan frente al hecho de tener un material de apoyo en un cd-rom o simplemente se les dificulta leer sobre la pantalla. Otras veces es la velocidad de conexión o la capacidad tecnológica de las computadoras lo que se presenta como dificultad, o la necesidad de contacto entre docentes y estudiantes o entre estudiantes y estudiantes. En este sentido, optamos por acortar la distancia entre cada una de las sesiones presenciales y se incorporaron consultas personales con los profesores tutores. Las últimas disminuyeron en la medida en que los alumnos ganaban confianza con herramientas de comunicación como el foro de discusión, el chat y el correo electrónico. Resulta interesante observar que un recurso como el «cafetín», concebido como un espacio virtual de recreación e intercambio de información no formal, contó con la mayor cantidad de visitas y mensajes, lo cual evidencia la necesidad comunicativa y dialogal que subyace en toda experiencia formativa a distancia.

Los resultados presentados por los cursantes fueron bastante alentadores, no sólo por la calidad tecnológica de los productos, sino porque en los participantes se observó la inquietud por incorporar lo aprendido, no sólo al contexto educativo, sino en el entorno familiar y laboral. Y allí encontramos uno de los elementos de éxito del AVAVTV, el trascender el espacio académico para incorporarlo a la cotidianidad de sus/nuestras vidas. Las estrategias propuestas por los y las participantes fueron las siguientes: «Aprendamos a ver comiquitas», «The classroom script», «Conoce la TV a través del mundo deportivo», «El sonido en la tele», «La escala de planos», «La historia de la TV», «Grados de iconicidad», entre otros.

1.1.1. Perspectivas

La tercera edición, la cual se iniciará en octubre del 2004, ha sufrido cambios como las dos anteriores, pues consideramos que sólo la revisión y evaluación permanente nos brindará un producto mejor acabado,

que se aiuste, cada vez con más tino a las necesidades de nuestros participantes. Hemos mantenido la plataforma Fácilweb, la cual se encuentra en proceso de revisión y mejora. Se ha conservado la estructura por módulos de trabajo, y hemos modificado sus contenidos, reduciéndolos. Ello ha incidido en la cantidad de actividades asignadas, las cuales han disminuido, para trabajar sólo con aquéllas capaces de generar un aprendizaje significativo. Continuamos el trabajo con los eies transversales propuestos en el currículo de EB. El énfasis lo colocamos en la generación y

puesta en evidencia de inquietudes/expectativas y la multiplicación de alternativas para la solución de problemas detectados por los propios participantes, como parte de su propia experiencia de vida. Somos de la idea de que no existen fórmulas en la EPM, pues es sólo la interacción entre los participantes lo que puede aportar soluciones parciales, puntos de vista, encuentros y desencuentros. Se trata de un sistema de relaciones que se enriquece con la comunicación creativa del «nosotros». Sólo así es posible la generación de respuestas colectivas, más allá de las imposiciones discrecionales y obligantes concebidas desde determinados grupos de poder.

Una de las demandas efectuadas al AVAVTV es su incorporación a los programas de formación de pre-

grado, principalmente de la Escuela de Educación y la diversificación a otras áreas. Para esta última, optaremos por el Programa de Cooperación Interfacultades (PCI), el cual permite que estudiantes de la Facultad de Humanidades y Educación, la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES), la Facultad de Arquitectura, la Facultad de Ciencias y la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, puedan cursar materias comunes como complemento de su formación profesional. En relación a la primera, estudiamos la posibilidad de incluirla en el pensum de estudios de la escuela de educación y la diversificación en aula virtual «Aprender a escuchar radio, aprender a leer la prensa, aprender a navegar por Internet», entre otras. Lo anterior nos permitirá no sólo motivar a los futuros docentes -en el caso de la escuela de educación- sino de apuntar a que se multipliquen y diversifiquen las opciones de lecturas en virtud de la adquisición de

Los resultados presentados por los cursantes fueron bastante alentadores, no sólo por la calidad tecnológica de los productos, sino porque en los participantes se observó la inquietud por incorporar lo aprendido, no sólo al contexto educativo, sino en el entorno familiar y laboral. Y allí encontramos uno de los elementos de éxito del aula virtual, el trascender el espacio académico para incorporarlo a la cotidianidad de sus/nuestras vidas.

competencias televisivas— y en un futuro mediáticas por parte de los participantes. El AVAVTV es en síntesis un espacio intelectual para la producción y adquisición del conocimiento.

Notas

¹ «El diseño curricular de nivel de educación básica se concibe en una visión holística, integral, sistémica y se sustenta en los ejes transversales que se integran a todos los componentes del diseño curricular y que permiten organizar los contenidos de las distintas áreas académicas aportando significados reales y funcionales de la sociedad venezolana actual, a objeto de que el educando tome conciencia de su contexto socio-natural y al mismo tiempo desarrolle competencias para modificarlo y construir una sociedad mejor» (MED, 1998:12). El eje transversal de «Valores» debe «promover cambios significativos que conduzcan a la formación de un ser humano capaz de desenvolverse en una sociedad pluralista en la que pueda,

de manera critica, practicar como norma de vida la libertad, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, la justicia, el respeto a los derechos humanos y a los valores que de ellos se desprenden». El eje transversal «Lenguaje» tiene como propósito «la formación de hombres y mujeres que comprendan que el intercambio comunicativo debe fundamentarse en valores esenciales: la tolerancia, la afectividad, la claridad en la expresión de mensajes coherentemente organizados, la adecuación del lenguaje al contexto de uso, la conciencia de la validez de los usos lingüísticos verbales y no verbales como expresión de la libertad a la que tiene derecho todo ser humano se privilegia el trabajo en equipo como un medio para expresar la capacidad de diálogo y argumentación, entendidos como recursos básicos para solucionar problemas, llegar a acuerdos, propiciar el consenso, elementos indispensables para la convivencia en una sociedad democrática. (..) este eje, trabaja en tres dimensiones: comunicación, comprensión y producción» y el eje transversal de desarrollo de pensamiento busca «el desarrollo de competencias para el procesamiento de información, la resolución de problemas y la toma de decisiones», entre otros aspectos, a fin de «considerar el desarrollo de habilidades cognitivas y actitudes que propicien el uso adecuado de la información para tomar decisiones e interactuar efectivamente en el medio sociocultural (...). El tratamiento del eje está orientado a alcanzar las siguientes finalidades: propiciar la capacidad general que tiene el hombre para actuar intencionalmente, pensar racionalmente e interactuar creativa y eficazmente con su medio (comportamiento inteligente) y desarrollar habilidades para procesar información que conlleve a la toma de decisiones y a la resolución de problemas científicos, sociales y cotidianos» (Currículo básico nacional, programa de estudio de educación básica, segunda etapa; cuarto grado; Ministerio de Educación, UCEP, 1998).

² La educación básica corresponde al segundo nivel del sistema educativo venezolano, con una extensión de nueve años escolares de la educación formal, conformado por tres etapas; cada una comprende tres años de estudio, discriminados de la siguiente manera: primer etapa (1°/3° grado), segunda etapa (4°/6° grado) y tercera etapa (7°/9° grado). Su finalidad es la de «contribuir con la formación integral de los niños y adolescentes, mediante el desarrollo de su potencial creativo y el pleno ejercicio de su personalidad: proporcionarles herramientas que les permitan asumir las condiciones de vida, mejorarlas, superar dificultades y resolver problemas, estimular el deseo de saber, iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y la formación para la convivencia, la paz y la tolerancia social» (https://www.me.gov.ve/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=26) (17-09-04).

³ Desde el año 2003, se estudia la posibilidad de elaborar una reforma curricular en atención a los enunciados presentes la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999.

⁴ Plan Operativo Anual Nacional 2004; área estratégica: equilibrio social; directriz: garantizar el acceso y permanencia a la educación integral, gratuita y de calidad para todos, la cual posee como objetivo: producir y difundir contenidos educativos a través de medios audiovisuales que permitan promover la identidad cultural, el folklore, la ciencia, la tecnología, el arte, la geografía, la historia, la ecolo-

gía y los deportes en general. ⁵ El taller ha sido dictado en tres oportunidades entre el 2003/04, con una duración de 20 aproximadamente cada taller, el cual se realiza durante tres días consecutivos.

⁶ La Escuela Bolivariana es definida como «una escuela nueva, integral, tiempo completo, como espacio del quehacer comunitario, que promueve el desarrollo integral y armónico, la Escuela Bolivariana es un espacio para la salud y la vida, para la producción, para la creatividad, para la comunicación alternativa, para acceder a la tecnología de la información y comunicación, para impulsar el control social de la educación por parte de la comunidad» (Istúriz, 2003). El Sistema de Gestión Educativa Nacional de la Oficina Ministerial de Informática registra un total de 28.742 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 22.621 son oficiales (78,7%). Aparecen un total de 2.008 Escuelas Bolivarianas en todo el país, lo cual representa apenas el 8,87% del 22.621 equivalente a los planteles oficiales. Para el año escolar 2004-05 se prevé la creación de 3.750 Escuelas Bolivarianas.

⁷ El Master Multimedia Educativo desarrollado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona en su III Edición, realizado por la autora en el lapso 2002/03. Dicho curso en ese momento se dictaba bajo la plataforma WebCT.

8 La especialización en educación para el uso creativo de la televisión y la maestría en educación mención en tecnologías de la información y la comunicación.

Referencias

ININCO (2001): «Líneas de investigación», en http://150.185.-90.170/humanitas2/QuienesSomos/ININCOLineas.asp (19-09-

ISTÚRIZ, A. (2003): La educación como instrumento de inclusión social: Caso Venezuela. 32º Conferencia General de la UNESCO. Discurso del Ministro de Educación, Cultura y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela XXXII Sesión de la Conferencia General UNESCO. París, 2 de octubre, en www.mre.gov.ve/UNES-CO/discurso.htm (19-09-04).

MARTÍNEZ DE TODA, J. (1998): «Las seis dimensiones en la educación para los medios (Metodología de evaluación)». Universidad Gregoriana, Italia, en www.uned es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artimartinez.htm (15-09-04).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1993): Plan decenal de educación 1993-2003. Caracas, Consejo Nacional de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1998): Currículo básico nacional: programa de estudio de educación básica; segunda etapa. 6º.

VAN SLYKE, C.; KITTNER, M. y BELANGER, F. (1998): Identifying candidates for distance education: A telecommuting perspective. Proceedings of the America's Conference on Information Systems. Baltimore; 666-668.

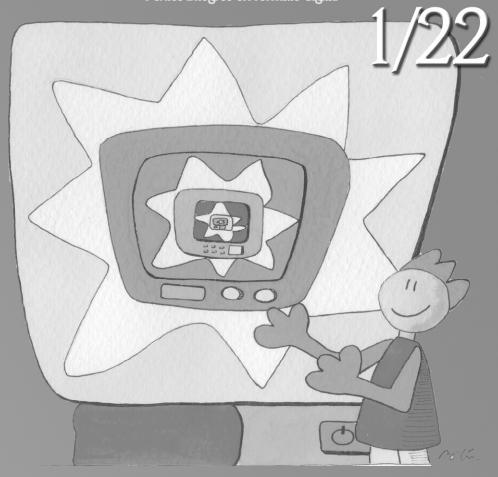


© Enrique Martínez-Salanova '2005 para Comunicar

nunic@r Digit@

Comunic@r Digit@1

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación Textos íntegros en formato digital



www.grupocomunicar.com info@grupocomunicar.com

(Recibido: 11-06-04 / Aceptado: 07-09-04)

 Marta Orsini Puente Cochabamba (Bolivia)

Temas transversales: una experiencia de aula desde la edu-comunicación

Cross-curricular subjects: a classroom experience in edu-communication

En este artículo se pretende dar a conocer una experiencia realizada por el proyecto «Educación y comunicación» sobre formación en valores desde la transversalidad, propuesta por la reforma educativa boliviana. Los temas transversales que impregnan el currículum escolar surgen de las problemáticas y necesidades detectadas a niveles local, nacional y mundial. En una segunda parte se señalan algunos puntos básicos para trabajar la transversalidad desde los contenidos de cada asignatura, desde el desarrollo de actitudes, que reflejen los valores elegidos y desde actividades extracurriculares. Por último, se relata la experiencia y se ofrecen algunas guías de trabajo.

This paper relates an experience of the project «Education and communication» concerning values teaching from a cross-curricular perspective, as proposed by the Bolivian Educational Reform. Cross-curricular values in the curriculum arise from local, national and international needs. The second part names several basic points for working cross-curricular topics in each subject, the development of attitudes reflecting the chosen values and extracurricular activities. Finally, it relates the experience and offers some worksheets.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Avances tecnológicos, detección de necesidades, formación en valores, transversalidad, guías de trabajo, talleres.

Education, communication, cross-curricular perspective, values teaching, tested experience.

El fenómeno de la globalización ha llevado a conectarnos de forma inmediata con

culturas, modos de vida y valores de realidades diferentes a los de nuestros pueblos. En las comunidades rurales más perdidas del altiplano boliviano o de la selva oriental se baila el rock, el rap, se sigue la moda de la vestimenta occidental, se ha sustituido la celebración religiosa del día de difuntos por el «halloween», se usan celulares y por supuesto, si hay luz eléctrica, la mayoría de los hogares cuentan por lo menos

Marta Orsini Puente es directora del proyecto «Educación y medios de comunicación» en Cochabamba (Bolivia) (morsus@supernet.com.bo). con un televisor. En las ciudades de Bolivia hay dos o tres «cafés Internet», tal vez más que en los países latinoamericanos más grandes y desarrollados. Este fenómeno nos lleva a preguntarnos qué está pasando y qué nos deja la globalización.

1. La formación en valores

Desde nuestra percepción y a partir de pequeños trabajos de investigación realizados por jóvenes de las escuelas en las que se apoya el proyecto «Educación y medios de comunicación», podemos señalar algunos efectos de la expansión vertiginosa de los adelantos tecnológicos de la comunicación: se abre la capacidad de conocimiento del mundo; se está al día de lo que acontece a nivel universal, desde las guerras, los conflictos sociales, políticos hasta las competiciones deportivas y los eventos culturales; sobre todo, los niños/as y jóvenes están cada vez más entrenados en el uso de Internet.

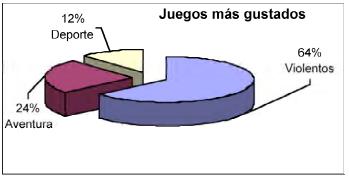
- Como todos/as tendemos a la imitación, sobre todo de aquellas formas culturales que nos vienen del Norte, porque las consideramos superiores, estamos cayendo en la alienación o la pérdida paulatina de la identidad cultural propia.
- A pesar del aumento progresivo de la pobreza, nos dejamos seducir por la publicidad y caemos en el consumismo en detrimento de la satisfacción de las necesidades básicas, lo que produce crisis y rupturas familiares.
- El aumento de la violencia es palpable día a día en las ciudades: robos, asaltos, violaciones, asesinatos debidos no sólo a la pobreza generalizada, sino al deterioro moral –el valor de la vida ya no cuenta– y a la sobredosis de violencia que nos viene a través de la televisión y de los juegos electrónicos, en que los receptores ya nos son pasivos, sino actores que para

ganar en el juego tienen que matar, derribar, chocar, pelear, etc.

• El ritmo acelerado al que estamos sometidos/as nos ha hecho más irritables y agresivos/as. Nuestra vida se asemeja a un vídeoclip en el que se superponen planes, acciones, tareas por cumplir, hacemos dos o tres cosas a la vez, tenemos la cabeza llena de pensamientos diversos.

La encuesta que hemos realizado en Cochabamba, a la que hacíamos alusión, nos da resultados alarmantes. Por ejemplo a la pregunta: «¿cuántos días a la semana asistes a los locales de juegos electrónicos?», la respuesta es la siguiente:

A la pregunta: «¿Qué tipo de juegos te gustan más?», responden que les gustan los programas señalados (por orden de frecuencia) porque «son emocionantes», «divertidos», «hay acción, violencia, manio-



bras», «hay peligro, peleas», «son impactantes», «pienso que soy uno de ellos», «me siento bien jugando»...

En nuestra sociedad, como en todas las latinas, se da un elevado índice de «machismo» que genera la marginación y la exclusión de la mujer y degenera en la violencia doméstica. Sin embargo, es la mujer la que muchas veces sostiene económicamente a la familia con empleos de baja condición laboral. Se asimila el

concepto de trabajo al de empleo, por lo que se ve obligada a una doble o triple jornada de trabajo, la remunerada y la del trabajo doméstico. Es un hecho la «feminización de la pobreza» en Latinoamérica. Las mujeres migran para trabajar en la maquila o como obreras en fábricas clandestinas, en venta callejera de ropa usada, de comidas, de artesanías, etc.

En otro trabajo de investigación realizado por nuestra institución sobre la mujer en los medios de comunicación se vio que el tipo de mujer que resalta la televisión es, por orden jerárquico: mujer bella y bonita figu-

Días	Nº de asistentes	%
	40-	40.00
Un día	135	13.96
Dos días	206	21.30
Tres días	109	12.27
Cuatro días	22	2.27
Cinco días	60	6.20
Seis días	7	0.72
Siete días	186	19.23
A veces	112	11.58
No contestan	130	13,44

ra, mujer elegante, mujer ama de casa, mujer profesional. La mujer que aparece más en las telenovelas es la mujer rica, infiel, la mujer intrigante y ociosa; y la que menos aparece es la mujer profesional.

Un 78% de los encuestados señala que se utiliza el cuerpo de la mujer como «gancho publicitario». Muchas mujeres estudian la carrera de Comunicación, pero pocas de ellas acceden a cargos importantes o directivos en los medios.

El hecho generalizado del pre-vandalismo político, la falta de coherencia ideológica en el seno de los partidos, los hechos de corrupción, etc., han llevado a que la ciudadanía esté profundamente desilusionada de una democracia formal o de un sistema económico neoliberal que acrecienta la pobreza y de que las metas del Banco Mundial y del F.M.I. de erradicar la pobreza no se hayan cumplido.

En Bolivia se está dando una grave crisis de institucionalidad. No se cumplen y hacen cumplir las disposiciones de gobierno ni las leyes. Todas son protestas sin propuestas. El poder ejecutivo se ocupa casi exclusivamente de resolver conflictos, que en muchos casos no se resuelven, sino que se postergan firmando acuerdos y dando plazos. El poder legislativo está entretenido en disputas partidistas y reparto de cargos.

Mucha gente aún no conoce sus derechos. Los medios de

comunicación y las instituciones encargadas de la formación y difusión de los derechos humanos, como los medios de comunicación social, se olvidaron de esta obligación, que muy bien la cumplían en períodos de las dictaduras militares. En democracia se nos ha olvidado trabajar por su vigencia. Las multinacionales explotan irracionalmente nuestros recursos naturales, deteriorando gravemente la biodiversidad y contaminando el medio ambiente. Estos y otros problemas, que no son privativos de nuestro país, sino que se dan en todo el mundo, pero que las consecuencias las sufrimos más los que estamos a la cola del ranking del desarrollo, han llevado a plantearse, a nivel educativo, el rescate de los valores humanos perennes.

2. Principios básicos para trabajar los temas transversales

En muchos países de Europa y América se está profundizando el tema de la transversalidad entendida como el desarrollo de ejes temáticos que atraviesan el currículum escolar. La crisis generalizada de valores que se percibe en nuestras sociedades, reflejada en los problemas, necesidades o carencias señaladas anteriormente y otras, han llevado a incluir en las nuevas reformas educativas los temas transversales como la tolerancia, la cultura de paz, la equidad de género, los derechos y deberes ciudadanos, salud y sexualidad, el cuidado del medio ambiente, etc.

Los elementos a tomar en cuenta cuando se habla de la transversalidad en la educación son:

• Los temas transversales surgen de una necesidad o problema que se detecta a niveles locales, regionales o mundiales, ya sea dentro de la escuela, en el entorno, en la comunidad, que seguramente es reflejo de tendencias generalizadas, como el caso de la violencia,

La crisis generalizada de valores que se percibe en nuestras sociedades, reflejada en los problemas, necesidades y carencias... han llevado a incluir en las nuevas reformas educativas los temas transversales como la tolerancia, la cultura de la paz, la equidad de género, los derechos y deberes ciudadanos, salud y sexualidad, el cuidado del medio ambiente, etc.

la sexualidad sin control, el deterioro del medio ambiente, el descuido de las responsabilidades democráticas y civiles, la violación de los derechos humanos, etc.

- El tratamiento de temas transversales está necesariamente ligado a la formación en valores éticos, que lleven a solucionar los problemas o necesidades detectados.
- Los temas transversales han de ser trabajados desde el concepto de «interdisciplinariedad», entendida como cruzamiento o interacción entre las diferentes disciplinas, desde los saberes y las competencias de cada una de ellas; abordaje de una problemática en todas las áreas, niveles y ciclos, dentro de los contenidos conceptuales, pero utilizando estrategias que lleven a los contenidos actitudinales y procedimentales.
- Los temas transversales llevan a una educación integral porque están dirigidos a las tres áreas de la personalidad humana: la cognoscitiva, la conativa o

afectiva y la biológica. En este sentido, se constituirían en ejes vertebradores de las disciplinas o saberes desde un enfoque holístico.

- Los temas transversales facilitan que el currículum escolar se aproxime a la vida y que se introduzcan en él problemáticas actuales, cotidianas, de interés local, pero también universal; esas que a diario, si no la viven los estudiantes, la conocen por los medios de comunicación social. Son temas problematizadores que generan procesos de reflexión y comprometen a la acción.
- Los temas transversales no sólo han de llevar al cambio de conducta personal, sino a la transformación del entorno, al compromiso con el cambio social, desde el ejercicio de los valores democráticos, conociendo sus derechos y cumpliendo sus deberes dentro de la sociedad civil.

Los temas transversales no sólo han de llevar al cambio de conducta personal, sino a la transformación del entorno, al compromiso con el cambio social, desde el ejercicio de los valores democráticos, conociendo sus derechos y cumpliendo sus deberes dentro de la sociedad civil.

- Los temas transversales no son una asignatura más dentro del currículum. Los programas ya son extensos para querer añadir otros temas; se han de emplear estrategias para que, desde los propios contenidos de cada asignatura, se aborden los temas transversales a través de ejercicios, ejemplificaciones, pequeños trabajos de investigación. Todo hecho humano tiene dimensiones económicas, sociales, geográficas, históricas, biológicas, ideológicas, jurídicas, políticas, culturales, éticas, etc. Por lo tanto, pueden ser tratados desde cada asignatura.
- Otro nivel de trabajo de las problemáticas y los valores es procurando en el aula el cambio de actitudes; y esta tarea es responsabilidad de todo docente. Por ejemplo: dando participación igualitaria a varones y mujeres, corrigiendo el lenguaje sexista e incluso, suprimiendo roles demasiado diferenciados, etc., para lograr avanzar en la equidad de género.
- Un tercer nivel de trabajo será realizar actividades fuera del aula que vayan a reforzar el valor trabajado. Por ejemplo: campañas, concursos, pequeños

trabajos de investigación participativa, ferias... que involucren, también, a autoridades comunales y a vecinos.

- Al trabajar los temas transversales hay que evitar los moralismos, el adoctrinamiento. Los niños/as y los jóvenes están cansados de discursos; y más si son correctivos. No es bueno hablar constantemente del valor de forma continua porque no lograremos los resultados esperados.
- En el trabajo de los temas transversales no sólo deben estar implicados todos los profesores y alumnos, sino también los padres y madres de familia para que realmente se dé un cambio cualitativo de la persona y la sociedad. Muchas veces el alumno/a cambia de conducta en el colegio, pero en el ambiente familiar ve actitudes y acciones negativas, por ejemplo en el caso de alcoholismo, maltrato familiar, falta de honestidad,

etc. Esta dicotomía no ayuda al cambio profundo de la persona.

- El trabajo de los temas transversales no se puede reducir a la descripción del problema, como en el caso del tema de la salud y la sexualidad, sino a que cada sujeto debe vivenciar el problema, reconocerlo no sólo racionalmente, sino afectivamente y sentirse comprometido con el cambio.
- Todos los temas transversales o los valores trabaja-
- dos tienen una dimensión social, debemos entrenar a las personas, desde que son pequeñas, en el ejercicio de su autonomía, del cumplimiento de sus obligaciones como ciudadanos en la resolución de conflictos de forma civilizada para que cuando lleguen a la adultez sepan ser tolerantes, respetuosos con lo diferente, dialogar y llegar a consensos y no resolver los problemas a través de formas indeseadas de enfrentamiento, de agresividad que degeneren en la violencia o lleven a los resentimientos y a la venganza.
- Es muy importante tomar en cuenta el currículum oculto que transmiten los propios maestros/as con sus actitudes y comportamiento. ¿De qué sirve exigir responsabilidad, puntualidad, honestidad, si ellos no son coherentes o cómo reforzar los deberes cívicos cuando ven que los propios gobernantes, autoridades, partidos políticos no los cumplen. Es necesario el desarrollo de la criticidad para que los estudiantes sean discernidores y sepan conducirse por el camino correcto, aunque los demás no lo hagan. Es la misma sociedad, la calle, los amigos/as, los medios de comunicación los

que educan. Cabría preguntarse, entonces: ¿Los estamos preparando para la vida, para el futuro, para el encuentro con la diversidad y la disparidad?

• Los temas transversales deben también atravesar la filosofía del centro educativo, el ideario institucional, que muchas veces queda reducido a una buena declaración de principios registrada solamente en el papel, pero no tomada en cuenta a tiempo de planificar la acción educativa concreta.

3. Una reciente experiencia

La última reforma educativa en Bolivia lleva diez años de su aplicación. Se inició en el nivel primario, en sus tres ciclos que suman ocho años.

Después de un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación, y habiendo detectado una problemática común y generalizada, se propuso el tratamiento de los siguientes temas como ejes transversales: educación para la democracia, educación para la equidad de género, educación para la salud y la sexualidad, educación para el medio ambiente.

El documento de trabajo de la reforma educativa afirma que «el trabajo con temas transversales se orienta a que los niños y jóvenes, hombres y mujeres, adquieran conocimientos, desarrollen valores, actitudes y prácticas que permitan prevenir y resolver algunos de los principales problemas que limitan las posibilidades de desarrollo del país y la mejora de la calidad de vida de la población. Y así, a través de la formación de un nuevo tipo de ciudadano, se podrá avanzar en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y sostenible»¹.

El proyecto «Educación y medios de comunicación», que viene trabajando en la ciudad de Cochabamba y en algunas otras del país, se propone apoyar a la formación del profesorado abordando temáticas relacionadas con educación-comunicación. Desde 1995 apoya a 22 colegios estatales y privados con la finalidad de desarrollar la conciencia crítica de los docentes y estudiantes ante los medios de comunicación, de partir de los contenidos e información que nos vienen a través de éstos para desarrollar el currículum escolar y utilizarlos en el aula como recursos didácticos.

Desde el 2003 hemos visto la necesidad de abordar el tema de la transversalidad en la educación y para dar un aporte concreto al trabajo en los ejes transversales que propone la «Reforma educativa», estamos escribiendo textos que ayuden al trabajo de estos temas en el aula. Se trata de una serie de cinco libros; cuatro de ellos ya han sido publicados: «Equidad de género y comunicación», «Formación para el ejercicio

de la ciudadanía», «Derechos humanos y educación» y «Cultura de la paz», «Cuidado del medio ambiente».

El trabajo de aplicación de estos textos se realizó en los 22 colegios de Cochabamba con talleres para profesores/as. El primer taller se inició con el abordaje de los aspectos teóricos de la transversalidad y la explicación del contenido de los diferentes textos. Cada escuela hizo un diagnóstico de las necesidades y problemas y eligió el valor o valores a trabajar durante el curso escolar. Los temas que más se repitieron fueron: ante la existencia de discriminación por género, trabajar la equidad; ante la violencia detectada en las horas de recreo, trabajar el respeto y tolerancia; ante la discriminación cultural, trabajar la interculturalidad; ante el progresivo deterioro de la responsabilidad en los estudios, trabajar la responsabilidad; ante crecientes pérdidas de objetos, trabajar la honradez y la honestidad; ante la falta de conciencia de la responsabilidad social, trabajar los valores de civismo y civilidad.

Después de haber hecho un seguimiento y una evaluación del trabajo realizado en el aula, se vio que la mayor dificultad de los maestros/as estaba en integrar el tema o valor en el contenido de sus asignaturas. Les era más fácil generar actitudes de cambio en los alumnos/as dentro del aula y realizar actividades extracurriculares que refuercen el valor trabajado, como concursos, ferias escolares, pequeñas campañas, elaboración de pequeños formatos radiales, etc.

Otra de las dificultades detectadas fue la integración de las madres y padres de familia, porque no hay mucha costumbre de involucrarles en el proceso educativo de sus hijos. La relación con ellos se reduce, en la mayoría de los casos, a unas reuniones formales de información. Queda mucho por hacer en este sentido y también en la influencia que se quiere ejercer en el entorno y la participación de las organizaciones vecinales.

Tomando en cuenta estos elementos, se ha planificado otros talleres en los que se ofrece pautas para el trabajo de los valores elegidos en cada escuela a través de guías de trabajo. Estas guías son trabajadas por los maestros/as en los talleres a modo de ejemplo, luego se trabaja en grupos por niveles, ciclos y áreas para que, según los valores elegidos, hagan sus planes siguiendo los cuadros guías.

Actualmente estamos desarrollando estos talleres y haciendo el seguimiento del trabajo de los profesores/as en sus aulas. Creemos que incidirán en el cambio personal y social, aunque los resultados no los podremos ver de inmediato, pues todo accionar educativo es un proceso lento.

Notas

¹ Reforma educativa: documento de trabajo; tercer ciclo de nivel primario; 23.

Referencias

BUSQUETS, M.D. y OTROS (1994): Los temas transversales. Claves de la formación integral. Madrid, Santillana.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1996): Temas transversales y educación en valores. Madrid, Anaya.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1996): Temas transversales y áreas cu-

rriculares. Madrid, Anaya.

URIOSTE, C. y OTROS (Coord.) (2003): Diseño curricular para el nivel de educación primaria. La Paz. Ministerio de Educación. UNRIOSTE, C. y OTROS (Coords.) (2003): Documentos de trabajo. Tercer ciclo del nivel primario. La Paz, Ministerio de Educación.

UNIDAD DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (Ed.): *Nuevo compendio de legislación sobre reforma educativa*. La Paz, EDOBOL. YUS, R. (2001): *Temas transversales, hacia una nueva escuela*. Barcelona, Graó.



(Recibido: 09-06-04 / Aceptado: 30-09-04)

 Virginia Funes Buenos Aires (Argentina)

Espectadores, los alumnos del siglo XXI

Spectators, the XXI student

Cotidianamente los profesores de los centros educativos se enfrentan con un alumnado apático y desmotivado. Sin embargo, ni apatía ni desmotivación es lo que demuestran cuando dejan de ser alumnos y se convierten en espectadores de televisión, de
cine, de las tecnologías, de las pantallas del PC. Si en el siglo XIX tenemos al ciudadano, y en el XX tenemos al parlante, en el siglo XXI tenemos la figura del espectador,
cuya experiencia social fundamental es la experiencia de la multiplicidad de conexiones
con el flujo de la información. Si para aprender a leer y a escribir inventamos la escuela, ¿qué dispositivos tenemos para aprender a mirar? Parece que tenemos que aprender nosotros de los jóvenes mediáticos.

Nowadays, teachers often face apathethic and demotivated pupils. Nevertheless, these students do not show either apathy or demotivation when they stop being students and become spectators: of television, of cinema, of new technologies, of PC displays. If in the 19th century we had citizens and in the 20th century we had speakers, in 21th century we have the figure of the spectator, whose main social experience is the multiplicity of connections with the flow of information. If school was created to learn reading and writing, what do we have to learn watching? It seems that the media youngsters should teach us the way to.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Espectador, generación mediática, cultura hipermediatizada, cultura escolar, formación docente, educación audiovisual.

Spectator, media generation, hyper-mediatized culture, school culture, teacher training, audiovisual education.

res de los centros educativos se enfrentan con un alumna-

La experiencia de ser

Cotidianamente los profeso-

espectadores

do apático y desmotivado. Sin embargo, ni apatía ni desmotivación es lo que demuestran cuando dejan de ser alumnos y se convierten en espectadores de televisión, de cine, de las tecnologías, de las pantallas de la PC. Espectador es aquel sujeto cuya experiencia social se da, fundamentalmente, a partir de las conexiones vía los sentidos, vía las percepciones; y no tanto a través de la conciencia o a través de la palabra.

Virginia Funes es profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Lanús en Buenos Aires (Argentina) (virfunes@fibertel.com.ar). En el siglo XIX aprendimos a leer, en el siglo XX aprendimos fundamentalmente a escuchar, aprendimos el valor de la palabra, de la comunicación. Y en el novísimo XXI, da la impresión de que el desafío es aprender a mirar.

En el siglo XIX se inventa la escuela pública y, con ella, la experiencia de constitución de una figura: la figura del ciudadano, básicamente a través de la práctica escolar de la lecto-escritura. Dicho de otra manera, la práctica esencial de constitución de esa subjetividad es la lectoescritura sobre la que se asienta la experiencia escolar del ciudadano. En el siglo XX, aprendimos el valor de la palabra y aprendimos el valor de escuchar. Tenemos en este siglo dos figuras esenciales, Freud y Saussure. Con Freud la experiencia de la palabra es aprender a escuchar algo implícito en lo explícito, algo latente en lo manifiesto.

Por su parte, Saussure también desentraña un valor esencial en la lengua, que no era del todo evidente hasta su época y que es la función comunicativa de la lengua. Hasta Saussure, el lenguaje era fundamentalmente la gramática, la historia de la lengua, la evolución de la lengua. Hasta la aparición de Saussure no se había revelado este papel esencial de la palabra, que es su función social, su función comunicativa. Para Saussure, la lengua es la institución social por excelencia porque es la que hace lazo entre los individuos y es la que permite la comunicación, experiencia social básica, elemental.

¿Y qué pasa en el siglo XXI? En el siglo XIX tenemos al ciudadano, en el siglo XX tenemos al parlante, al hablante. La subjetividad propia del siglo XX es la del hombre definido como aquel que ha adquirido la palabra. Pensar y hablar en el siglo XX, en toda la experiencia de las ciencias sociales, son sinónimos. En el siglo XXI tenemos la figura del espectador.

¿Cómo es esta figura del espectador? Todavía esto es un gran interrogante para nosotros, básicamente porque estamos constituidos en la experiencia de la palabra, en la experiencia de la interpretación. Pero no en la experiencia de la conexión, de las tecnologías, que requieren más operaciones conectivas que interpretativas. La figura del espectador es la figura de aquél cuya experiencia social fundamental es la experiencia de la multiplicidad de conexiones con el flujo de la información. No sólo es la experiencia del que mira algo, sino aquél cuya vía de conexión al flujo de la información son los sentidos.

Para aprender a leer y a escribir inventamos la escuela. Ahora bien, ¿qué dispositivos tenemos para aprender a mirar? Da la impresión que las teorías de la comunicación que tienen su base en la subjetividad del

parlante no son eficaces a la hora de remitir a esta experiencia. Y da la impresión también que acerca de esta experiencia del mirar, de ser espectadores tenemos que aprender nosotros de los jóvenes mediáticos y no tanto de enseñar a ver.

Para la generación mediática, «la tele» es el dato primero del mundo, no es algo que está en el mundo por fuera de la experiencia cotidiana. Es esta generación de los jóvenes que pueden hacer las tareas escolares y comer, al mismo tiempo que miran la televisión. La generación mediática es la de estos jóvenes, que pueden conectar simultáneamente una, dos, tres vías de información; pueden estar hipersaturados y no colapsan.

Mientras los jóvenes de la generación de los sesenta y los setenta formaran -en el sentido de «educó»su conciencia v su identidad a través del libro -sólo conocieron el cine como producto audiovisual completo-, nuestros jóvenes actuales la formaron en la época de la televisión y la cultura de la imagen. Los dispositivos sociales de la cultura mediática han constituido estos sujetos, estos jóvenes que conocemos y que son, a su vez, los sujetos de nuestra labor educativa como profesores. Incluso el papel de la familia se ve limitado en la construcción de campos de significación; las reuniones familiares ya no son habladas. El encuentro familiar está mediado -en la forma de una tecnicidad- por los nudos del relato televisivo, y el intercambio se produce sólo en los momentos de catálisis –en los que nada se altera– del relato televisivo.

Mientras el cine inducía a la exterioridad desde un lugar público, la televisión arrastra hacia la exterioridad desde un recinto privado. El cine está más unido a la vídeo-reproducción, donde la producción y la comercialización de esta nueva tecnología y este nuevo género -que tuvo una extensión inusitada al comienzo de los noventa- inicia un nuevo concepto, y una nueva realización de la libertad, unida a la imposibilidad técnica de la censura y a una cultura de la repetición. La libertad está relacionada con el aburrimiento y posee un criterio de elección derivado de la novedad. Nuestros jóvenes nacieron con televisor a color y con el arrullo de las voces electrónicas. Los elementos de ficción y los fragmentos de realidad les han llegado como productos acabados, que muestran, más que sugerir. Para ellos todo es visible, y también todo es escuchable. Y, como dice Paul Virilio (1990), ya todo llega sin que sea necesario partir.

Nuestros jóvenes no han sido entrenados en los «grandes relatos». Por un lado, están más adiestrados en el zapping y, por otro, más bien su tiempo es el de los vídeo-clips. En una época velocísimamente cam-

biante -donde es muy difícil saber dónde está la «transformación»-. la forma «control-remoto» es la efectiva participación del hombre, desde su ambiente íntimo, en la vertiginosa transitoriedad y diversidad de la administración post-industrial. La posibilidad de cambiar con alucinante inmediatez incentivos, mensajes, luminosidades, palabras, imágenes, es controlada desde el control remoto que da al individuo el poder armar un sentido más allá de la emisión. Por otro lado, el compleio que llamamos vídeo-clip, es una forma de sobreestimulación basada en una efectista fragmentación. El bombardeo de colores e imágenes hace posible la consideración de cada una de ellas absolutamente separadas, tanto en tiempo como en espacio. Esta visión implica sumergirse en la indiferencia, la disipación, el desarraigo continuo y la disolución de la idea de futuro, que queda suplantada por la imagen de la transitoriedad (reforzada por modelos económicos de creciente exclusión y por dispositivos sociales depredadores).

Entonces, si la diferencia entre esta generación mediática y la nuestra es tan radical, valdría la pena hacerse una serie de preguntas. Por ejemplo: cómo miran los jóvenes, qué miran, qué ven cuando miran, y sobre todo, cómo es el pensamiento producido en la conexión, cómo se piensa cuando se está conectado.

Consecuentemente, corresponde plantear una tesis para discutir: bajo ciertas condiciones, la televisión produce subjetividad. Dicho de otra forma, es posible la experiencia de los

medios pero, ¿en qué sentido es posible?

2. El gran desafío: educar al aburrido

Quizás, para comenzar a pensar qué es esto de la experiencia de la información tengamos que pensar algo del orden de las condiciones socio-culturales en las que vivimos y algo del orden de los cambios. Podríamos bautizar la época en la que vivimos como «la era de la fluidez». En principio, la fluidez nombra una situación, un medio radicalmente distinto del medio en el cual, por ejemplo, se funda la escuela. La escuela es una institución fundada y pensada para habitar en un medio sólido, estable, en condiciones regulares, en tiempos de progreso. Es decir, la escuela forma a los hombres del mañana; la escuela supone la existencia de una regularidad temporal que se puede pensar en

etapas: presente, pasado y el mañana. La escuela es una institución que se desarrolla, se reproduce y se torna eficaz en consonancia con otras instituciones estatales, fundamentalmente con la familia; es decir, la escuela como soporte o como pilar del estado-nación. Esto quiere decir que las instituciones estatales, cuya imagen paradigmática es la escuela, funcionan todas interconectadas y en sintonía porque existe el estado.

La era de la fluidez es la era del desvanecimiento del sólido. Si en tiempos de solidez, si en tiempos estatales, se sufre por la sujeción, se sufre por opresión, se sufre por encierro, en la era de la fluidez se sufre por dispersión. Uno puede decir el estado sujeta, la autoridad y la ley sujetan, los mandatos sujetan. Ahora bien, de esta sujeción, cómo se sale: emancipándose. A través de a ruptura, a través de la crítica, crítica del sentido, todas las figuras de la emancipación del siglo XX son, tanto en lo metafórico como en lo más concreto, figuras que remiten a la salida del encierro: ele-

La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianeidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción» de los medios, de las condiciones de «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social.

var el nivel de conciencia, entender algo, que se haga la luz, romper con la dominación, romper con el patriarcado.

La era de la fluidez es la era de la subjetividad superflua. El capital financiero agrega valor, no por explotación de obreros, sino por estrategia de inversión. Entonces la humanidad, que fue necesaria para el estado, deviene superflua para el capital. Este sufrimiento por superfluidad es el tipo de sufrimiento propio de la información.

Esta experiencia de la superfluidad, de la palabra superflua, de la palabra que no produce nada ni en el que la dice ni en el que la recibe; esta experiencia es propia del sufrimiento contemporáneo. Del sufrimiento por desvanecimiento general del sentido.

Entonces, cuál es la relación con los medios, si ya

la palabra, la lectura crítica, no es una operación más sobre el fluir de la información. Ésta es la pregunta que nos tenemos que hacer. Ver televisión fragmenta, fisura, no por los malos valores que difunde; fragmenta por el tedio que produce, fragmenta porque satura, fragmenta porque todo se vuelve igual como el «zapping». Hay una amenaza de superfluidad, de extinguirse que nos alcanza a todos.

Por consiguiente, el desafío que nos presenta es cómo educar al aburrido. Esta figura que se nos presenta como la figura sintomática de la subjetividad contemporánea. ¿Qué hace la escuela con el aburrido?, ¿cómo es la pedagogía del aburrido?, ¿qué se hace con este sujeto que está conectado, que está abrumado, saturado en la conexión pero, sin embargo, eso

Hoy los educadores tienen que enfrentarse con una situación de aprendizaje en la que la información adquirida por los sujetos viene incrustada en una visión ideológica envuelta en el celofán del espectáculo. Separar una de otra supone organizar situaciones de aprendizaje que hagan posible el debate, la interpretación; contexto que requiere dedicar más tiempo al debate que a la exposición...

es mejor que extinguirse en la dispersión general de la información?

En condiciones de fluidez nada deja marca, todo se siente pero no hay capacidad de intelección. La saturación sería la experiencia de un sensorio totalmente saturado pero a una velocidad tal que la conciencia no puede percibir de qué se trata. La experiencia del aburrimiento, de la superfluidad, de la saturación sería, entonces, la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. En este medio tan fluido cualquier operación que induzca a un sentido, que anude, que cohesione, es una operación subjetivante. Pero hay que pensar de qué se trata la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo con otro en estas condiciones de fluidez.

3. La cultura escolar y la cultura hipermediatizada

Como bien se expresó con anterioridad, si la escuela desde hace unos años, ha visto desafiada su hegemonía, en cuanto institución socializadora central y habilitadora para actuar socialmente, mucho más se ha visto cuestionada, bombardeada y sometida a diversas reformas y experimentaciones la formación docente. Pero, además, lo que viene a desarreglar la legitimidad y la acción docente en lo cotidiano es, también, la persistente emergencia de formas y prácticas, de sensibilidades y lenguajes, de ritualidades y de posiciones frente a «lo escolar» que se producen al ritmo de la cultura mediática.

La noción de cultura (Huergo, 1999) alude a un campo de lucha por el significado, en el que se reflejan una multiplicidad de valores, voces e intenciones. Una cultura comprende prácticas y representaciones sociales que afirman o niegan determinados valores, intereses y compromisos que forman parte de un capi-

tal simbólico en posición hegemónica o subordinada.

Nos encontramos con el problema de dos culturas que se imbrican y, a la vez, entran en pugna en la cotidianeidad y en los espacios educativos, y ante las cuales necesitamos resituar la formación docente. Porque el problema de la formación docente no tiene tanto que ver con las cuestiones instrumentales que se dirimen en torno a qué técnicas usar y cómo, o por qué medios enseñar. El problema de la formación, como el de cualquier «matriz de

identidad» operante como «habitus» (Bourdieu, 1991), disponible como operador práctico, tiene más que ver con la cultura.

Por un lado, la cultura escolar comprende un conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas a partir de la institución escolar. Pero también incluye las modalidades de comunicación y transmisión de saberes para poder actuar socialmente (más allá de la escuela) que operan de acuerdo con la «lógica» escolar. En este sentido, la cultura escolar es una forma de producción, transmisión y reproducción que tiende a la organización racional de la vida social cotidiana.

Por otro lado, con el concepto de cultura mediática, en cambio, hacemos referencia a una categoría trabajada desde la semiótica, la sociología y otras disciplinas. Este concepto, o el de «sociedad mediatizada» (Verón, 1992) e incluso «hipermediatizada (Verón, 1997), alude a un diferencial de poder, a la capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las

representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías, o medios desmasificados (Bettetini y Colombo, 1995). Esta cultura indica el proceso de transformación en la producción de significados por la existencia de esas tecnologías y medios. La cultura mediática, en cuanto transformadora de prácticas, saberes y representaciones sociales, opera también desde dentro de la cotidianeidad, más allá de las situaciones específicas de «recepción» de los medios, de las condiciones de «audienciación» o del carácter de «público», «consumidores» o «usuarios» de los sujetos, extendiéndose a todas las formas de la vida social. La cultura mediática en cuanto configuradora de nuevos sujetos que se forman -en sentido de que se educan- a través de alfabetizaciones, no controladas, ni reguladas, ni ordenadas ni mucho menos certificadas por la cultura escolar.

Es así que la confusión que crea en los docentes la cultura mediática (sumada al cuestionamiento juvenil a su autoridad y a la deslegitimación social de su actividad) hace que el docente, regularmente, segregue el sentido de la cultura mediática. Esto significa que aísla su sentido de la trama de sentidos sociopolíticos de lo cultural; enfrentan a la cultura mediática como algo separado, cerrado sobre sí, clausurado, y por eso, enfrentado con la cultura escolar que ha sido consagrada y congelada en su (de-)formación.

¿Cómo pueden los profesores comprender una cultura mediática indisciplinada, no académica, incierta y oscura?, ¿cómo educar a los sujetos construidos por esa cultura, sino como incorregibles, improductivos, rezagados y sujetos a una pavorosa confusión? Tradiciones y obsesiones impiden comprender a la cultura mediática y obstaculizan el trabajo educativo con los sujetos juveniles que ella ha contribuido a configurar. Pero más aún, contribuyen en mayor medida a estructurar un conformismo —aunque muchas veces aparezca en formas de oposición— que a imaginar la formación del docente como intelectual transformador.

La estructuración del conformismo propio de la de-formación docente produce dos grandes actitudes frente a la cultura mediática:

• La primera proviene de un imaginario extendido, que produce una significación de los docentes como «guardianes del aura» en el «nicho escolar». Walter Benjamin (1987), analizando el cine, percibió que el «aura» se desmoronaba a causa de la reproductibilidad técnica de las obras artísticas, y junto con ella se atrofiaba «lo culto», dejando espesor a la cultura. El desmoronamiento del «aura» produce una transformación total de las percepciones sensoriales —un nuevo

«sensorium»— y, junto a esos cambios en la sensibilidad, una transformación en la socialidad. Frente a la singularidad, la autenticidad y la perduración (vinculadas con la tradición), emerge la fugacidad, la masividad y la repetición (vinculadas con la reproducción técnica). Sin embargo, el «aura» queda en su último reducto: el «nicho» de la cultura escolar. Este nicho custodiado por los docentes es el lugar desde el cual todavía se lucha contra la barbarie, la confusión y la degradación cultural.

Desde esta situación se producen dos formas de rechazo o de negación. La primera es la negación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información, por los efectos que producen en los sujetos, tanto en términos de deformación cultural (porque desafían el imperio del libro y la obra de arte), como en términos de invasión cultural manipuladora y consumista.

La segunda es la negación y el ocultamiento del propio consumo cultural: los docentes, por lo general, prefieren decir que consumen sólo obras serias (como los libros) o productos televisivos y filmicos culturales, escamoteando el consumo de la telenovela, de la comedia y del cine de producción industrial genérico.

La segunda actitud frente a la cultura mediática entreteje lo que podemos denominar un nuevo optimismo pedagógico, que adquiere consistencia por los menos en tres imágenes.

La primera se hace presente en el orden práctico y consiste en reducir el problema de la cultura mediática a los medios y las nuevas tecnologías, y suturarlo por la vía de sostener el carácter educativo de estas innovaciones. Las mismas deben ser tomadas como modelo por la escuela, haciendo de la actividad educativa un proceso entretenido, encaminado a la eficacia y la productividad o reducido a la formación de los ciudadanos como consumidores o usuarios.

La segunda imagen contiene la creencia de que los avances tecnológicos se corresponden con una vida más feliz y, por lo tanto, el uso de medios y nuevas tecnologías en educación mejoran la calidad de la misma. Es la ilusión de que la «salida de la crisis» se producirá gracias a las altas tecnologías de la comunicación que, como observa Mattelart (1996), cumplirían un papel similar al de la religión, en cuanto posibilidad de re-ligar o re-unir a la humanidad. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación han instalado un nuevo sueño de un mundo mejor: una «tecnoutopía». La ilusión también se ha instalado en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La tercera imagen es, acaso, la mejor intencionada. Es la representación de que es posible «educar al receptor». En esta línea se halla inscripta la propuesta de los mexicanos Orozco y Charles que representan el giro hacia lo subjetivo y hacia las acciones de los agentes. Orozco (1991) ha insistido en el papel de la escuela como comunidad de interpretación; así, la institución escolar y los profesores actuarían en la construcción de la racionalidad de los consumidores, que contribuye a la interacción y la decisión racional en base a la información y la transparencia, propias de la acción de los agentes en el mercado.

4. El contexto audiovisual y la formación docente

Convencidos de que el aprendizaje se torna efectivo cuando se incorpora a estructuras de conocimiento que ya posee el sujeto, es decir cuando es socialmente significativo en cuanto responde a competencias ideológicas que provienen de múltiples voces que interactúan en su vida personal, donde los medios audiovisuales ejercen una educación no formal, pero no por ello menos real que la sistematizada educación escolar, es que hemos intentado contextualizar el mundo referencial en el que se halla inserta la práctica docente y con ella los profesores.

La profesión docente no sólo se halla atravesada por las múltiples mediaciones que articulan lo escolar con lo político, lo económico y lo cultural, sino también con las diversas matrices de identidad articuladas a través de las sucesivas tradiciones en la formación de los profesores.

Al respecto, entendemos por tradiciones de formación docente a las configuraciones de pensamiento y de acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos (Davini, 1995). Podemos ver someramente estas tradiciones:

- El modelo conservador/tradición académica/el docente enseñante: aquí el profesor es un mero transmisor de contenidos. Según esta tradición lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan, considerando la formación pedagógica innecesaria. Es visible la influencia del pensamiento positivista que subyace a esta posición. En la Argentina, esta tradición tiene sus orígenes en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos del siglo XX, tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media. Merced a esta influencia el saber se ofrece parcializado en áreas de conocimiento. Por supuesto dentro de este modelo los medios no son considerados ámbito de conocimiento.
 - El modelo tecnológico/tradición eficientista/el

docente técnico: este modelo prevaleció entre los sesenta v setenta, desarrollando al profesor como un especialista en técnicas y recursos para solucionar problemas. Aquí el docente se transforma en un mero ejecutor de programas creados fuera de la realidad del centro educativo. El papel que le cabe a los medios es el de ser meros instrumentos técnicos que racionalizan el proceso. La psicología conductista significó una base importante para los propósitos de este modelo y del anterior. Dentro de un «modelo de caja negra», o de input-output, permitía establecer un enfoque de enseñanza centrado en la definición precisa de objetivos operativos y control de resultados. Esta tradición se acuñó en la Argentina al amparo de la ideología desarrollista, la cual postula la necesidad de llegar a la sociedad industrial «moderna» superando el estadio de subdesarrollo propio de las sociedades «tradicionales». El objetivo de esta filosofía social es llegar a ser una sociedad progresista, entendida fundamentalmente como el estadio del progreso técnico. Se trataba, entonces, de tecnificar la enseñanza sobre la base de la racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y en los productos. En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico, que interviene controlando procesos cuya finalidad es la productividad y la innovación.

Esta limitación tecnológica se traslada a los medios y sigue afianzada en un amplio sector de la comunidad educativa donde se toman a los medios y a las nuevas tecnologías como instrumentos y aparataje y no como ámbitos de conocimiento propios.

• El modelo del profesional autónomo y activo, surgido en el marco de las reformas educativas a nivel mundial y con el corpus teórico desarrollado a partir de los 80. En diversos países de América Latina y en Argentina se desarrolló un debate sobre este modelo, en un contexto de efervescencia en materia de transformación política por la recuperación de las instituciones de la democracia, ante al agotamiento de los gobiernos autoritarios en diversos países. «En todos los casos fueron cuestionados los mecanismos de control político sobre las instituciones y el reformismo tecnocrático que supone que la realidad va a cambiar por un cambio de planes de gabinete» (Davini, 1995: 45).

A partir de lo expuesto podemos preguntarnos, ¿cómo pedirle a este profesor «atravesado» por estas diversas matrices contextuales, culturales, políticas e ideológicas, que incorpore a su vez otra cultura, una cultura mediática que se presenta incierta, polisémica, desordenada, fragmentada? Es evidente que los centros educativos, y con ellos sus profesores/as, han soportado la presión del cambio con crisis y contradic-

ciones. Éstas se traducen en malestar docente, reformas, insuficiencia de recursos, desmotivación de los estudiantes, desorientación, incertidumbre.

En este complejo cuadro axiológico y cultural en que nos movemos, es crucial que nos plateemos cómo pasar de la «sociedad de la información» a la «sociedad del conocimiento», ya que este reto se va a ver reflejado en todos los ámbitos educativos, desde las estrategias metodológicas que podamos emplear en el aula hasta la formación del profesorado.

Para Fontcuberta (2000), hablar de la sociedad del conocimiento supone dar un paso adelante respecto al concepto de sociedad de la información. La diferencia entre ambas es que la primera está constituida por datos y la segunda por significados. El conocimiento implica asimilación, análisis y reflexión. Por el contrario, la simple recepción de información no nos presupone personas más informadas y mucho menos que hemos alcanzado el estado del conocimiento.

Según lo que desarrollábamos con anterioridad, hoy los educadores tienen que enfrentarse con una situación de aprendizaje en la que la información adquirida por los sujetos viene incrustada en una visión ideológica envuelta en el celofán del espectáculo. Separar una de otra supone organizar situaciones de aprendizaje que hagan posible el debate, la interpretación; contexto que requiere dedicar más tiempo al debate que a la exposición, más tiempo al análisis de los datos

adquiridos que a la adquisición de información, más espacio para discutir los criterios de selección que para la elaboración de los datos.

Frecuentemente se observa que un verdadero abismo separa las experiencias pedagógicas propias de la práctica docente y la formación que el profesor trae al iniciar su tránsito en la universidad, y el mundo en el que viven los alumnos a los cuales educan. Este desajuste entre la institución educativa y su contexto pone de manifiesto, de cierta forma, la desconexión de los signos que utiliza la sociedad y que forman nuestro entorno comunicacional y los signos que utilizan, preferentemente, los diversos sistemas escolares centrados en la palabra impresa (Aparici, 1993).

Es generalizada la falta de capacitación de los educadores para apropiarse del lenguaje de los medios y sus posibilidades a favor de la educación. Lo mismo sucede, pero en forma amplificada, si pensamos en una educación para la comprensión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se puede hablar, con las excepciones del caso, de analfabetismo tecnológico de profesores en todos los niveles. Se observa que la característica más difundida con respecto a la tecnología es la de un consumo de productos tecnológicos y no de una comprensión, apropiación y uso de sus posibilidades.

Al integrar estas últimas reflexiones, se configura un nuevo y comprometido replanteo: docentes mediadores en la construcción del conocimiento, alertados para que éste no se torne frágil ni el pensamiento pobre, conscientes de los distintos modos de conocer el mundo y de la necesidad de abrir puertas de acceso al conocimiento disciplinario valiéndose de los medios como llaves facilitadoras, son docentes que no pueden reproducir acríticamente recetas universalistas. Frente a exigencias de criticidad, creatividad e imaginación,

Considerar a la formación docente no como un proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa superior, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales.

¿hacia dónde se orientaría una formación docente acorde?

5. Conclusiones

La actualidad vivida en las aulas imponen un compromiso impostergable: repensar la enseñanza. Recuperarla en dos sentidos: como práctica humana o actividad intencional que compromete moralmente a quien la realiza o tiene iniciativas con respecto a ella, y como práctica social en tanto sólo puede ser comprendida en el marco del funcionamiento de la estructura social de la que forma parte (Contreras Domingo, 1990). Es claro, entonces, que no debemos desconocer que toda experiencia en educación audiovisual remite a una teoría pedagógica, y ésta a su vez participa de un planteamiento político referido a un proyecto social en concreto (Masterman, 1993). Desde la

problemática que nos ocupa, implicaría cuestionarse: para qué hoy instaurar una enseñanza diferente de los medios audiovisuales en nuestro país y cómo hacerlo para desvanecer las tradiciones que atraviesan con cronicidad nuestras instituciones educativas.

Intentar hacerlo supone, a nuestro parecer, conceptualizar la práctica docente (además de como una práctica comunicacional en la trama de la cultura, que se configura en torno a una identidad docente) como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser construido a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. En otras palabras, no trabajar para una «adaptación» con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea, de un «acomodamiento» al habitus. Proponemos considerar a la formación docente no como un proyecto, como un programa en acto, como algo a realizar durante un determinado período preparatorio en el marco de una institución educativa superior, sino como el proceso complejo de configuración de identidad cuya manifestación es un habitus (Bordieu, 1991) en el que intervienen múltiples complexiones socioculturales (entre ellas el espacio institucional que se propone intencionalmente formar docentes), conformadoras de un determinado imaginario, un cuerpo y un discurso reconocible en la práctica docente.

Hablamos de una des-naturalización de la docencia, por la vía de un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión en la acción como eje de formación. Esta postura exige preguntarse por las concepciones de enseñanza, de aprendizaje y de conocimiento que las sustentarían, sin disociarlas del análisis de las condiciones políticas, sociales y económicas que enmarcan el contexto institucional donde acontecerán. Supone indagar las relaciones explícitas e implícitas entre la cultura audiovisual y la académica, preguntarse cómo afecta la incorporación de los medios a la estructura organizativa y a las relaciones de poder de la escuela, reconocer que la enseñanza de los medios integra planteos no sólo pedagógicos y didácticos sino éticos, estéticos y politicoideológicos.

En la práctica, esto implica al menos tres procesos. El primero es «desnaturalizar» la cultura mediática, y repensar la cultura mediática en la trama más compleja de la cultura como campo de lucha por el significado. Es decir, reconocer la cultura como campo donde se está jugando las hegemonías y donde se puede posibilitar o impedir la autonomía.

El segundo, es reconocer lo político en la cultura mediática. Esto tiene que llevarnos a evaluar la articulación entre ésta y las nuevas formas de control y disciplinamiento, el nuevo «sentido común» con que juega el concepto-trampa de la globalización, y a reconocer la contribución que muchas de las formas de la cultura mediática hacen al entramado de una narrativa neoliberal y tecnocrática.

El tercer proceso es reconocer las negaciones en la cultura mediática. En nuestra época, se tratan de imponer las reglas y lógicas de la globalización sobre la suposición de un «vacío cultural» (o al menos sobre una mediatización globalizada sin límites con identidades diluidas y «anoréxicas» en el consumo) para poder entrar en el «primer mundo». Es imprescindible, entonces, reconocer cómo juega la cultura mediática en la construcción de estos discursos y cómo en ella se juega la política. Y a partir de esa situación, reconocer las negaciones que se dan en la cultura mediática para superarlas: negaciones que se inscriben en las bases materiales de la sociedad, en la expresividad cultural y en las novedosas prácticas de estructuración del conformismo social.

Referencias

APARICI, R. (Coord.) (1993): Nuevas tecnologías. La revolución de los medios audiovisuales. Madrid, De la Torre.

BENJAMIN, W. (1987): «La obra de arte en la época de la reproductibilidad mecánica», en BENJAMIN, W. (2000): *Discursos interrumpidos*. Buenos Aires, Taurus.

BETTETINI, G. y COLOMBO, F. (1995): Las nuevas tecnologías de la comunicación. Barcelona, Paidós.

BOURDIEU, P. (1991): El sentido práctico. Madrid, Taurus.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1990): Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal.

DAVINI, C. (1995): La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.

FONTCUBERTA, M. (2000): «Medios, comunicación humana y sociedad del conocimiento», en *Comunicar, 14*. Huelva.

HUERGO, J. y FERNÁNDEZ, M.B. (1999): Cultura escolar, cultura mediática/Intersecciones. Santafé de Bogotá, CACE.

MASTERMAN, L. (1993): La enseñanza de los medios de comunicación. Madrid, De la Torre.

MATTELART, A. (1996): «Intelectuales, comunicación y cultura: entre la gerencia global y la recuperación de la crítica», en *Causa y Azares*, 4. Buenos Aires.

OROZCO, G. (1991): Recepción televisiva. México, Universidad lberoamericana.

VERÓN, E. (1992): «Interfaces sobre la democracia audiovisual evolucionada», en FERRY, J. y OTROS: El nuevo espacio público. Barcelona, Gedisa.

VERÓN, E. (1997): «Esquema para el análisis de la mediatización», en *Diálogos*, 48. Lima.

VIRILIO, P. (1990): «El último vehículo», en ANCESCHI, G. y OTROS: Videoculturas de fin de siglo. Madrid, Cátedra.

(Recibido: 01-10-04 / Aceptado: 11-10-04)

Pablo Ramos Rivero
 La Habana (Cuba)

De la educación cinematográfica a la educación para la comunicación en Cuba

From film education to education for communication in Cuba

En este trabajo se esboza la evolución de educación para la comunicación en Cuba a partir de 1959. De una política cultural que inicialmente estuvo marcada por la influencia de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt se pasa, de una educación cinematográfica con un enfoque proteccionista, a prácticas que privilegian la participación de niños y adolescentes como gestores de procesos de comunicación.

This paper outlines the evolution of education for the communication in Cuba since 1959. Film education, which once had a protectionist approach influenced by the critical theory of the School of Frankfurt, is now promoting the participation of children and teenagers as agents of communicative processes.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación cinematográfica, educación para la comunicación, niños, cine-debate, lenguaje total, participación.

Film education, education for communication, children, cinema-discussions, total language, participation.

Varios autores (Oliveira, 1992; Aguaded, 1995; Torres, 2000) han destacado la impronta ideológica que distingue a muchas de las prácticas de edu-

cación para los medios en el contexto latinoamericano. Ello no es casual en un continente que iniciaba la segunda mitad del siglo XX sacudida por movimientos revolucionarios de diversa índole.

Aquí y allá, ante las agobiantes realidades económicas y sociales, la cultura y por tanto, la comunicación, es asumida a partir de radicales posturas políticas e ideológicas.

Pablo Ramos Rivero es coordinador de la Red UNIAL, Casa del Festival de Cine de La Habana, en Cuba (unial@festival.icaic.cu). El movimiento del nuevo cine latinoamericano, la teología de la liberación, la educación popular, la lucha por un nuevo orden mundial de la información y la comunicación fueron, más que discursos, prácticas que nutrieron reflexiones y quehaceres en torno al binomio comunicación/educación.

La adscripción –más o menos consciente— a determinada matriz teórica o metodológica, las circunstancias políticas y sociales, las tradiciones culturales y, por sobre todo, esa inefable mezcla de actitudes y sensibilidades que, en un «aquí y ahora», singularizan un determinado «espíritu de la época», van a dar cuenta de la mudanza en los enfoques que pueden encontrarse en la educación para los medios.

Esta característica se da con particular intensidad en Cuba. La adhesión militante a la herencia crítica Su influencia toma impulso, justamente, con la Revolución cubana, y va a seguir como derrotero el auge del movimiento guerrillero y el triunfo electoral de Salvador Allende en Chile, hasta la implantación de los regímenes dictatoriales.

1. En el principio fue el cine

El control de lo que en las salas cinematográficas cubanas se exhibe y de lo que nacionalmente se produce para ellas, pasó a ser, desde 1959, una función privativa del estado. El Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos, fundado a escasos tres meses del triunfo revolucionario, fue y ha sido el ente encargado para ello.

Al año de la creación del ICAIC, Alfredo Guevara, su primer presidente, esclarece las razones que le

dieron sentido a los programas propuestos para la popularización del cine como forma artística que contribuiría a la educación del público. Para Guevara (1960), era imprescindible replantear toda la estructura del aparato cinematográfico, comprendida la producción nacional y la importación de los filmes de otras latitudes, lo que implicaba que cada cambio y toda reestructuración que se llevara a cabo debían partir de las necesidades del público y sobre la base de una profunda investigación del comportamiento de éste. La atención sobre el espectador quedó explícitamente

reflejada en la propia ley fundacional del ICAIC, en su primer apartado deja por sentado que el cine es un arte. Se sostiene, además, que, por virtud de sus características, el cine es un instrumento de opinión y formación de la conciencia individual y colectiva. El cine, concebido como arte, debe constituir un llamado a la conciencia y contribuir a liquidar la ignorancia, a dilucidar problemas, a formular soluciones y a plantear, dramática y contemporáneamente, los grandes conflictos del hombre y la humanidad. El cine –se concluyees el más poderoso y sugestivo medio de expresión artística y de divulgación, y el más directo y extendido vehículo de educación y popularización de ideas.

Bajo el sobreentendido de la poderosa influencia que, de modo particular, ejerce la cinematografía sobre su público, se valora como primaria toda acción encaminada a educar y preservar la formación de éste

Desde esta nueva perspectiva, se ha intentado promover una Educación para la Comunicación que intenta superar el hiato entre una formación para la recepción o «lectura» de los medios y otra para la producción creativa o «escritura» de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de perceptor a creador de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades.

proveniente del marxismo y a su proceder metodológico va a ser el denominador común de los tres fundamentales teóricos cubanos que elaboraron las primeras consideraciones sobre la función social a la que estaban llamados los medios de comunicación y, específicamente, la cinematografía dentro de las nuevas coordenadas ideológico-culturales promovidas por la Revolución cubana a partir de 1959. Ellos, provenientes de la sociedad cultural «Nuestro tiempo», fueron, a su vez, los pilares fundadores del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos (ICAIC): Alfredo Guevara, Julio García Espinosa y Tomás Gutiérrez Alea. La cercanía con el modo de pensar crítico de la Escuela de Frankfurt se hace patente en su argumentación, algo nada casual si se toma en cuenta que la influencia de esta corriente crítica fue decisiva para toda una generación de intelectuales latinoamericanos. (República de Cuba, 1959). Se precisa, entonces, para preparar al nuevo espectador, reestructurar las instancias de distribución y exhibición.

En consecuencia, las primeras medidas adoptadas por esta institución estuvieron dirigidas a modificar las instancias de distribución y exhibición: se trabajó en aras de la diversidad de géneros, temas y nacionalidades de los filmes a exhibir, ampliándose más allá del estrecho marco del consumo filmico norteamericano, predominante hasta entonces y se propició, de igual modo, la apertura de nuevas salas de cine a escala nacional.

En el empeño por extender la exhibición cinematográfica, se crea, en agosto de 1961, el Departamento de Divulgación Cinematográfica, encargado del trabajo de las unidades de «cine-móviles»: camiones, mulos, lanchas y otros medios de transporte, que llevarían el cine, utilizando películas de 16 mm., a las regiones más apartadas del país.

El apoyo al movimiento de cine-clubes y la reali-

zación de cine-debates en centros escolares y laborales fue otra de las aristas de esta labor. En enero de 1960 comenzó a funcionar el cine-club obrero Chaplin, del ICAIC y en diciembre de ese propio año el Departamento de Cultura del Ministerio de Educación establece los cine-debates populares, que funcionaron en forma similar a un cine-club, en los barrios de los distintos municipios habaneros. En 1961 se crea la sección de cine-clubes de la Cinemateca de Cuba v en 1984 se crea la Federación Nacional de Cine-clubes.

Por otra parte, se intentó la difusión de la educación cinematográfica a través de la prensa y otros medios de comunicación. Así, en junio de 1960 sale a la luz el primer número de la revista «Cine Cubano», editada por el ICAIC. Su finalidad fue abordar, desde el punto de vista informativo y teórico, los problemas del cine nacional y del arte y la cultura contemporáneos.

En cuanto a la televisión, resultan paradigmáticos los programas «24 por segundo», surgido en 1970 y que logró mantenerse hasta finales de los años noventa e «Historia del cine», iniciado en 1973 y que aún se continúa transmitiendo. En la actualidad, son varios los programas que intentan un acercamiento crítico por parte de los telespectadores (Douglas, 1997).

Es también en la década de los setenta, donde comienzan a surgir algunas iniciativas de educación cinematográfica directamente orientadas hacia la población infantil y juvenil. Ellas fueron concebidas desde el propio ICAIC, sus instancias provinciales o por otras entidades educativas o culturales e, incluso, por agrupaciones religiosas vinculadas a la labor de apreciación cinematográfica.

2. Educación cinematográfica: del proteccionismo al lenguaje total

En nuestro país no existen programas de educación para los medios insertos como contenidos curriculares de los distintos niveles de enseñanza. La casi totalidad de las iniciativas en esta área se circunscriben a experiencias realizadas como actividades extradocentes o extraescolares.

A lo largo de más de cuatro décadas se han originado diversas prácticas que han tenido, en no pocas ocasiones, efímera existencia. Recogemos aquí, sin

El cine-debate fue el instrumento privilegiado para lograr dichos cambios, en la creencia de que la evaluación de los contenidos presentes en las obras cinematográficas frente a la experiencia personal y a la del resto de los miembros del grupo, a través de su discusión, se revelaba como un mediador fundamental en la interiorización, tanto de los valores éticos como estéticos presentes en los filmes.

ánimo de ser exhaustivo, algunas de ellas, orientadas, y no es casual, hacia la educación cinematográfica.

La primera referencia de actividades de educación cinematográfica orientadas a la niñez proviene, no de una institución estatal, sino del entonces Centro Católico de Orientación Cinematográfico (CCOC), que inaugura el 12 de marzo de 1961 su cine-club infantil, experiencia que sólo logra mantenerse muy escaso tiempo. Posteriormente, e influidos por el Plan de Educación Cinematográfica para Niños (Plan DENI) impulsado, a fines de la década del 60, por el Secretariado Latinoamericano de la Oficina Católica Internacional de Cine (SAL/OCIC), los miembros del CCOC organizaron, en 1979, un seminario vacacional de formación cinematográfica, con actividades de aprecia-

ción y creación durante el período vacacional a niños de entre 9 y 10 años de las parroquias de la vicaría de Marianao. En el tenso clima de confrontación ideológica entre un estado que se proclamaba ateo y la Iglesia, esta experiencia, como la anterior, tuvo corta vida.

También en el año 1979, en la ciudad de Santa Clara, en el centro del país, la especialista de la empresa provincial de cine crea los cine-clubes infantiles que, inicialmente, se orientaban a la realización de cine-debates con alumnos de cuarto a sexto grado de diversas escuelas, para luego ampliar sus actividades a un programa de apreciación cinematográfica, con encuentros semanales. Experiencias de corte similar comienzan a proliferar, desde entonces, en los distintos centros provinciales de cine. En esta línea se destaca la labor que en la provincia de Guantánamo lidera la especialista Mayra Jiménez, quien ha logrado potenciar círculos de interés de cine para escolares en las distintas salas de cine y vídeo de la provincia.

Prima, en estas iniciativas, una concepción proteccionista que tenía como máxima aspiración educar para el lenguaje cinematográfico, para así contrarrestar los posibles efectos nocivos de éstos. Se subrayaba que el aprendizaje por parte del niño y el adolescente de un lenguaje audiovisual al que están expuestos cotidianamente, permitirá crear una nueva actitud frente al cine y la televisión, que no es más que una actitud ante la vida.

En paralelo a estos trabajos, desde la Comisión de Estudios y Clasificación de Películas y del Departamento de Investigaciones del ICAIC, comenzaron a realizar «experimentos formativos», modelo tomado de las indagaciones psicopedagógicas realizadas en la entonces URSS, que tuvieron como objetivo modificar las actitudes que hacia el cine tenían diferentes grupos de jóvenes (Ramos, 1987).

El cine-debate fue el instrumento privilegiado para lograr dichos cambios, en la creencia de que la evaluación de los contenidos presentes en las obras cinematográficas frente a la experiencia personal y a la del resto de los miembros del grupo, a través de su discusión, se revelaba como un mediador fundamental en la interiorización, tanto de los valores éticos como estéticos presentes en los filmes.

Sobre esta base y, cercano también a las ideas de Albert Bandura con respecto al aprendizaje social, se sometieron a grupos de estudiantes de secundaria básica a la influencia periódica de sesiones de cine-debates semanales. Los debates se hicieron a partir de películas cuidadosamente seleccionadas, tomando en consideración que estuvieran adecuadas a los intereses, motivaciones, comprensión y estadio del desarro-

llo de la personalidad. A estos grupos experimentales se les hicieron corresponder grupos de control que no recibieron la influencia «formativa».

Una gran limitación de estos estudios fue el que, a pesar de declararse que el análisis de estas influencias no debe quedarse en la consideración del aspecto de contenido de las obras; de hecho, el énfasis se puso en la valoración de las conductas y actitudes de los protagonistas de los filmes propuestos como modelos de imitación, relegando el análisis de los aspectos expresivos y de lenguaje propios del arte cinematográfico. A su vez, la metodología del cine-debate ha sido cuestionada por diferentes autores. La observación hecha por Mario Kaplún (1982) a las disertaciones y conferencias que tratan de alertar al público acerca de los contenidos de los mensajes puede ser compartida por el cinedebate: la sustitución de una imposición ideológica -la de los medios- por otra imposición, en este caso, la del conductor del debate. Con anterioridad. Michel Tardy (1978) advertía que al reducir la riqueza de estimulación cognitivo-afectiva del lenguaje cinematográfico a su reproducción verbal en el debate, la obra cinematográfica se subordinada a una finalidad que les ajena y de la cual se convierte en instrumento. El filme deja de considerarse como tal y fluctúa completamente del lado de la moral, la geografía, la historia o las lenguas vivas. Con la complicidad activa del pedagogo, la materia expresada devora al medio de expresión, puntualiza Tardy.

La superación paulatina de este modelo fue posible gracias a las reflexiones y contactos promovidos por los encuentros «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», que el Departamento de Investigaciones comenzó a coordinar desde 1988 como parte de las actividades del Festival Internacional del Nuevo Cine Latinoamericano. Una consecuencia directa de estos intercambios fue el desarrollo de talleres para educar a grupos de escolares en la imagen audiovisual.

La inspiración inicial partió de las propuestas de alfabetización cinematográfica desplegadas por el colectivo de la Cinemateca Ecuatoriana en Quito y en Santiago de Chile por Alicia Vega (1989), ambas fundamentadas en los aportes del «Lenguaje total». Esta concepción, elaborada a inicios de los 60 por Antoine Vallet (1988) y por Albertine Faurier, sustentaba una práctica pedagógica, cuyo principio consiste en que cada uno sea, en sus relaciones comunicativas, incluidas las establecidas con los medios de comunicación de masas, receptor y emisor al mismo tiempo. Ello contribuiría a ensanchar las posibilidades de desarrollo personal y de participación más activa en la realidad social. Este principio pretendía desarrollar un conoci-

miento más efectivo de los medios de comunicación, sobre la base de una práctica directa con el lenguaje mismo: saber y saber hacer. Su finalidad, más que el aprender a «leer» y «escribir», será la de recibir y expresarse a través de este lenguaje moderno que incorpora un material nuevo, actual y dinámico que activa todo el ser.

El programa para el taller «La linterna mágica» que se desenvolvió entre 1988 y 1991 en el Palacio Central de Pioneros, partía de estos presupuestos y su implementación se estructuró sobre la base de los siguientes principios básicos:

- Su carácter práctico, donde se enfatizaba en el aspecto creador del niño, para traspasar los límites de la apreciación para integrarse al proceso mismo de creación, en la búsqueda de un valor más auténtico de su expresión.
- Su carácter lúdico, movilizador del placer e interés de conocer y usar los códigos audiovisuales.
- Su carácter grupal, que permite al niño interrelacionarse activamente con el colectivo infantil, enriqueciendo su propia experiencia individual y afirmar su propia personalidad y autoestima.

El enfoque flexible y creador de la educación cinematográfica presuponía, a la vez, que la mejor pedagogía era aquélla capaz que permitiera al niño expresarse con las imágenes. La apreciación es aquí entendida como un nivel cualitativamente superior de la percepción estética, donde el niño

transita de un «aprender a ver» a un «aprender a reconocer y valorar». De igual modo, se entendía la creación artística como una actividad propicia para el desencadenamiento de habilidades manuales, de expresión oral, plástica y corporal, que permitiera ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas mediante la apropiación y recreación de la imagen audiovisual.

Estas experiencias fueron validadas experimentalmente en el Palacio Central de Pioneros Ernesto Che Guevara, donde se trabajó durante los años 1988 a 1992 con estudiantes de enseñanza primaria de escuelas ubicadas en cuatro municipios capitalinos.

En 1991 el Centro Nacional para el Trabajo cultural incorporó está propuesta a su proyecto de trabajo educativo, siendo aplicada en algunas comunidades del Municipio de La Habana del Este e instituciones

culturales como la Biblioteca Provincial Rubén Martínez Villena, de Ciudad de La Habana y en otras del interior del país.

La propuesta metodológica de «La linterna mágica» fue reconocida por el Ministerio de Educación como una actividad complementaria a los programas de educación artística en los diferentes niveles de enseñanza. Desafortunadamente, la aguda crisis económica que se hizo sentir en los noventa y los ulteriores cambios en los programas de estudio conspiraron para que esta iniciativa sobreviviera.

El contacto con disímiles experiencias internacionales y, en especial, con el aporte de la investigación latinoamericana sobre medios y niños al campo general de la investigación comunicativa, fue variando las concepciones en cuanto a lo que significa «educar al público». Una derivación de ello ha sido el tránsito de entender la educación cinematográfica en el contexto más amplio de la educación para la comunicación. En

Más que variar el sentido de la pregunta cara a la mass communication research (¿qué hacen los medios con los niños?), y orientarla en la dirección propuesta, durante los cincuenta, por Wilbur Schramm con relación a la televisión (¿qué hacen los niños con la televisión o con los medios en general?). Habría que preguntarnos: ¿cómo hacer una televisión, unos medios, para, con, por y desde la niñez y la adolescencia?

> tal sentido, se coloca a la educación para la comunicación como un eje transversal en los procesos de educación ciudadana, concibiéndose a la comunicación como un proceso de puesta en común y, por tanto, de valoración y re-conocimiento de sus actores como personalidades que se construyen en su relación con el otro y consigo mismo.

3. De los medios a la gestión de procesos

Las más recientes alternativas implementadas hacen énfasis en la dimensión del crecimiento personal que toma en cuenta la alteridad, desde una visión más holística de la persona, influida por las corrientes de la psicología de corte humanista y constructivista.

Desde esta nueva perspectiva, se ha intentado promover una educación para la comunicación que inten-

te superar el hiato entre una formación para la recepción o «lectura» de los medios y otra para la producción creativa o «escritura» de mensajes y que redimensione el papel del sujeto, de perceptor a creador de mensajes, y, aún más, de espectador a protagonista de procesos comunicacionales, gestados desde sus propias necesidades y capacidades. El sujeto se convierte en la dimensión nuclear en la educación para la comunicación, que se involucra, activamente en el proceso comunicativo.

Proyectos tales como «Géminis», en el cual actualmente trabajamos, son concebidos desde la matriz de la investigación y la acción participativa. Con este diseño metodológico se parte de la identificación, jerarquización y análisis de los problemas por los propios niños. Este proyecto, iniciado en 1995, fue consecuencia de la evolución de las concepciones y prácticas de las relaciones entre educación y comunicación.

La experiencia se ha centrado en tres objetivos específicos: gestar procesos de comunicación participativa y comunitaria a partir de la acción protagónica de niños, niñas y adolescentes; estimular la producción audiovisual desde, por y para niños, niñas y adolescentes; establecer vías de difusión e intercambio local, nacional y regional de dichas producciones.

Su metodología de trabajo parte de la matriz de la investigación y la acción participativa con el propósito de introducir a los niños y adolescentes en el mundo de la creación audiovisual, incentivar su creatividad, contribuir a estimular su capacidad crítica más allá del fenómeno audiovisual en sí mismo, e implicarlos en procesos participativos en el ámbito comunitario.

Con esta propuesta metodológica se parte de la identificación, jerarquización y análisis de temas y problemas que los propios niños y adolescentes identifican de su entorno. Todo ello se traduce en su participación activa frente a la valoración de estos problemas y en la búsqueda de soluciones que, partiendo de sus propias iniciativas creadoras, los convierte en gestores de procesos de comunicación en el ámbito comunitario.

Paralelo al trabajo con los niños y adolescentes, se lleva a cabo la capacitación de facilitadores (maestros, padres de familia u otros miembros de la comunidad) que se involucran desde las primeras fases del proyecto y que pasan a ser los continuadores del mismo.

Los niños y adolescentes participan en un proceso de observación, reflexión, apreciación y expresión creadora que, tomando como hilo conductor los problemas por ellos identificados, los convierten en protagonistas de procesos de cambio en su comunidad. A su vez, la discusión y análisis de filmes y programas de

televisión que habitualmente ven, potencia su recepción crítica.

Cada taller culmina con la realización de un producto audiovisual y la difusión de dichos productos, en un primer nivel, en los ámbitos comunitarios (Labrada, 2001). La perspectiva es que puedan alcanzar una circulación más amplia a través de los medios masivos, en una labor coordinada con la oficina del UNICEF en Cuba y el Instituto Cubano de Radio y Televisión (ICRT).

«Géminis», al potenciar la capacidad de los adolescentes en la gestión de procesos comunicativos en su ámbito comunitario, a la vez que promueve la participación activa en el conocimiento de la comunicación audiovisual, busca también desarrollar procesos psicológicos que subyacen a la conducta responsable: autoimagen, autoconcepto, autoestima y asertividad.

Con el auspicio del Grupo para el Desarrollo Integral de la Capital y de la Oficina del UNICEF en Cuba, se dan los pasos para extender el proyecto a otras comunidades de la ciudad.

Los nuevos desarrollos tecnológicos impulsados por la revolución digital marcan el futuro y el hoy de la comunicación audiovisual e imponen nuevos retos. Abren, también, una nueva perspectiva en el camino de la educación para la comunicación.

Esto implica algo más que variar el sentido de la pregunta cara a la «mass communication research» (¿qué hacen los medios con los niños?), y orientarla en la dirección propuesta, durante los cincuenta, por Wilbur Schramm con relación a la televisión (¿qué hacen los niños con la televisión o con los medios en general?). Habría que preguntarnos: ¿cómo hacer una televisión, unos medios, para, con, por y desde la niñez y la adolescencia? Implica reconocer que ha emergido una generación mediática que es capaz de criticar y cambiar el paisaje mediático.

Referencias

AGUADED, J.I. (1995): «La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.) (1995): Educación y medios de comunicación en el contexto Iberoamericano. Huelva, Universidad Internacional de Andalucía.

DOUGLAS, M.E. (1997): La tienda negra. El cine en Cuba (1897-1990). La Habana, Cinemateca de Cuba.

GUEVARA, A. (1982): «Una nueva etapa del cine en Cuba», en PIEDRA, M. (Comp): Cine cubano. Selección de lecturas. La Habana, Letras Cubanas.

LABRADA, R. y OTROS (2001): «Géminis: de perceptores a emisores», en RAMOS, P. (Coord.): Tres décadas de edu-comunicación en América Latina: los caminos del Plan DENI (cd-rom). Quito, OCLACC.

KAPLÚN, M. (1982): Lectura crítica. Caracas, Centro Guarura.

OLIVEIRA, I. de (1992): «Teoría y práctica de la comunicación: su incidencia sobre los proyectos de educación para la comunicación en América Latina», en CENECA (Ed.): Educación para la comunicación. Manual latinoamericano. Santiago de Chile, CENECA/-UNICEF/UNESCO.

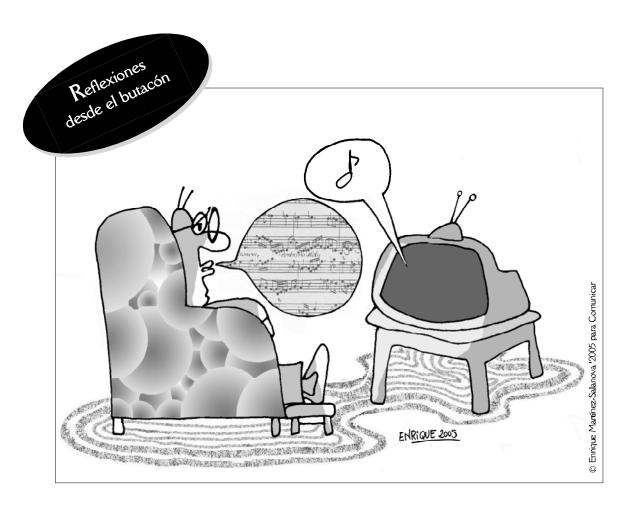
OLIVEIRA, I. de (2001): *Media education in Brazil*. São Paulo, University Anhembi Morumbi.

RAMOS, P. (1987): «Los jóvenes y el cine: resultados de algunas investigaciones socio-psicológicas», en VARIOS (1987): *Investigaciones de la personalidad en Cuba*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

RAMOS, P. (2001): Tres décadas de edu-comunicación en América Latina: los caminos del Plan DENI (cd-rom). Quito, OCLACC. REPÚBLICA DE CUBA (1959): «Ley 169 (Creación del Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos ICAIC)», en VARIOS

(1988): Hojas de cine. Testimonios y documentos del nuevo cine latinoamericano. México, D.F., Fundación Mexicana de Cineastas. VALLET, A. (1988): Educación en la comunicación. Saint Etienne (Francia), Instituto del Lenguaje Total.

VEGA, A. (1989): «El cine como elemento de promoción para niños de extrema pobreza», en RAMOS, P. y FERNÁNDEZ, A. (Comps.) (2000): «Del otro lado de la imagen», en Encuentros «El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano», 1988-1999. La Habana, Red El Universo Audiovisual del Niño Latinoamericano. TARDY, M. (1978): El profesor y las imágenes. Barcelona, Planeta. TORRES, W.F. (2000): «Catálogo de las naves aqueas: introducción lineal a un campo estratégico del conocimiento en las llamadas sociedades periféricas», en VALDERRAMA H.C. y OTROS (2000): Comunicación-educación. Coordenadas, abordajes y travesías. Santafé de Bogotá, Siglo de Hombres Editores.





(Recibido: 07-09-04 / Aceptado: 02-10-04)

 Alejandro Jaramillo Hoyos Bogotá (Colombia)

Vídeo argumental y educación en ciencias: una relación paradójica

Fictional video and scientific education: a paradoxical relationship

El presente artículo es una reflexión motivada por la participación del autor en el proyecto de investigación: «Uso del vídeo argumental para la educación en ciencias». En el texto se abordan algunas preguntas clave para definir y entender las vías que puede tener, según la investigación, la realización y utilización de series de ficción dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

This paper exposes the author's reflection on his research in the project «Uses of fictional video for scientific education». The text deals with some key questions about the definition and comprehension of the ways that the production and uses of fictional video series can have in educational processes.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Argumental, contexto educativo, competencias básicas, formatos audiovisuales, espacio psíquico, espíritu científico.

Fiction, educational context, basic skills, audiovisual devices, psychic space, scientific

El cine actúa de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea (Sergei Eisenstein).

* Alejandro Jaramillo Hoyos es profesor en el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO) de la Universidad Nacional de Colombia (ajaramilloh@unal.edu.co). El grupo de investigación estuvo conformado por: Carlos Augusto Hernández (investigador principal) y Juliana López de la Universidad Nacional de Colombia.

«El arte de la ciencia es un proyecto que gira alrededor de una serie de vídeo argumental» es el tema central de la vida y obra de Galileo Galilei, fundador de la ciencia moderna y testigo de las más trascendentales transformaciones de la sociedad moderna. La historia de este sabio se enmarca en el contexto de una narración actual: la investigación que lleva a cabo Carolina, una joven universitaria nieta de un profesor experto en Galileo. Por medio de los trabajos de su abuelo, Carolina viaja al tiempo de Galileo para descubrir la relación renacentista entre ciencia y arte, y las historias

que hicieron enemistar a Galileo con la Santa Inquisición. Los contenidos de la serie corresponden a los del curso de contexto sobre el tema que se realiza desde hace más de diez años en la Universidad Nacional de Colombia

La serie forma parte del proyecto de investigación «El uso del vídeo argumental en la enseñanza de las ciencias», llevado a cabo con el apoyo de la Fundación Mazda para el Arte y la Cultura, el Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología «Francisco José de Caldas» (Conciencias), la Universidad Nacional de Colombia, sede de Bogotá en la Facultad de Ciencias y el Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura (IECO, Unimedios) UNTV.

1. Planteamiento

Un vídeo argumental es aquél que narra un suceso utilizando un formato dramático; esto quiere decir que utiliza a unos personajes principales que se encuentran inmersos en una determinada situación y en un contexto. El ingrediente principal es que dentro de esos personajes hay unos que ocupan un papel protagónico y persiguen una meta; también, algo importantísimo: hay algún factor de contexto o encarnado en un personaje, que se interpone entre el protagonista y el logro de su meta; es decir, hay un antagonista.

Este elemento es fundamental y por eso se encuentra definido desde los tiempos en que Aristóteles escribió su «Poética»¹. Hay un conflicto dramático y ese conflicto impulsa a una resolución. Mediante un giro que Aristóteles llama peripecia, el conflicto se resuelve y la historia queda dividida en tres momentos: principio, medio y fin, o presentación, clímax y desenlace. Este es el esquema más clásico de la construcción dramática: «La tragedia es imitación de una acción completa y entera y de cierta magnitud. Es entero lo que tiene principio, medio y fin. Es necesario que las fábulas bien construidas no comiencen por cualquier punto ni terminen en otro cualquiera». Y más adelante afirma Aristóteles que «toda tragedia tiene un nudo y un desenlace; el nudo llega desde el principio hasta aquella parte que precede inmediatamente al cambio hacia la dicha o hacia la desdicha, y el desenlace, desde el principio del cambio hasta el fin».

En el caso de Galileo como protagonista, entre muchos conflictos, su meta es explicar la organización matemática del cosmos; el conflicto se presenta cuando él apoya el geocentrismo y se le opone el poder de la Iglesia Católica, que lo niega. De ese conflicto derivan otros que llevan a Galileo a diferentes situaciones, como negar la existencia de los cometas. Los seres humanos, al acceder a las artes de la representación,

fuimos descubriendo un gusto por esta estructura que ha hecho que se mantenga como la base de todo relato; desde las tragedias griegas hasta las películas de cine y las telenovelas de nuestro siglo. Contar un cuento dentro de una estructura dramática supone un elemento de seducción; motiva a la curiosidad y a la realización de ciertas conjeturas. El conflicto dramático es una incertidumbre que plantea a la audiencia el reto de su resolución.

2. ¿Los vídeos van a la escuela?

El lugar asignado a los medios de comunicación audiovisual en la sociedad está más cercano al entretenimiento que al impulso de actitudes críticas o de profundos razonamientos. En el caso de la televisión, como medio masivo y por la influencia estadounidense, el consumo y los usos más frecuentes son el entretenimiento y la información; de ahí que los grandes grupos de medios sean los dueños actuales de canales especializados en estas áreas como CNN o MTV. Pero desde ese lugar, es bien sabido que los medios, en especial la televisión, participan de manera importante en la estructuración de la sociedad y del carácter de los sujetos. Bien podría pensarse que la razón más fuerte para introducir los audiovisuales a la escuela, en el contexto de la educación formal, es para que esta última se vuelva entretenida o para lograr instaurar alguna forma de control o freno a la influencia de estos lenguajes sobre la formación de la personalidad. Tal aseveración presupone que la educación formal no puede ser entretenida o que sigue siendo, en esencia, una institución de vigilancia y control sobre los espíritus de aquéllos que se están formando.

Acercar el mundo de la escuela al mundo audiovisual permite, según Ferrés², resolver la contradicción que estos dos mundos representan como ámbitos de socialización. «Mientras los medios de masas representan la seducción, la capacidad de fascinación, pero a menudo con un fuerte componente despersonalizador, la escuela representa la voluntad de personalización, pero a menudo unida a una incapacidad total para la seducción».

Es posible pensar en una razón más plausible para que los medios de comunicación, que cada vez son más convergentes, se apropien y utilicen como herramientas de construcción del conocimiento; la justificación debe venir de la cercanía de los niños y jóvenes con los lenguajes de estos medios; de las competencias y cambios culturales que han adquirido por ese contacto y por la fuerte presencia, sobre todo de la televisión, en los contextos informales de educación. La integración de medios se justifica porque permite el

aprovechamiento de los saberes previos de los estudiantes como punto de partida para la construcción del conocimiento.

Además de esa relación de familiaridad con los medios, se debe considerar que vivimos en un mundo cada vez más mediatizado, en el cual la información y sus modos de circulación reemplazan al capital y los modos de producción. Por tanto, la educación habría de estar cada vez más relacionada con el entorno mediático, y preparar a los estudiantes para un futuro en el cual, es fácil predecirlo, deberán continuar haciendo uso de sus destrezas en el manejo, la interpretación y la producción de medios, de su inteligencia mediática, como podría llamarse a la habilidad para manejar las tecnologías de soporte de los medios y para leer las claves de sus lenguajes, en la que, por regla general, los alumnos demuestran mayor idoneidad que sus maestros.

Como afirma Maturana³, la televisión participa en

la configuración del espacio psíquico de la comunidad a la cual pertenecemos y esa participación se opera en muchas más dimensiones de las que consideramos normalmente. Los programas de televisión pertenecen al ámbito en el cual el niño crece y se transforma como un ser que vive en ese espacio psíquico y que contribuye a su construcción. Además, este mundo audiovisual también influye en los jóvenes y adultos. Esto es preocupante; el espacio psíquico configura las dimensiones que definen cómo nos

movemos en nuestras relaciones: cómo vemos, tocamos, oímos, reaccionamos o cómo nos emocionamos; qué preguntas hacemos, porque las preguntas no nos surgen de aquellas que aprendimos a escuchar sino de los interrogantes que transmite la televisión.

El problema central no debería ser si se justifica o no la utilización de los audiovisuales en la escuela sino cómo cambia el entorno educativo y cuál es el papel de los actores ante la aparición de un nuevo elemento en el ambiente. La respuesta a este nuevo interrogante presupone que exista un proyecto educativo que defina las reglas del juego del conocimiento y que pueda predecir cuál es el saber que les quedará a los alumnos y cómo van a hacer frente a su mundo, con ese saber como instrumento, en el futuro cercano.

Las condiciones para el aprovechamiento del ví-

deo en el aula serán más adecuadas, entonces, si existe una plataforma en la cual apoyar su uso, ésta debe entenderse como un proceso continuo que crea una sinergia entre los muchos procesos de comunicación que se dan en el ejercicio educativo e interrelaciona problemas y objetivos formativos diversos, por medio de una coordinación de acciones y procesos a largo plazo.

Si se acepta que muchas de las respuestas inmediatas a interrogantes que nos formulamos a diario vienen de la relación que establecemos con las imágenes que vemos en la televisión, sería cuestión de probar si en esa misma relación humano/audiovisual pueden surgir preguntas y problemas interesantes para el desarrollo de una actitud científica. Si la respuesta es afirmativa, como creo que es, podría entonces procederse a mirar cómo se hace para enfocar esas preguntas hacia problemas bien planteados que sigan insertos en una relación del saber con el contexto.

El problema central no debería ser si se justifica o no la utilización de los audiovisuales en la escuela, sino cómo cambia el entorno educativo y cuál es el papel de los actores ante la aparición de un nuevo elemento en el ambiente. La respuesta a este nuevo interrogante presupone que exista un proyecto educativo.

La familia, la escuela y los medios, como ámbitos de socialización, son los lugares para encontrar las respuestas a esas preguntas bien planteadas; las que generan en el sujeto el afán de investigar, que parten además de interrogantes vitales sobre la existencia humana y sobre sus razones. Familia, escuela y medios pueden ser entonces las instituciones intermedias⁴ en donde se construye sentido a la vida de la comunidad y donde se trazan sus proyectos de futuro.

Es innegable que los audiovisuales también brindan la oportunidad de darle fuerza narrativa a las historias por medio de la imagen, con todos los elementos que ésta tiene: decorados, actuación, dirección, manejo de cámaras, etc. Pero la meta única no debe ser volver entretenida la educación sino lograr enriquecer los ambientes educativos para que seduzcan, como seduce la publicidad, pero de una manera especial y con una intencionalidad clara: la seducción debe impulsar a la adopción de ciertas actitudes necesarias para la construcción del conocimiento; para el aprendizaje cooperativo, y para la búsqueda de soluciones a los diversos problemas, dilemas o conflictos que se pueden aplicar no sólo al área de las ciencias sino a la vida en general.

El espíritu y la actitud científica pueden y deben impulsarse sobre los mismos lenguajes y tecnologías, que además son el producto del desarrollo de las ciencias. La alfabetización científica puede construirse sobre la alfabetización mediática. Así, será construida sobre bases sólidas y en relación con el mundo de los estudiantes. Existe una relación conflictiva entre el mundo del conocimiento y el de la producción audiovisual; la tradición racional instrumental de la moder-

Es conveniente tener en cuenta que la educación en competencias científicas va más allá de la divulgación científica y que, por tanto, deben buscarse metodologías que motiven al pensamiento crítico. En este punto los dramatizados llevan cierta ventaja sobre el documental porque permiten un acceso más inmediato.

nidad tiene el énfasis puesto en la palabra y el texto escrito como vías de transmisión del saber y las relaciones pedagógicas convencionales que se han establecido sobre tal paradigma llevan a deslegitimar los audiovisuales como texto porque no se dirigen primordialmente a la razón sino que suponen una fuerte carga emocional.

Esta racionalidad, que concibe una separación tajante entre razón y emoción, lleva a comprender la relación con el universo audiovisual como un juego de poderes en donde la razón debe triunfar, y retrasa en muchos casos la integración de nuevos formatos alternativos al texto escrito en el ámbito de la educación.

Dentro de la corriente constructivista se reconoce cada vez con más fuerza que ese límite entre razón y emoción es una frontera difusa y que en la construcción del conocimiento se invierte gran cantidad de energía relacional y emocional. El simple hecho de que el conocimiento se construya en lo social hace

entrar en juego una serie de variables que dan cabida a múltiples miradas y elementos del espacio psíquico.

Si el positivismo proponía enseñar la certeza, en el mundo de la información se propone enfrentar las incertidumbres: «Existen algunos núcleos de certeza, pero son muy reducidos. Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa»⁵.

Los dispositivos usados para apoyar el aprendizaje deben favorecer la generación y aceptación de las incertidumbres y su resolución por medio de la relación pedagógica. Es en este campo donde comienzan a aparecer diferencias sutiles pero muy relevantes de acuerdo con los formatos audiovisuales. Los documentales tradicionales tienen la virtud de la enunciación, de la organización de la información por medio de la descripción o la narración. Pero es muy posible

que su fuerza para generar dudas, para problematizar, se vea disminuida si se la compara con la capacidad que ha demostrado de la narrativa argumental en este sentido.

Lo que queda en la memoria, aquello que perdura y puede ser usado en otras situaciones; lo que genera una actitud investigativa es justo lo que no quedó tan claramente expuesto o enunciado. Es fundamental que los materiales educativos, y el uso que a ellos se dé, generen cuestionamientos

e impulsen o muestren el camino hacia el debate y la interacción con otros sobre mis dudas y las de ellos. Es allí, en la negociación de sentidos, donde se construye el conocimiento colectivo.

3. La ficción como laboratorio

No se pretende afirmar que los dramatizados sean más efectivos como dispositivos pedagógicos que los documentales y menos que los audiovisuales aventajen a los textos escritos. El objetivo de esta reflexión es, por el contrario, señalar algunas oportunidades que ofrecen los argumentales, para vislumbrar las vías de su utilización, junto con muchas otras herramientas, en la construcción del conocimiento.

Un conflicto argumental bien planteado puede ser una pregunta bien formulada, en el sentido al que aludía anteriormente; algo que genera un desequilibrio e impulsa al sujeto a la reflexión. Además, es una pregunta que se ubica en un contexto atrayente; sabido es que a los humanos nos encantan y seducen las historias cuando están bien contadas. Cuando el dilema, el conflicto o la pregunta fundamental están planteados en el producto audiovisual, a los demás nos queda la tarea de debatir, de usar el razonamiento y la argumentación para llegar a la meta del conocimiento. En este punto se nota lo que afirmaba antes sobre la vaguedad de la frontera entre razón y emoción; porque la narración puede llevar a la audiencia a celebrar con un eufórico leureka! el descubrimiento de una ley natural y a sentir, por medio de la presentación argumental que fue un descubrimiento que realizaron juntos, guiados por el científico que está en la pantalla y por el docente que trajo a colación la narración.

Existen otros valores principales en los dramatizados que los hacen especialmente útiles como textos educativos: Los dramatizados pueden ser un puente para salvar las diferencias generacionales en el uso y apropiación de las tecnologías; porque son un texto (como muchos otros textos audiovisuales) que se comparte, que se deja leer colectivamente, y que puede motivar a esa relectura acompañada, representada por el diálogo y el cruce de opiniones sobre el argumento, los personajes, los ambientes y todos los otros componentes de la historia. El medio es más que el mensaje; el medio en la situación de aprendizaje se vuelve un cúmulo de contenidos que cobran una fuerza inusitada al movilizar el debate y la argumentación. Pero el medio no generará esta fuerza por su mera presentación en público; requiere la creación de unas condiciones y relaciones especiales con las cuales entrará en correspondencia como elemento mediador.

La presentación de una situación científica en un contexto históricamente determinado y creíble puede impulsar la comprensión de una serie de relaciones entre el saber y las situaciones vitales como un hecho natural al ejercicio de la investigación científica. Es decir, la narración dramatizada que utiliza elementos de ficción funciona como una mímesis, en términos aristotélicos, de la situación de conocimiento y de la construcción de una imagen del mundo.

«El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez, y se diferencia de los demás animales en que es muy inclinado a la imitación y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación (...) también es causa de esto que aprender agrada muchísimo (...) disfrutar viendo las imágenes (...) pues, si uno no ha visto antes al retratado, no producirá placer como imitación, sino por la ejecución, o por el color, o por alguna causa semejante». Además, los dramatizados conllevan en sí mismos un factor cuestionador, la propia estructura del texto dramático genera dudas, vacíos e incertidumbres. Al haber un conflicto por resolver, el drama nos pone en una situación análoga a esa otra resolución en la que se basa la construcción del conocimiento: la resolución de problemas. En este contexto es interesante pensar en lo que puede suceder si el conflicto dramático involucra en su esencia la búsqueda del conocimiento. Estamos planteando entonces un proceso educativo que se orienta más a la transmisión de modelos de pensamiento y de representación que a la divulgación de información.

El personaje científico, como protagonista de una aventura que está llena de obstáculos y escollos, ayuda a presentar la historia del desarrollo del pensamiento de manera que el espectador puede sentirla y construirla como una historia propia. Este fenómeno de idealización e identificación que ocurre con tanta frecuencia a los televidentes que siguen una telenovela. Puede ser altamente fructífero si se encauza dentro de la búsqueda de las diferentes maneras como el mundo ha sido estudiado, representado, investigado y transformado a lo largo de la historia de la ciencia.

No obstante, es imprescindible insistir sobre el peligro de caer en una trampa: pensar que, como el lenguaje audiovisual tiene ciertas potencialidades y ventajas, quedan solucionados todos los problemas de la relación pedagógica y el entorno se enriquece de forma automática. Para evitar la trampa y superarla, la integración de los vídeos en actividades pedagógicas requiere la creación de una plataforma en la cual las oportunidades de participación y diálogo se expandan para todos los participantes en el proceso.

Ferrés (1992) afirma que «la enseñanza ha de asumir también lo audiovisual como lenguaje específico, pero poniéndolo al servicio de la comunicación horizontal. Para dar la palabra, no para quitarla. Para suscitar en el receptor una respuesta libre, para facilitar el intercambio, no para alienar, sino para facilitar el encuentro del alumno consigo mismo y con los demás».

Según Francisco Montaña⁶, lo que se muestra en la pantalla en un vídeo de ficción no es verdad, no tiene por qué ser verdad, pero es verosímil, es decir puede llegar a ser verdad. Sin embargo, lo que importa es la generación de una relación emocional con el público: «el compromiso emocional que el público establece con la pantalla es un compromiso de verdad, es un compromiso donde están mediando los valores».

Paradójicamente, la conjunción de todos los elementos de la ficción hace que la producción de argumentales sobre historias de la ciencia vuelva a la ciencia algo tangible, que está dentro de la realidad. Como en un laboratorio, la preparación de ciertos elementos en condiciones específicas resulta en una representación creíble de la realidad. Pero estamos en el laboratorio de la imagen, en donde lo que se representa no son las condiciones ideales para el experimento sino las condiciones ideales para asumir el conocimiento científico como una dimensión de la existencia humana que debe ser desarrollada y compartida.

4. El vídeo y las competencias básicas

En el nuevo universo comunicativo, la educación debe reorientarse hacia determinados fines distintos a la transmisión de información y considerar como interlocutores válidos a todos los actores del proceso. Jacques Delors⁷ afirma la educación del siglo actual se soporta sobre cuatro pilares fundamentales:

- «Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino más generalmente una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir, juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...».

Esta educación concibe la formación integral del individuo para toda la vida, teniendo en cuenta el desarrollo personal, las aptitudes propias, las acciones, el contexto y el respeto a la convivencia.

La educación tradicional se ha basado casi siempre en la transmisión de determinados contenidos y temas que todos los niños, niñas y jóvenes deben conocer. La noción de competencia propone que lo importante no es sólo conocer sino también saber hacer. La competencia implica una puesta en acción del conocimiento en una práctica, concreta o abstracta, que da cuenta no sólo de la memorización del contenido sino de su comprensión y aplicación. Se trata de que las personas puedan usar sus capacidades de manera flexible y aplicar sus conocimientos en diferentes contextos para resolver problemas nuevos de la vida cotidiana; proponer alternativas creativas y novedosas, y relacionarse constructivamente con otros.

La competencia se define como «un conocimiento asimilado con propiedad que actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes»⁸. Esto implica la utilización de un saber para la acción en un contexto; el entendimiento de la acción y del contexto, y la aplicación en situaciones análogas. De ahí que un aspecto fundamental a desarrollar en la educación centrada en competencias sea la correlación entre contenidos curriculares, acciones y escenarios.

Tanto en el diseño curricular como en la definición de herramientas y apoyos audiovisuales para la educación, la orientación hacia el desarrollo de competencias implica el reconocimiento de un sujeto educativo dotado de oportunidades para tomar parte en el proceso de construcción del conocimiento.

La noción de «competencias», como saber hacer con el conocimiento, acarrea una representación de las personas en formación como participantes activas del proceso; este factor, que es, en última instancia, el ejercicio de la ciudadanía, es relevante no sólo para la formación en el área de valores y sensibilidad ciudadana, sino que vuelve a la formación en cualquier área o disciplina un hecho democrático. Por tanto, los lenguajes y dispositivos dirigidos a desarrollar competencias en cualquier área deben coincidir, entre otros, con estos elementos fundamentales: énfasis en la construcción colectiva del conocimiento, énfasis en el proceso y no en el contenido, relaciones pedagógicas abiertas y horizontales, planteamiento de problemas, conflictos y dilemas, motivación a la crítica, la incertidumbre, la argumentación y la investigación, capacidad de relacionar el saber previo con nuevas situaciones, habilidad para comunicar a otros lo que se sabe, capacidad para darle sentido al saber desde la vida cotidiana, oportunidad para aprender desde el error.

Vale la pena recordar que debe tenerse en cuenta que estos elementos no quedan garantizados por el solo hecho de que el vídeo sea argumental y represente una situación dirigida a la educación en ciencias. El drama abre la posibilidad de generar unas relaciones distintas entre los actores del proceso pedagógico, pero será la responsabilidad única de esos actores llevar a cabo la construcción de esos nuevos estilos de relación.

En el área de ciencias básicas, los niveles de competencias comienzan con el reconocimiento de la realidad, su interpretación y análisis, y se encaminan a una actividad productiva guiada por el espíritu investigativo y la resolución de problemas. Una competencia importante es la elaboración de conjeturas, deducciones o predicciones sobre los fenómenos observables. En un nivel más elaborado, el sujeto debe comprender la relatividad de sus propios puntos de vista y la necesaria relación y reconocimiento con otras observaciones para llegar a construir o aprehender juicios y leyes sobre la realidad.

Para que lo anterior se dé, la producción del vídeo argumental de apoyo a la educación debe contemplar la planeación de sus vías de emisión y circulación, y prever los usos y apropiaciones que los docentes

impulsarán en los contextos educativos. El proyecto de producción debe pues, ir mucho más allá de la terminación de los capítulos de la serie y garantizar un seguimiento a la inserción de los mismos en procesos de construcción del conocimiento.

En la relación pedagógica sería recomendable que se haga evidente a los alumnos el hecho de que seguir el desarrollo del cuento, del argumento, invita a utilizar una línea de razonamiento análoga a la que se requiere para la puesta en práctica del saber científico. Es de-

cir, el dramatizado invita a reconocer una realidad, interpretarla, predecir el desarrollo de la situación y construir una representación de la misma. Usados de manera apropiada, dentro de contextos pedagógicos orientados a una distribución equitativa de las oportunidades de argumentar y contraargumentar, los productos de ficción pueden ser, entonces una valiosa herramienta de conocimiento al convertirse en una eficaz guía para el trabajo coordinado inserto dentro de una relación pedagógica acorde con las exigencias de nuestro tiempo.

5. ¿Un problema de formatos?

La propuesta de una serie dramatizada como «Galileo: el arte de la ciencia» nos ha planteado una

pregunta central que, si bien ya se ha abordado en el desarrollo de este artículo, vale la pena desarrollar un poco más a manera de conclusión. ¿Cuáles son las ventajas que comporta el dramatizado frente al documental para la educación en ciencias?

Las cualidades ya expuestas para el vídeo argumental son la lógica narrativa como analogía del proceso de conocimiento; la posibilidad de volverlo un texto compartido, de replantear las relaciones entre los actores del proceso pedagógico; desarrollo de competencias argumentativas gracias a la generación de incertidumbres, y cierto nivel de cercanía e identificación con el hecho científico.

Por otra parte, el género documental se ubica, como estructura narrativa, más cerca de la transmisión unidireccional de la información, puesto que en la mayoría de casos se narran los hechos desde fuera, por parte de un narrador que sabe más sobre los personajes que ellos mismos. En la educación actual debe

El docente, como guía de los procesos de construcción y tránsito hacia la comprensión del mundo debe tener el criterio para elegir el formato más adecuado a sus necesidades. En esta perspectiva es importante que los docentes estén en permanente contacto con el mundo de la producción audiovisual; así tendrán criterios claros para trazar los posibles recorridos en los que se pueden embarcar con sus alumnos.

buscarse un equilibrio entre la presentación de información y la motivación hacia la construcción del conocimiento por medio del acercamiento a la realidad.

Las razones anteriores podrían llevar a afirmar que se debe desestimular el uso de vídeos documentales puesto que ejemplifican una transmisión vertical del conocimiento; pero en la práctica esto debe ser sopesado con otras muchas condiciones de la educación. Como se decía arriba, es de vital importancia la existencia de una plataforma que sustente el uso de herramientas educativas como estrategia permanente. Una vez cumplida esta condición, la misma práctica irá señalando cuál es el formato más adecuado a cada situación y cómo se puede utilizar. Es conveniente tener en cuenta que la educación en competencias científicas

va más allá de la divulgación científica y que, por tanto, deben buscarse metodologías que motiven al pensamiento crítico. En este punto los dramatizados llevan cierta ventaja sobre el documental porque permiten un acceso más inmediato a ejercicios que desarrollen capacidades argumentativas y tomas de posición más objetivas. Por ejemplo, se podría pensar en un ejercicio que consista en predecir cómo hubieran sido las cosas si Galileo hubiera aceptado que las órbitas de los planetas son elípticas o si no hubiera relacionado la música con el movimiento de aceleración en un plano inclinado.

En algunos documentales es corriente utilizar recreaciones y puestas en escena de las situaciones históricas, pero lo más corriente es que se usen para enriquecer la información y hacerla atractiva y no tanto para generar discusión sobre ella. En el argumental está puesta toda la historia y se narra desde dentro; entonces, no es sólo la narración sobre el desarrollo de la ciencia ni la presentación de sus avances, hallazgos y beneficios. Es una historia con muchas vías de entrada que puede ser aprovechada para realizar una aproximación creativa a las ciencias.

De lo anterior se concluye que, en un adecuado ambiente de aprendizaje, tanto el documental como el argumental deben tener cabida como vínculo con el conocimiento científico; el docente, como guía de los procesos de construcción y tránsito hacia la comprensión del mundo debe tener el criterio para elegir el formato más adecuado a sus necesidades. En esta perspectiva es importante que los docentes estén en permanente contacto con el mundo de la producción audiovisual; así tendrán criterios claros para trazar los posibles recorridos en los que se pueden embarcar con sus alumnos.

Debe enfatizarse que el uso de series argumentales que, como «Galileo: el arte de la ciencia», han sido creadas con una clara intencionalidad educativa nos pone en la tarea de concebir la educación de un modo transdisciplinar y supone la generación de situaciones complejas en la construcción del conocimiento. Esto es, permite crear relaciones entre las áreas científicas y la vida cotidiana y puede ser el puente que una la formación ciudadana con el desarrollo de la razón; que permita valorar a la ciencia como elemento importante del aprender a vivir juntos. Es obvio que tal unión puede lograrse con o sin series dramatizadas, pero si se pueden usar para apoyar esta educación, ¿cuál sería la razón para no hacerlo?

Notas

- ¹ ARISTÓTELES (1967): Poética. Buenos Aires, Losada.
- ² FERRÉS, J. (1992): «Pistas para la integración del vídeo en la enseñanza», en AGUADED, J.I. (Coord.): Medios audiovisuales para profesores. Huelva, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- ³ MATURANA, H. (2002): «Televisión y lenguaje», en VARIOS: *Transformación en la convivencia*. Santiago, Dolmen
- ⁴ Esta definición de «institución intermedia» se encuentra en BER-GER y LUCKMAN (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona, Paidós.
- ⁵ MORIN, E. (2000): «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro», en CÁTEDRA UNESCO (Ed.): *Itinerante del pensamiento complejo: Edgar Morin* (www.complejidad.org/nindex.htm).
- ⁶ JARAMILLO, A y MONTAÑA, F. (2003): Géneros de ficción y educación. Serie Diálogos Académicos, 6. Bogotá, Politécnico Grancolombiano (IECO), Universidad Nacional de Colombia.
- ⁷ DELORS, J. (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana.
- ⁸ BOGOYA, D. (2000): «Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto», en Competencias y proyecto pedagógico. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

(Recibido: 25-05-04 / Aceptado: 01-10-04)

 María del Mar Ramírez Alvarado Sevilla

La imagen de la infancia: aspectos iconográficos

Childhood image: iconographyc aspects

Este trabajo analiza la evolución de la imagen de la infancia a lo largo de la historia, desde de la más lejana antigüedad, donde la representación realista de rasgos específicos de la infancia es prácticamente inexistente o carecía de interés en las más variadas culturas. Con el paso del tiempo, la imagen de niños y niñas, con sus características específicas dependiendo del momento histórico, comienza a ser un motivo importante de toda una iconografía religiosa y laica que les convierte en protagonistas.

This paper analyses the evolution of childhood image throughout History from the most ancient times, when realistic representation of specific infant features is practically non existent in –or irrelevant to- many cultures. Children's image, with all its specific characteristics according to each historical period, turns into a major theme in a whole body of religious and secular iconography which grants them a leading role.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Imagen, iconografía, iconología, representación, infancia, niñez. Image, iconography, iconology, representation, infancy, childhood.

A lo largo de la historia, el acercamiento a la infancia y la imagen de la misma han variado notablemente. En la

Antigüedad, al menos en el ámbito de las representaciones, la infancia carecía de espacio propio. Hasta muy entrado el siglo XIV la representación de la niñez llama fuertemente la atención: se trata de imágenes caracterizadas por diferenciarse de la de los adultos, básicamente en su estatura. Por lo general, no se guardaban entonces las proporciones características del niño (cabeza más grande en relación con el cuerpo) sino que se mantenían para su representación las proporciones adultas. Esta diferencia de proporciones entre el niño y el adulto sería justificada por Leonardo

María del Mar Ramírez Alvarado es profesora de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sevilla (marramirez@telefonica.net). da Vinci, en pleno «Quattrocento» italiano, de la siguiente manera: «la naturaleza forma el lugar de tamaño apropiado para habitación del entendimiento antes de formar el lugar para los elementos vitales»!

Este vacío, en cuanto a la representación realista de rasgos específicos de la infancia, se aprecia en muchas culturas diversas en las que simplemente no se encuentran representaciones sobre el tema o, tal como hemos señalado, se representa al niño como una figura de pequeño tamaño y formas adultas. Como excepciones puede señalarse el arte griego, que dio cabida al tratamiento de motivos idílicos sobre la infancia y, quizá, algunos motivos del arte egipcio.

Es bien sabido que las representaciones artísticas en Egipto poseían un carácter esencialmente mágicoreligioso. Por ejemplo, en los conocidos «Textos de los sarcófagos» pintados sobre los ataúdes y en los «Libros de los muertos» que se enterraban junto a las momias, las ilustraciones se consideraban como portadoras de poderes del más allá. Incluso algunos jeroglíficos que representaban seres vivos eran mutilados en el dibujo para evitar los daños que pudiesen causar a los difuntos. Sin embargo, una parte importante de las manifestaciones artísticas egipcias, sobre todo en el campo de la pintura, evocan el mundo de lo cotidiano, de los oficios diarios, del trabajo, del descanso. Una pintura sobre estuco encontrada en la tumba de Anhurkhau que data del año 1150 a.C. resulta interesante al respecto. En la misma aparecen el faraón difunto y su esposa rodeados de sus nietos. En esta escena los niños -a pesar de ser en cierta medida pequeños adultos- se distinguen por su desnudez y, fundamentalmente, porque uno de los pequeños está siendo peinado, precisamente, por su abuelo Anhurkhau.

Hacemos énfasis en este último detalle de la pintura egipcia en tanto podría remitir a un sentimiento hacia la infancia considerado como moderno si pensamos que, durante muchos siglos, en Europa la representación de la infancia careció prácticamente de interés. Parece que, no sólo en el terreno de la imagen sino en el de la vida cotidiana, la niñez constituía una etapa de transición sin realidad propia, un pequeño espacio de tiempo en el camino hacia la vida adulta².

1. Iconografía religiosa vinculada a la infancia

Hacia finales de la Alta Edad Media se producen algunas transformaciones. En primer término, se introduce la figura del ángel niño o adolescente, que se populariza enormemente a lo largo del Renacimiento. En segundo lugar aparecerá la figura del Niño Jesús que determinará en gran medida la representación de la infancia en el mundo del arte.

La figura del ángel niño o adolescente posee una interesante historia. En los textos bíblicos hebreos que luego fueron traducidos al griego, el término significaba «mensajero» (en hebreo) y «el que anuncia» (en griego). Hoy por hoy nos imaginamos al ángel (término finalmente adoptado en las lenguas modernas) como una figura alada que, en esencia, no concuerda con las descripciones bíblicas.

En el libro de «Jueces» (capítulo 23) se lee: «Fue la mujer v dijo a su marido: 'ha venido a mi un hombre de Dios, y su aspecto era el de un ángel de Dios, muy temible». En muchos otros relatos bíblicos los personajes conversan o establecen contacto con ángeles sin diferenciarlos del resto de los humanos, lo cual indica que, evidentemente, carecían de alas al menos en la imaginación de los autores de los diversos relatos. El ángel volador, tal como actualmente se representa, es conocido en el Antiguo Oriente y retomado luego por griegos y romanos. Posteriormente desaparece a lo largo de los primeros siglos del cristianismo volviendo de nuevo en la antesala de la Edad Media con gran fuerza. Y es que la imagen poseía tal poder que logró revivir, introducirse en la iconografía cristiana y perdurar hasta nuestros días³.

En un inicio, el ángel aparece representado como una figura adulta dotada de alas. Su rejuvenecimiento comienza a producirse alrededor del siglo XIII: cara lozana y sonrojada, rasgos más suaves, dulces y joviales, etc. La figura alcanza tal difusión que incluso será retomada frecuentemente como elemento decorativo y de obligada inclusión en escenas religiosas y mitológicas.

El Niño Jesús, en un principio, comienza a ser representado de acuerdo a los esquemas de composición vigentes: se trata no precisamente de un niño sino de una figura de reducido tamaño con facciones y rasgos corporales adultos. Por lo general, en este momento el Niño Jesús aparecerá vestido pudorosamente. Un poco más tarde, el Niño Jesús se convierte en un bebé de pecho y aparecerá envuelto en mantas o cubierto con pañales.

Más adelante se generará un nuevo cambio con la introducción de la figura del Niño Jesús desnudo. Hasta ese momento, sólo solían ser representados como niños desnudos los Santos Inocentes y, en algunos casos, los niños muertos. También el alma del moribundo, arrastrada por el ángel de la muerte, se representaba en algunas oportunidades con forma de niño desnudo que salía de la boca del enfermo. En este momento, aún cuando la complexión corporal evolucione hacia una representación más realista de la infancia (es decir, se agrande la cabeza y se haga más

pequeño el cuerpo), con frecuencia la cara mantiene rasgos adustos.

Con la introducción en la historia de las imágenes de la figura del Niño Jesús, aparecen otros dos motivos. En primer lugar el de la Virgen Niña con sus diversos temas asociados: el nacimiento de la Virgen María, su educación, su relación con Santa Ana, etc. En segundo término nos encontramos con el tema de la Santa Infancia de Jesús (que con el tiempo se extiende a la vida de otros Santos) y que introduce una nueva ambientación, la de la vida cotidiana, su formación en Nazareth, etc.

Paulatinamente estos temas se refuerzan con las expresiones maternales de ternura hacia el hijo y viceversa: caricias, miradas, juegos, el niño toca el pecho de su madre, etc. Estas expresiones tan realistas de sentimientos tardan algún tiempo en propagarse fuera de la iconografía cristiana. Podría pensarse tal vez que ciertas ideas (sobre todo en el campo religioso) fluyen más fácilmente o sólo pueden expresarse a través de imágenes⁴.

2. Iconografía laica vinculada a la infancia: costumbres y vida cotidiana

De este universo iconográfico perteneciente al cristianismo se desprende entonces toda una iconografía laica. Se trata de escenas de costumbres en las que los niños, por lo general, acompañan a los adultos y constituyen personajes secundarios, de relleno o acompañamiento. A partir del siglo XVI se hacen corrientes los retratos de

familias, en los que hijos e hijas aparecen junto a sus padres. En este momento se extiende la costumbre piadosa de donar a las iglesias cuadros en los que el donante se hacía representar junto a su familia.

Posteriormente, el siglo XVII se destacará en este recorrido por una novedad: aparece retratado el niño en solitario y como motivo central del cuadro, convirtiéndose así en uno de los modelos más frecuentes. Llama la atención el hecho de que fundamentalmente son representados los niños y no las niñas, elemento éste que constituye un dato importante a tener en cuenta en los estudios de género ya que se mantendrá inalterable por muchos años.

Se hace común entonces que algunos de los grandes artistas del momento representen a reyes y reinas y a sus reales descendientes. Estos retratos constituyen algunas de las excepciones en la representación de las niñas. Las familias más acaudaladas siguen el ejemplo de los monarcas y se interesan en el retrato de sus propios vástagos. Recordemos, por ejemplo, una de las composiciones más conocidas y magistrales de Diego Velázquez como es la de «Las Meninas». Elaborada en el año 1656, en ella se agrupan un grupo de personajes en primer plano conformado por la infanta Margarita, que ocupa la parte central del grupo, y a cuyos lados se encuentran Isabel Velasco y Agustina Sarmiento, las «meninas» (vocablo de origen portugués con que se designaba a los acompañantes de los niños reales en el siglo XVII).

Al parecer, el descubrimiento de la infancia como tal en Europa se realiza en el siglo XVIII, aunque en el mundo rural se retrasa hasta el siglo XIX. Debido a las altas tasas de morbilidad y mortalidad infantil, durante mucho tiempo persistió la idea de que debían concebirse muchos hijos para preservar algunos. Por ello diversos autores que se han especializado en el estudio

A pesar de los delitos de pornografía infantil, tan estrechamente vinculados a la imagen y de otras muchas atrocidades de las que niñas y niños son las víctimas principales, hoy en día se tiene una conciencia clara y precisa de la importancia de los primeros años de existencia en el desarrollo de la vida adulta.

de las relaciones familiares en los distintos momentos de la historia concluyen que, en función de las difíciles condiciones demográficas, el sentimiento de pérdida de un hijo no alcanzaba las dramáticas dimensiones que podría alcanzar en la actualidad. Era común que los hijos de familias pudientes fuesen separados con normalidad de su hogar y criados por nodrizas que no sólo les amamantaban sino que cuidaban y atendían de ellos durante su más temprana niñez. Y es que, en esencia, no se pensaba que el niño fuera un adulto en potencia.

En el siglo XVIII el tema la infancia es tratado con un mayor realismo en diversas escenas de interiores, anecdóticas, costumbristas y de la vida cotidiana. En estas obras muchas veces los niños se convierten en el centro de la composición. De igual manera se consolida la práctica del retrato de familia, de obligatorio y extendido uso en las esferas de la aristocracia y de la alta sociedad.

Poco a poco comienza a apreciarse una representación mucho más realista de los rasgos específicos de la infancia, que se manifiesta de igual forma en el tratamiento de temas populares y tradicionales. Recordemos, por ejemplo, los conocidos cartones para tapices de Francisco de Goya destinados a decorar el Palacio de El Pardo. El tema de «Niños inflando una vejiga», uno de estos hermosos cartones en la que son niños los personajes principales, es descrito por el propio Goya en una factura presentada en a la Real Fábrica de Tapices de Santa Bárbara: «dos muchachos en pie; uno de ellos soplando una vejiga y el otro espera para atarla, detrás de ellos hay dos labradores, y dos mujeres que demuestran esperar a los muchachos»⁵.

De igual forma comienza a aplicarse al retrato infantil la desnudez decorativa que en un momento se asoció a la figura religiosa del Niño Jesús. Este cíclico retorno de la desnudez como motivo de representación, heredada por el Renacimiento, efectivamente remite al apego del mundo clásico por el desnudo. Son pocos los nuevos elementos que, al menos hasta la introducción de los grandes medios de difusión de masas, se incorporan a la iconografía vinculada a la infancia.

Es precisamente con el moderno retornar de este motivo del niño desnudo, denominado «tutti» —o putto— en la Italia del los siglos XV y XVI, que llegamos a los primeros años de la fotografía que recogerán de forma permanente e inalterable la imagen del niño desnudo en su más tierna infancia. De allí en adelante, e incluso todavía en la actualidad, la pose del sonriente bebé desnudo formará parte de la mayoría de álbumes de fotografías familiares.

Con esta cortísima inmersión en el mundo de las imágenes queremos aportar algunas ideas para el análisis y comprensión del tratamiento de la infancia en la actualidad por los medios de comunicación. Una conclusión principal podría desprenderse de este análisis: creemos que, tal como se demuestra a través del estudio de las representaciones, la consideración de la infancia en cierta medida ha mejorado con el paso del tiempo. A pesar de los delitos de pornografía infantil tan estrechamente vinculados a la imagen y de otras muchas atrocidades de las que niñas y niños son las

víctimas principales, hoy en día se tiene una conciencia clara y precisa de la importancia de los primeros años de existencia en el desarrollo de la vida adulta.

Es notable lo que ha variado la imagen de la infancia del anonimato en que fue sumida por muchas civilizaciones y desde aquellas representaciones altomedievales del niño sin realidad propia, como un adulto en miniatura. Precisamente el cine y la televisión han contribuido en gran medida a la difusión de los espacios vinculados a la niñez (familia, escuela, etc.), al conocimiento más cercano de la vida de los propios niños y niñas y a la conversión de muchos de ellos en estrellas rutilantes y personajes para el recuerdo. Y, aunque a través del cine y de la televisión el mundo del capitalismo más salvaje haya procurado crear un mercado de consumidores de imágenes (y de productos) tipo Disney entre los propios niños y no pocos adultos, no deja de ser cierto que el acceso de la infancia al universo de las representaciones constituve uno de los grandes avances sociales y culturales de la Humanidad.

Notas

- ¹ DA VINCI, Leonardo (1993): Cuaderno de notas. Madrid, M.E.; 52.
- ² ARIES, P. (1987): El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, Taurus.
- ³ Es interesante al respecto el artículo de Fritz Saxl «Continuidad y variación de las imágenes» en Saxl (1989).
- ⁴ Fritz Saxl señala esta idea y aporta dos ejemplos de imágenes dificiles de ser transmitidas en todo su significado a través de cualquier forma de lenguaje: la idea del Señor como Pastor (Salmo XXIII) y la imagen se Cristo como Ichtys, el Pez, ampliamente relacionada a religiones paganas del Oriente Medio. Ibid; 11-12.
- ⁵ VARIOS (1992): Goya. Catálogo de la exposición celebrada en Zaragoza en 1992. Zaragoza, Electa; 40.

Referencias

ARIES, P. (1987): El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid, Taurus.

DA VINCI, L. (1993): Cuaderno de notas. Madrid, M.E. Editores. FRANCASTEL, P. (1969): La figura y el lugar. El orden visual del Quattrocento. Caracas, Monte Ávila.

GRABAR, A. (1988): Las vías de creación en la iconografía cristiana. Madrid, Alianza.

GOMBRICH, E. (1985): Norma y forma. Madrid, Alianza.

PANOFSKY, E. (1987): El significado en las artes visuales. Madrid, Alianza.

PANOFSKY, E. (1983): Renacimiento y renacimientos en el arte occidental. Madrid, Alianza.

SAXL, F. (1989): La vida de las imágenes: estudios iconográficos sobre el arte occidental. Madrid, Alianza.

(Recibido: 01-09-04 / Aceptado: 11-10-04)

 Tania Maria Esperon Porto Pelotas (Brasil)

Adolescentes e comunicação: espaços de aprendizagem e comunicação¹

What's the young person of the 21th century like?

¿Quién es el joven del siglo XXI?, ¿cómo vive?, ¿cómo se relaciona?, ¿qué le gusta? Son preguntas que nos llevan a querer oír, mirar y conocer quién es el adolescente que, muchas veces, no logra comunicarse con el adulto. Conocerlo más de cerca nos permite diferentes formas de interpretación de su vida cotidiana, para la comprensión de los significados que el joven atribuye a determinadas situaciones. Se aporta en este trabajo dos investigaciones con estudiantes de la escuela elemental o primaria, los cuales nos proporcionan reflexiones acerca de los adolescentes, sus intereses, relaciones e interacciones en la sociedad en general.

Getting to know the young person of the 21th century better in his relationship with the media will allow us to understand his daily life in different ways and the meanings he gives to situations, places and events. And therefore we'll be able to create spaces for learning, dialogue and communication with individuals at schools. The authors present data from research carried out with primaty and secondary students which makes us think about teenagers, their interests and interactions in the society. An active observation and group activities with media were carried out to collect these data and help them to communicate and improve their motivation and reflection. They think that the knowledge of teenagers' interests and challenges help teachers and researchers to create new teaching tools.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Adolescentes, escuelas, medios de comunicación y violencia.

Teenagers, schools, mass media, violence.

A distância entre a violência e a ternura tanto em seu matiz tátil como em suas modalidades cognitivas e discursivas, tem sua raiz na disposição do ser terno para aceitar

o diferente, para aprender dele e respeitar seu caráter singular sem querer dominar a partir da lógica homogênea da guerra. Podemos falar de ternura na política, na pesquisa, na academia, se em cada um desses campos estivermos abertos a uma lógica da imanência, como sujeitos em fuga que deslizam sobre espaços topológicos... Podemos falar em ternura se nos aceitarmos como sujeitos fraturados, para os quais a única modalidade de relação válida é a cogestão (Carlos Restrepo, 2001).

Tania Maria Esperon Porto es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Pelotas (Brasil) (taniaporto@terra.com.br). Analisar o papel que as mídias e o transbordamento de informações/imagens têm desempenhado na vida social implica buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus receptores. E, nesse contexto, estão os estudantes, jovens adolescentes em busca de reconhecimento, inserção e participação na realidade.

Babin e Kouloumdjian (1989), em suas pesquisas com os jovens frente à realidade da comunicação advinda com os avanços dos meios de comunicação, confirmam a hipótese de que a invasão dos meios na vida cotidiana modelam progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo. Os jovens «estão em outra», afirmam os autores, e isso significa outras necessidades, outras percepções, outros relacionamentos, além daqueles conhecimentos muitas vezes vazios de significados que lhes chegam por meio das escolas e dos livros didáticos. São outras maneiras de compreender, de perceber, de sentir e de aprender, nas quais a afetividade, a imaginação e os valores não podem deixar de ser considerados. Embora a escola esteja privilegiando a cognição, os estudantes não se interessam tanto pelos conteúdos e temas de estudos, quanto pelas relações que se estabelecem (ou podem ser estabelecidas) no ambiente escolar.

Ao contrário do homem da era de Gutenberg, treinado para a racionalização e a distância afetiva, o homem da civilização técnico-eletrônica e audiovisual, no entender dos autores, conecta intimamente a sensação à compreensão, a coloração sensório-afetiva ao conceito. Sem afetividade, não há audiovisual. As novas linguagens que interconectam e aproximam os indivíduos, treinam múltiplas atitudes perceptivas, solicitando, constantemente, a imaginação, investindo na afetividade e relações, como papel de mediação primordial no mundo.

Segundo essa postura, impõe-se à escola, o resgate do aluno como um dos principais protagonistas do processo, com um potencial criativo e uma trajetória infinita. Orientar sua caminhada não é reprimir os interesses e necessidades, mas possibilitar-lhe condições para o movimento, confiança e expressão de si próprio. Apoiando-nos nos desafios postos pelas linguagens dos meios de comunicação, buscamos/investigamos, dentro da escola, os estudantes que dela participam em situações de aprendizagem.

Entendemos a escola como um lugar de movimento, que não é previsível e linear (como entendiam algumas correntes pedagógicas) porque é composto por pessoas em relações. Escola em movimento é aquela que busca a aproximação com as linguagens contemporâneas utilizadas pelas mídias (Chaigar, 2001); é a que percebe mudanças nas formas de pensar, ser e estar no mundo, pressupondo, também, mudanças nos relacionamentos dos estudantes entre si, destes com os professores e de ambos com os conhecimentos. Assim, «estar em movimento é não perder de vista o caráter provisório do conhecimento e suas possibilidades emancipatórias e democratizantes... não significa introduzir novos elementos —como o computador— apenas por serem considerados modernos; se continuarmos a tratá-los como recursos pedagógicos, simplesmente faremos velhas coisas com coisas novas» (2001: 243).

Escola em movimento representa o espaço de socialização, de embates, encontros, convivência e disputa/colaboração com os outros. É no encontro e no embate com o outro que o indivíduo exerce sua capacidade de comunicar, pautada ou pelo exercício do poder ou pela participação compartilhada, segundo a postura adotada. Assim, a educação na escola envolve espaços comunicativos que mobilizam os sujeitos, para a (re)significação do conhecimento e para a construção da unidade individual e social (Porto, 2003).

Para Freire (1997), a educação e as relações na escola pressupõem um que fazer exigente, em cujo processo se dá uma sucessão de dor, prazer, sensação de vitórias, derrotas, dúvidas e alegrias. Está implícita, nesta idéia, a construção dos sujeitos no espaço escolar, com suas subjetividades, pluralidades e embates. É a construção de espaços comunicativos de socialização, solidariedade e respeito às diferenças que asseguram uma obra ética, construtiva e solidária às vivências escolares, conforme conceitos de Freire (1997) e Gutiérrez e Prado (2000). Complementando, dizemos que a construção dos espaços de educação e interações preparam os jovens cidadãos para a vida. Não para uma vida futura, que não conhecemos e nem podemos formatar, mas para a própria vida que acontece aqui e agora na escola, local de diferenças e (in)certezas, de vivências de cidadania que só podem concretizar-se com a construção e participação dos indivíduos.

Apoiando-nos nos desafios, caminhos e possibilidades encontrados nas relações dos sujeitos escolares com os meios de comunicação e com os pares, delineia-se, para nós, a necessidade de conhecer essas relações na escola².

A dimensão dos desdobramentos comunicacionais que as linguagens das tecnologias propiciam, leva-nos a trazer, neste momento, alguns resultados sobre a investigação das relações vividas/construídas pelos jovens estudantes na sociedade comunicacional, considerando as incertezas e complexidades dos sujeitos e

do mundo, mediados ou não pelos meios de comunicação. A pesquisa que aqui descrevemos refere-se ao estudo do adolescente no ambiente escolar, tendo como foco questões relacionadas às reações, gestos e sentimentos que este jovem demonstra em contato com outros estudantes, com pais, professores e meios de comunicação, bem como as relações e interações por eles mantidas na escola e/ou sociedade em geral.

1. O contexto de pesquisa

Abrindo o texto com a citação de Restrepo (2001), trazemos alguns dados levantados em situações dialógico-interativas vividas pelos pesquisadores, professores e jovens estudantes - sujeitos singulares procedentes, também, de espaços diferentes. Este trabalho é resultado de um grupo interdisciplinar de Pesquisa (Educação, Comunicação e Formação Docente, junto

ao CNPq e UFPel), formado por educadoras de três segmentos educativos ensino fundamental, médio e superior além de psicólogas e estudantes universitárias de Pedagogia / UFPel e Psicologia / UCPEL (também adolescentes que trazem suas questões e fornecem elementos mais concretos para a execução da pesquisa).

Quem é o jovem adolescente do século XXI?, como ele vive?, como ele se relaciona?, do que ele gosta?...

Inúmeras foram as indagações que nos levaram a querer ouvir, olhar e conhecer quem é este jovem adolescente do século XXI, que está em nossas casas e escolas e, muitas vezes, não conseguimos nos aproximar deles ou com eles nos comunicar. Conhecer mais de perto seus olhares e relações com os pares, situações, locais e eventos permitem ao pesquisador (vindo da universidade) e ao professor (do espaço escolar) diferentes formas de interpretação do dia-a-dia, para compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos escolares, em sua manifestação sociocultural.

Ouvi-los e com eles conviver é condição si ne qua non para que nós, estudiosos e pesquisadores do assunto, possamos levantar elementos que possibilitem ampliar nossos conceitos sobre adolescência, reconhecer nossos «pré-conceitos» com os jovens e, conseqüentemente, estabelecer espaços de aprendizagem recíproca, de diálogo e comunicação para melhor entender o professor e a escola que aí está. Por isso, trazemos Restrepo (2001), para o qual a ternura é ele-

mento essencial para a comunicação e/ou compartilhamento entre pessoas (no caso desta pesquisa, com jovens), sem a pretensão de os submeter aos desejos e conceitos alheios (dos adultos).

Considerando esses conceitos, convivemos por um período de quase dois anos com adolescentes de 11 a 17 anos, respeitando suas singularidades, interesses e lógicas, sem querer dominá-los segundo a lógica escolar ou do adulto. Estivemos abertos e receptivos às informações e situações por eles trazidas, numa atitude de aprendizagem permanente, propiciadora de sentidos e relações que geraram processos também com sentido e significados para nós, pesquisadores, sujeitos em aprendizagem. O processo de pesquisa revestiu-se de ternura e, principalmente, de valorização da mobilidade, dos tempos e espaços dos jovens adolescentes que se mostraram à vontade para trazer

Entendemos os adolescentes como sujeitos de direito, que têm voz, vontade e capacidade para expressar-se e, portanto, devem ser ouvidos e considerados, estando disponíveis para a co-gestão, para a construção de relações mais abertas e participativas com os adultos.

dados sobre suas vidas, sem se sentirem intimidados para tal.

Visando ao estabelecimento de uma trajetória metodológica que nos permitisse uma aproximação com o universo adolescente, optamos pela aplicação de questionários, realização de observações participantes, entrevistas e encontros coletivos que nos levaram a uma imersão na realidade do jovem, convivendo com seu universo de significados, potencialidades, subjetividades, motivações, crenças, valores e atitudes trazidas das diferentes realidades de que participam - escolas, famílias, meios de comunicação. Assim, permanecemos nos anos de 2003 e 2004, período que nos possibilitou ganhar a aceitação dos adolescentes, nos diferentes locais de coleta de dados - escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e particular no interior do RS/ Brasil.

Consideramos igualmente importantes procedimentos de pesquisa com a utilização do corpo, imagens e sentimentos, entre outros, que nos permitiram captar expressões não-verbais, reticências, trejeitos e comportamentos corporais, falas e alguns desabafos nas «entrelinhas», possibilitando-nos abordar novas sensibilidades e o desocultamento de significados e emoções presentes nas suas vivências.

A pesquisa desenvolveu-se em três contextos³:

- Alunos de 6ª/7ª série de uma escola pública de periferia, de ensino fundamental, cujos estudantes são de classe média baixa e baixa, com idades entre 11 e 17 anos
- Alunos de 6^a/7^a série de uma escola particular de ensino fundamental, cujos estudantes têm maior poder aquisitivo e são de classe média alta, com idades entre 11 e 16 anos.
- Alunos de 2°/3° ano do ensino médio de uma escola técnica pública CEFET/RS, localizada no centro da cidade, que abarca estudantes de diferentes classes sociais, com idades entre 16 e 17 anos.

Os pesquisadores mantiveram contato com os estudantes em encontros quinzenais (dependendo da disponibilidade das escolas). Os encontros coletivos estruturaram-se com dinâmicas diversas, com dramatizações e linguagens mídiáticas, tais como: músicas, jogos, filmes, segmentos de programas televisivos, imagens fixas, entre outros, para uma aproximação real com o mundo dos adolescentes.

A utilização de dinâmicas com imagens e diferentes linguagens dos meios de comunicação tinha por objetivo funcionar como «aquecimento» e, sobretudo, provocar a reflexão e a fala dos adolescentes. O uso de imagens e metodologias participativas auxiliou os discentes a desvendarem questões relativas ao seu cotidiano, as quais estavam ocultas até mesmo para eles próprios. O abandono da palavra (escrita ou oral), em um primeiro momento, demonstrou contribuir para vencer o bloqueio que certas questões causavam. Ao descrever a imagem, o estudante interpretava e contava a história que a imagem lhe sugeria, ou a associava a fatos de sua vida. Apesar de viverem numa sociedade imagética, eles têm dificuldade para expressar em palavras a leitura de imagens, evidenciando a primazia do imaginário nessa faixa etária.

Num dos exercícios, mostramos a imagem de uma mulher que parecia estar chorando e de outra roendo as unhas, pedindo-lhes que as descrevessem. Os jovens da escola pública disseram: «Na imagem, a mulher está chorando porque levou um fora de quem ela gosta... Ela chora porque sua mãe não deixou sair... Eu choro quando estou triste, quando briguei com algum amigo...Fico nervosa quando fiz alguma coisa errada e sei que não posso corrigir... Se não for isso, eu estou sempre trangüila».

Ao utilizar a imagem para além de mera ilustração do escrito/falado, possibilitamos abordar novas sensibilidades, desocultar saberes, significados, emoções e conhecimentos presentes em suas vivências, respeitando necessidades e interesses dos sujeitos imersos num mundo audiovisual e, conseqüentemente, imagético. De outra forma, é interessante observar a importância da utilização de imagens (fixas e/ou em movimentos) em processos comunicacionais para a interação entre pessoas e reflexão sobre suas individualidades. Em nossa pesquisa, a imagem serviu, ainda, para os estudantes refletirem sobre suas questões, relações, atitudes e envolvimentos com os colegas, namorados, pais, professores em geral.

Ela possibilitou a participação ativa do adolescente que, no entender de Aumont (1993: 81), trata a imagem como «parceiro ativo, emocional e cognitivamente», porque reconhece nela alguma coisa que vê ou pode ser visto no real. É, pois, um processo, um trabalho em que o espectador constrói a imagem e a imagem constrói o espectador. Ela convoca o indivíduo a completar seu entorno. Funciona como uma dobradiça, articulando «o interior do sujeito, seus desejos, suas idéias, motivações e conhecimentos, com os elementos do mundo real. Os indivíduos buscam informações que lhes sejam úteis... utilizam-se das representações pessoais e sociais para criar e/ou recriar valores e conceitos, tornando-se operadores de mensagens» (Porto, 2000: 54).

A utilização de linguagens imagéticas (Porto, 2003) baseia-se no reconhecimento de que este processo/-instrumento de trabalho:

- Não substitui a palavra, ocupa outro lugar na construção de sentidos;
- Evidencia discursos ou construções discursivas que representam configurações espaço-temporais de sentido.
- Permite desocultar, com mais força que a palavra, representações conscientes e inconscientes sobre problemáticas educativas.
- Tem mais força de expressão para detonar e identificar conflitos e estereótipos subjacentes às situacões.
- Traz elementos que propiciam «rupturas» com o estabelecido e permite tomada de decisões em momentos aparentemente complexos e fechados.

O que é adolescência? Quem são os adolescentes? A adolescência, para alguns autores, é a fase mais crítica do desenvolvimento humano. A diversidade de conceituação e de delimitação da idade biológica que corresponde a este período do desenvolvimento humano é decorrente da própria complexidade da fase. A adolescência não se inscreve num campo homogêneo de sentidos, ou seja, não se tem uma referência única para definir uma multiplicidade de sentidos, formas, passagens e universos. Independentemente de conceituações e/ou adjetivações, encontramos na sociedade brasileira grandes expectativas e ansiedades em torno dessa fase. Entendemos, outrossim, que a conceituação é uma produção socio-histórica, uma vez que cada época e sociedade atribuem a essa etapa, concepções e funções específicas. Uma série de autores já se debruçaram sobre o tema. Não é nosso propósito trazer, aqui, um conceito fechado, nem estabelecer distinção entre os termos juventude e adolescência; apenas gostaríamos de evidenciar a posição adotada.

Adotamos, neste trabalho, posição semelhante à de Outeiral (1994), que situa o início da adolescência entre os dez e doze anos, dependendo das condições do adolescente. É um período físico-emocional que, em geral, se caracteriza por transição, transformação e rebeldia. Transição e rebeldia porque o jovem passa da infância para a vida adulta e vive uma fase de muitas transformações físicas, psíquicas e socioculturais que o expõem a novas e diversificadas exigências. O autor lembra que a palavra adolescência vem do latim ad (a, para) e olescer (crescer), significando a condição ou o processo de crescimento. Mas a palavra adolescência, derivada também de adolescer, encaminhanos a pensar nessa etapa de vida como aptidão para crescer (não apenas no sentido físico, mas também psíquico), e ao mesmo tempo, adoecer, em termos de sofrimento emocional, com as transformações biológicas e mentais que se operam nessa etapa da vida (Cogo e Gomes, 2001).

Numa dinâmica com imagens, os jovens da escola técnica explicaram que ficam nervosos (com sofrimento emocional) quando alguém lhes «faz algo de que não gostam», ou quando «perdem alguma coisa com valor sentimental ou material», ou até mesmo «quando querem fazer algo e não podem».

As alterações por que passam os jovens dizem respeito a aspectos difíceis de serem mensurados, variando em função de suas condições pessoais, constituídas pelo meio sociocultural e econômico onde vivem (Porto, 2000). A sociedade, ao definir o lugar do adolescente, tem ambivalências que se expressam nas atitudes dos pais e dos educadores, em geral. Assim, os contextos social, econômico e cultural contribuem significativamente para a formação dos adolescentes, bem como encaminham a maneira de seu pensar.

Em vivências com músicas e dramatizações sobre assuntos por eles escolhidos, a maioria dos alunos (dos

três contextos escolares), trouxe para o centro das dinâmicas, situações familiares conflituosas entre pais e filhos, mostrando a importância desse tema para sua vida juvenil. Os jovens trouxeram dificuldades enfrentadas nas famílias, tais como, brigas, desentendimentos e viciações (alcoolismo, maconha e cocaína). Os dois grupos das escolas públicas (ensino fundamental e médio) situaram suas representações em situações referentes à liberdade para sair, «ficar» e namorar, trazendo discussões sobre as diferenças entre os sexos (menino com mais liberdade do que as meninas). Mostraram como é sua realidade com os pais que ainda os controlam em questões de horários, festas, relações amorosas, evidenciando o descontentamento com o tratamento diferenciado entre filhos e filhas.

O grupo de jovens da escola privada trouxe dificuldades enfrentadas nas famílias em relação às viciações. Este grupo, em diferentes momentos, tem trazido dificuldades vividas em suas famílias. Demonstram uma educação laxista (falta de limites), com atitudes de agressões, entre si e com os docentes, não observadas nos demais contextos de pesquisa.

No grupo de adolescentes de classe média alta, a violência esteve presente nas falas, escritos e dramatizações. Eles verbalizavam termos e representavam situações agressivas com naturalidade, sem produzir reações físicas nos colegas e/ou professores ouvintes. Era uma violência que não provocava espanto nem reação. Ela também está presente na mídia, que a trata simplificadamente e, na maioria das vezes, de forma banal e vulgar. Além disso, vemos desfilar sob nossos olhos variadas situações de violência; por exemplo, frequentemente, os telejornais evidenciam uma exposição glamourizada da criminalidade. Os criminosos e o crime têm um tempo de exposição midiática que não é dado às propostas sociais, tais como saúde, arte, educação, entre outros. Essa situação é uma mitificação do delito sob a ingênua justificativa de que o público deve ser informado, e para isso não são considerados o que e para que se informa, bem como as consegüências para o tecido psicossocial.

Outrossim, crescem na sociedade brasileira, o medo e a insegurança, alardeados pelos meios de comunicação. A violência não é mais um fato episódico ou acontecimento que pode ocorrer vez ou outra (Adorno, en Abramo, 2002). Ela se transformou em situação instituída, exigindo profissionais qualificados, repórteres especializados, que se encarregam de «interpretar» os fatos para chegar ao grande público. Assim, todos temos acesso às informações/imagens que nos mostram como estamos desprotegidos, fazendo com que também as pessoas reajam agressiva e vio-

lentamente aos possíveis ataques a que possam ser submetidas.

Percebemos que muitas atitudes encontradas nos jovens se originam das imagens por eles introjetadas a partir de seus contextos. No espaço da escola privada, constantemente as professoras traziam para as pesquisadoras conceitos fechados sobre a turma. Segundo elas, «esses adolescentes são muito agitados... não têm respeito... não obedecem e nem ouvem ninguém». Nas observações de aulas, vimos que os conceitos se repetiam. Mesmo nos encontros coletivos que propiciamos aos alunos, para levantar dados e deles nos aproximar, tivemos dificuldades para dialogar e interagir com o grupo. Falavam todos ao mesmo tempo, não deixavam alguns colegas participarem, interrompiam as pesquisadoras, mostrando-se agitados e, muitas vezes, agressivos entre si. Numa dinâmica para enviar presentes imaginários aos colegas, alguns estudantes dessa classe enviaram e receberam «pedras» de presentes, enquanto outros enviaram «bombons e flores» aos colegas.

Os jovens reagem ao meio escolar da forma como o meio incide sobre eles; há um contrato latente de relações de poder. Segundo Maturana (2001: 110), as relações de trabalho (e na escola estão postas essas relações entre professores e alunos) não são relações sociais, pois o «humano do outro é uma impertinência (...), fundando-se no compromisso de cumprimento de tarefas». Ele (o outro) não é aceito como outro. O diferente não é aceito. A aceitação pressupõe conspiração, ou seja co-inspiração para fazer coisas juntos, com aceitação mútua, (co-gestão, segundo Restrepo, 2001). As relações de poder pressupõem obediência, que implica «negação do outro e de si mesmo... As relações de poder são relações de mútua negação» (Maturana, 2001: 111).

Vários estudos mostram que a sociedade brasileira é autoritária com suas crianças e adolescentes. As relações sociais no Brasil são, historicamente, relações adultocêntricas. No entender do autor, essas relações fazem com que os adultos. «Detenham todo o poder e que, por outro lado, crianças e adolescentes não tenham poder algum, ou seja, são relações assimétricas: uns tm muito e outros nada têm... Por essa razão, jovens e adolescentes no Brasil são considerados, ou foram considerados até muito recentemente, sujeitos sem fala, sujeitos cuja vontade era expressa através da vontade dos adultos» (Adorno, en Abramo: 2002: 101). Nos processos de admitir, selecionar, integrar ou rejeitar estímulos e normas (relações de poder), extraídos do meio que os cerca, os jovens mostraram-nos situações conflituosas introjetadas e evidenciadas segundo o olhar da escola, professores, colegas e pais. Esses jovens evidenciaram uma face agressiva, indisciplinada e rebelde, provavelmente oriunda da necessidade de compactuar com a imagem por eles introjetada de rebeldia que se manifestava como hostilização aos que deles se aproximam. As relações hierárquicas na escola, que supõem obediência e aceitação de normas, incidiram nas atitudes desses jovens, que reagiram conforme o imaginário deles, traçado pelos adultos.

Para Silva (2004), o real é uma construção que depende do olhar de cada um de nós e todo imaginário é real, significando que não existem imaginários que não sejam partes de uma realidade, de uma história, de um acontecimento, de uma vida. Ele é fruto de algo que faz sentido para os sujeitos, de onde derivam «as imagens, afetos, experiências e sensações que dão significado para nossa existência individual ou grupal, que ficam numa espécie de reservatório (onde) se acumulam as nossas sensações mais importantes e significativas» (2004: 21). Mesmo que não se perceba, o reservatório está sempre em movimento, acumulando experiências, valores e conceitos, na maioria das vezes de forma inconsciente.

O «reservatório» dos jovens estava constantemente acumulando ordens, normas e significados segundo imposição dos adultos. Assim, entendemos que as atitudes de violência dos jovens da escola privada podem ter sua matriz nas condições objetivas e subjetivas em que vivem.

La Taille (Abramo, 2002: 117), referindo-se a uma pesquisa de Milgram na área da psicologia social, assinala que o homem é um animal obediente e, se elege a violência, «não é tanto em razão de sua tendência natural, mas porque de algum modo é mandado a se comportar... (Assim) o comportamento do homem depende, e muito, do contexto no qual ele se encontra». E continua o autor, afirmando que o que determina a ação do ser humano é menos o tipo de indivíduo que ele representa, que o tipo de situação na qual se encontra, pois as pessoas «são suscetíveis ao contexto e depende da análise desse para compreendermos o comportamento delas» (2002: 117).

Cada indivíduo enfrenta a vida a partir de suas ferramentas e o uso de uma determinada situação tem a ver com vivências e conceitos construídos nesses processos; assim, a adolescência é uma produção histórica, social, cultural e econômica.

Há algum tempo, existiam conceitos e comportamentos definidores, levando-nos a classificar, emoldurar e justificar os «perfis do adolescente», os quais não explicam mais os comportamentos deles na atualidade.

Passamos de uma época sem adolescência, a uma época em que a adolescência é a idade favorita (Aries,

1981). O pensamento do autor aponta a centralidade que adquire a experiência de adolescência, chamando-nos a atenção para a diversidade e simultaneidade das dinâmicas em torno das quais se movimentam e articulam as atuais culturas juvenis. Nos meios de comunicação, observamos que os valores da juventude passaram a ser os mais desejados pelos indivíduos como modelos de consumo e conduta. Na TV aberta. assistimos, diariamente, a uma programação (comerciais, ficção, talk show) prioritariamente comandada e direcionada para o público segundo padrões de juventude, seja na moda, nos modelos corporais, nas condições de acesso aos bens de consumo e serviços. Em relação a essa situação, os jovens de nossa pesquisa identificam-se com naturalidade com os personagens de ficção e ou com os artistas e cantores da atualidade. Por exemplo, apesar de não compreenderem as letras musicais (muitas em língua estrangeira), os jovens gostam delas e identificam-se com os personagens vividos pelos artistas, referindo-se a eles com intimidade.

Sabem detalhes de sua vida pessoal e profissional, trazendo esses assuntos para a interação com os colegas.

A adolescência é parte de um processo de constituição do sujeito, que passa por mudanças corporais, afetivas e sociais, com especificidades próprias. «Não se reduz a uma passagem de tempo; ela assume importância em si mesma» (Dayrell: 42).

A percepção da passagem do tempo é um conceito que está presente com maior intensidade nos adolescentes do ensino médio, talvez por terem mais idade, maturidade, e estarem se preparando para uma profissão técnica.

Para os estudantes da escola técnica, ser adolescente é... «uma fase que todos passam, onde ocorrem várias transformações, principalmente na personalidade das pessoas, o que é às vezes difícil de ser entendido por pessoas mais maduras. Muitas vezes o jovem não entende o porquê de algumas decisões adultas... Ser espontâneo, ter sonhos, fazer o que tem vontade, encarar situações difíceis sem medo... Fazer amigos, aprender a conviver com os outros. Em um momento se sentir forte e em outro frágil... Ser cobrado pelas responsabilidade, ter que tomar decisões».

É um momento em que o jovem vive intensamente situações e transformações que vão estar presentes, de algum modo ao longo de sua vida, podendo auxiliá-lo, ou até mesmo, dificultar algumas de suas relações com os pares e acontecimentos.

Estas situações são percebidas pelos jovens. Eles relacionaram adolescência com diversão, amizade, responsabilidade, namoro, demonstrando alguns, o grau de maturidade e a consciência em relação a si próprios, às escolhas e ao momento, para alguns, difícil.

Para os estudantes do ensino fundamental da escola pública, ser adolescente é... «Se divertir e fazer coisas legais... Ser mais independente, tem que estudar mais... É uma parte melhor da vida, mas tem que aprender a aproveitar».

Maffesoli (Cogo e Gomes, 2001) entende que uma das novas senhas da incerta identidade juvenil é a reconfiguração das sociabilidades em torno das chamadas «tribos urbanas». O jovem se sente bem quando está em grupo, individualmente ele é outro. Nas falas dos estudantes, percebemos a importância dos amigos, da convivência com os outros, das experiências e incertezas por eles vividas, por exemplo, como

Cada indivíduo enfrenta a vida a partir de suas ferramentas e o uso de uma determinada situação tem a ver com vivências e conceitos construídos nesses processos; assim, a adolescência é uma produção histórica, social, cultural e econômica.

o medo da solidão no futuro (Em um momento se sentir forte e em outro frágil). Não é mais o território fixo ou algum tipo de consenso racional e duradouro que convoca, congrega e aglutina essas «tribos» na atualidade. Não há comportamentos previsíveis, nem modelos de conduta ou manuais para entendê-los, embora muitas vezes os meios de comunicação pretendam lançar modelos e/ou estereótipos para representar situações vividas na sociedade

Dependendo dos contextos, há uma polifonia e multiplicidade de interpretações para a juventude. Talvez devêssemos falar de juventudes e adolescências. Nas multideterminações sociais com que se depara, ele se torna adolescente mediante uma produção socio-histórica de sua vida, que inclui a eclosão de fatores biológicos e emocionais, a qual o faz exercitar-se e experimentar diferentes modos e contextos de vida, muitas vezes difíceis e complicados para si mesmo e

para os pais e professores que com eles lidam. Referem-se ao aqui e agora dessa etapa, imersos num presente que pode lhes oferecer «prazer, encontros, trocas afetivas, mas também angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia» (Dayrell, 2003: 49). Suas representações aparecem distantes das dos docentes e pais, para os quais a juventude é vista em sua dimensão transitória: preparação para o futuro, para um possível vir- a- ser. Escapa-lhes que o futuro se tece no presente.

Os jovens do ensino fundamental da escola particular, que nos foram entregues pelos professores com o estigma de «indisciplinados», fizeram acrósticos para significar essa etapa de suas vidas: Adolescentes são alguns são / Descontrolados difíceis / ou irritados outros são / loucos legais / estranhos enchem o saco / se sentem solitários sem querer / Causar algumas coisas ruins / estranhos esquecem, nem pensam em / natural namorar / triste tente / ematuro (Imaturo) entender, tudo é difícil de se fazer.

Nesse grupo de alunos, vemos com mais intensidade, conceitos de descontentamento, tristeza, insegurança e rebeldia para vivenciar essa fase (solidão, esquecimento, amedrontamento), o que, provavelmente, origina-se dos contextos (familiar, escolar e de amizades) vividos por esses jovens, embora a insegurança também tenha estado presente nos outros dois universos de pesquisa. A fala dos jovens da escola técnica mostra essa realidade. «É tentar descobrir como somos, o que iremos fazer no futuro... Ser complicado/confuso... é descobrir coisas novas, não gostar de regras, imposições. É a melhor fase como todos dizem» (não é ele que diz, são os outros).

2. In-conclusões

Para Babim e Kouloumdjian (1989), os jovens, frente à realidade tecnológica, têm novos modos de compreender e de se envolver com as questões atuais. Utilizam-se de referenciais diferentes daqueles dos adultos para lidar com os compromissos, apesar de a família e a escola, muitas vezes, desconsiderarem este dado.

Assim como a sociedade está em transição, as formas de ensinar, aprender e pesquisar com os jovens, também exigem mudanças. Em um mundo de muitas transformações, é preciso reconhecer que um dos grandes desafios para o educador é conhecer o estudante, ajudando-o a lidar com as complexidades e ambigüidades de um tempo e contexto mediados por meios tecnológicos e comunicacionais; e uma pesquisa com os meios de comunicação permite tratar de questões da adolescência com disposição afetiva e

abertura emocional que outros instrumentos de pesquisa não propiciariam.

Logo, esta pesquisa com meios de comunicação e adolescentes nos espaços escolares mostrou a disponibilidade que eles têm para aprender e participar de atividades com esses meios, quando distantes de situações pedagógicas impositivas e autoritárias; e evidenciou o envolvimento sério e entusiasmante que os jovens demonstram perante as atividades que tratam de assuntos correspondentes aos seus interesses, e que, de alguma forma estão interligados com suas vivências. Assim, as atividades realizadas para a coleta de dados obtiveram sucesso e aceitação entre os adolescentes, pelo fato de estarem interligadas com seu cotidiano e, principalmente, responderem à necessidade de comunicação, com espaço para o jovem se expressar, ser acolhido, ouvido e compreendido por adultos.

Vivemos, na escola, situações de ternura, participação e respeito, em oposição à escola violenta. Compactuamos com Restrepo para o qual a escola é violenta quando «se nega a reconhecer que existem processos de aprendizagem divergentes, que entram em choque com a padronização que se exige dos estudantes.

Haverá violência educativa sempre e quando continuarmos perpetuando um sistema de ensino que obriga a homogeneizar os alunos na aula, a negar as singularidades, a tratar os alunos como se todos tivessem as mesmas características e devessem, por isso, responder às nossas exigências com resultados iguais... somos violentos quando a arrogância geometrizante e homogeneizadora desconhece que o maior patrimônio com que conta a vida e a cultura é seu impressionante e farto leque de diferenças» (Restrepo, 2001: 65).

Na maioria das situações, o professor utiliza-se da autoridade institucional em substituição à autoridade autêntica, calcada na competência profissional. Tem dificuldade para perceber que seus atos são, também, violentos e autoritários e a falta de limites dos alunos é, na verdade, uma forma de manifestar descontentamento com a escola, evidenciando ousadia e/ou criatividade; quem demonstra criatividade é porque superou medos e imposições impostos pela escola.

Os jovens pesquisados mostraram-nos ter necessidade de criar, expressar-se e interagir por meio da dramatização, da dança e da música. Na dinâmica dessas reapropriações, os meios de comunicação, como uma das mediações sociais e culturais, constituem um novo organizador perceptivo e um reorganizador de relações e experiências sociais. A televisão, o rádio e, conseqüentemente, os programas, músicas e personagens neles presentes servem de modelo, aspiração ou refe-

rencial para os adolescentes. Percebemos o referencial midiático presente em suas conversas com os amigos, em sua corporeidade e, conseqüentemente, na construção das identidades juvenis.

Desta forma, compartilhamos com Dayrell, o entendimento de que os jovens amam, sofrem, divertemse e pensam a respeito de suas vidas, posicionando-se segundo seus padrões de entendimento. «Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformando em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (Dayrell, 2003: 24)

Entendemos os adolescentes como sujeitos de direito (ECA, Constituição Brasileira, 1988) que têm voz, vontade e capacidade para expressar-se e, portanto, devem ser ouvidos e considerados, estando disponíveis para a co-gestão, para a construção de relações mais abertas e participativas com os adultos.

Lidar e envolver-se com jovens pressupõe, como afirma Restrepo (2001), renunciar à posse de um autoritarismo que tem caráter dominador a partir da lógica da guerra. Assim, o adolescente está aberto à carícia e à ternura. Para o autor, a carícia não se refere apenas à intimidade que mantemos uns com os outros, mas aos espaços de vida social que vão desde a escola até a política. «A carícia é uma figura que tem estrita relação com o uso do poder, podendo-se dizer que, enquanto o autoritarismo é um modelo político ultrajante, a democracia é uma forma de carícia social onde nos abrimos à co-gestão e à práxis incerta, sem as quais é impossível construir uma verdade com o outro» (Restrepo, 2001: 57).

Notas

centes com os meios de comunicação, entre eles PENTEADO (1991), ZAGURI (1986), GOMES E COGO (1998; 2001) e PORTO (2000).

³ Como a pesquisa teve continuidade em dois anos letivos, muitos alunos, em 2004, ascenderam à série seguinte, 7^a série do ensino fundamental e 3° ano do ensino médio.

Referências

AIRES, P. (1981): *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro. LTC.

ABRAMO, H.W. e AL. (Orgs.) (2002): Juventude em debate. São Paulo, Cortez.

AUMONT, J. (1993): A imagem. Campinas, Papirus.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. (1989): Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo. Paulinas.

CHAIGAR, V.M. (2001): «A pedagogia da comunicação e a professora cata-vento», in PORTO, T.M. (Org.): Saberes e linguagens de educação e comunicação. Pelotas/RS, Ed. Universitária UFPEL.

COGO, D. e GOMES, P.G. (2001): *Televisão, escola e juventude*. Porto Alegre, Mediação.

DAYRELL, J. (2003): «O jovem como sujeito social», in *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, 24: 40-52.

FREIRE, P. (1997): Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra.

GOMES, P. e COGO, D. (Orgs.) (1998): O adolescente e a televisão. Porto Alegre, UNISINOS.

GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. (2000): *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo, Cortez. V. 3 (Guia da escola cidadã).

MATURANA, H. (2001): Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte, UFMG.

MERLO, T. (2003): «A imagem como símbolo cultural», in POR-TO, T.M. (Org.): Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, JM.

OUTEIRAL, J.O. (1994): Adolescer: estudos sobre adolescência. Porto Alegre, Artes Médicas.

PENTEADO, H.D. (1991): Televisão e escola: conflito ou cooperação. São Paulo, Cortez.

PORTO, T.M. (2000): A televisão na escola... afinal, que pedagogia é esta? Araraquara, SP, JM.

PORTO, T.M. (Org.) (2003): Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, JM.

RESTREPO, L. C. (2001): O direito à ternura. Petrópolis, Vozes. SILVA, J.M. (2004): «As tecnologias do imaginário», in PERES, L.M. (Org.): Imaginário: o entre saberes do arcaico e do cotidiano. Pelotas, UFPel.

¹ Pesquisa realizada com apoio financeiro da FAPERGS e das bolsistas Aline Lemke (PIBIC-CNPq) e Juliana Morais de Moraes (BIC-FAPERGS).

² Alguns pesquisadores trazem dados sobre a relação dos adoles-



(Recibido: 30-09-04 / Aceptado: 01-11-04)

 Diana Kiss y Eduardo Castro Osorno (Chile)

Interacción comunicativa con la tecnología informática

Communicative interaction with computer technology

Las nuevas tecnologías en la educación han cambiado las formas de conocer y de pensar, los mecanismos de aprehensión de la realidad. En términos de comunicación, al uso «receptivo» se agrega el «interaccional». El trabajo analiza los grados o niveles de interacción que estudiantes de pedagogía de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile) establecen con los recursos de la informática e identifican los factores que determinarían la naturaleza de los procesos de comunicación. Esto es, el impacto real que ha tenido la incorporación del lenguaje informático y su apropiación en contextos curriculares y extracurriculares, motivados éstos por el acceso a la tecnología informática en el ambiente educativo.

New technologies in education have changed the ways people know and think, the mechanisms of apprehension of the reality. In communication terms, the «receptive» use is added to the «interactional» use. This paper analyses the degrees or levels of interaction with computer technology resources settled down by students for a teaching degree from the University of Los Lagos. This is the real impact of the incorporation of the computer technology language and its appropiation in curricular and «extracurricular» contexts, motivated by students and teachers access to computer technology.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Interacción, tecnología, pedagogía, comunicación, informática, currículum. Interaction, technology, pedagogy, communication, computer technology, curriculum.

Una consecuencia inmediata de la irrupción de los nuevos medios de comunicación en nuestra cotidianidad son los

cambios en las estructuras discursivas, sociales y culturales. El sistema educativo no ha estado al margen de ello; tal irrupción ha apoyando los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero también, plantea grandes desafíos al sistema en su conjunto, tanto por el reto que implica incorporar un nuevo lenguaje, abrir las fronteras del conocimiento y hacer alcanzables las ventajas de la tecnología a los estudiantes, como por los cambios que representa para los docentes y las

Diana Kiss y Eduardo Castro son profesores de la Universidad de Los Lagos en Osorno (Chile) (dkiss@ulagos.cl) (ecastro@ulagos.cl). metodologías de enseñanza utilizar el acceso a una herramienta que motiva en los alumnos/as el aprendizaje autónomo y la reformulación del proceso cognitivo de aprender.

Es precisamente a partir del desarrollo de los medios de comunicación digitales, cuando los estudios sobre las proyecciones, alcances y, sobre todo, consecuencias del sistema mediático en distintos planos de la vida social, económica, política, cultural y educativa se han incrementado, en especial respecto de la preocupación del proceso de aprendizaje y de las tecnologías digitales, donde se expone la inquietud por la generación de procesos de creación y el aprendizaje significativo, y el acceso real a la información, esto es, al establecimiento de condiciones para seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla, como señala el «Informe Delors» (1996), pero también que se permita y fortalezca la construcción colectiva del significado a través de la interacción y la intervención activa del usuario.

En Chile la incorporación de las TIC a la educación se ha materializado desde dos vías: 1) El impulso a una Reforma Educacional que considera a la variable tecnológica como uno de sus principales pilares; 2) Los cambios curriculares en la formación inicial de docentes por parte de las Universidades. Sin embargo, esta vorágine no ha permitido estudiar a fondo los mecanismos o procesos comunicativos que efectivamente materializan los alumnos-usuarios, ni tampoco de qué manera la intervención del docente y/o las condiciones físicas de acceso a la herramienta tecnológica dentro o fuera de las aulas escolares determinan la naturaleza informacional y/o interaccional de la práctica comunicativa a nivel de la relación entre el usuario y tal tecnología, ello considerando que la alfabetización tecnológica no necesariamente se inicia y concluye en el laboratorio de informática, sino que el autoaprendizaje y el aprendizaje asistido por los pares parece ser determinante en este proceso de aprehensión del lenguaje tecnológico.

El trabajo presenta los resultados de una investigación cuyos objetivos son la identificación y análisis de los procesos comunicativos que se presentan en la interacción que los(as) estudiantes de las ocho carreras pedagógicas de la Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile) establecen con las TIC. Los resultados empíricos nos permiten definir los elementos internos y externos al proceso educativo, que determinarían la naturaleza de los procesos de comunicación desde el ámbito de la intervención del alumno: los grados o niveles de interacción en la relación usuario-tecnología y, en definitiva, el impacto real que tiene la incorpora-

ción del lenguaje informático en el currículum de las carreras pedagógicas, así como la apropiación que los alumnos/as hacen del lenguaje y las aplicaciones, que más allá de las actividades escolares, se asignan a las herramientas de la informática en contextos tanto curriculares (puramente escolarizados) como extracurriculares (el entretenimiento).

1. Referente teórico

En pleno siglo XXI, hemos incorporado las soluciones tecnológicas a casi todos los ámbitos de nuestra vida, desde los aspectos más domésticos hasta los más sofisticados. El sistema educativo, a su vez, ha tenido que adaptarse a la intromisión de las TIC como un elemento curricular más y, en muchas ocasiones, determinante a la hora de planificar y evaluar los resultados de la gestión docente, por lo que las herramientas digitales han dejado de ser una variable ingenua adosada a los fundamentos curriculares para transformarse en un verdadero soporte de los procesos cognitivos que pretendemos alcanzar. Si en el pasado la definición de «medio de comunicación» se amparaba en el perfil delineado por la perspectiva estructural de la «Mass communication research» (Moragas, 1991), hoy este paradigma es diferente, pues las características de los medios tradicionales no pueden de manera alguna compararse a las posibilidades de los nuevos medios o medios digitales, ya que éstos ofrecen variadas fórmulas de interactividad, adaptación al usuario individual, diversidad de canales de acceso a la información v. como consecuencia, existe una relación comunicativa nueva entre el medio y el sujeto que interactúa con «los otros» a partir de la herramienta tecnológica.

En la distinción entre tecnologías de la comunicación tradicionales y nuevas tecnologías, Cabero (2000: 4) plantea una diferencia clara: las nuevas tecnologías tienen la propiedad «de girar en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones. Y giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo, de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas y potenciar las que pueden tener de forma aislada». En el contexto educativo, esta característica emerge como una de las principales fortalezas al momento de decidir su incursión en el currículum, pues concibe, a priori, que las nuevas tecnologías son una ventana abierta al desarrollo de potencialidades cognitivas inimaginables, algunas bastante evidentes, como la capacidad de los alumnos de alterar sus hábitos de estudio, pero otras mucho más complejas, como la capacidad de estructurar en forma distinta los conocimientos, del aprendizaje memorístico al

fortalecimiento del aprendizaje significativo, directo y creativo, que son, justamente uno de los puntos centrales en que se fundamentan las reformas educativas que se promueven en Latinoamérica, pues la incorporación de las tecnologías digitales a la educación son concebidas como ejes fundamentales para impulsar los cambios hacia una educación equitativa y de calidad.

Sin embargo, las apariencias suelen engañarnos, pues el acceso no es una condición «sine qua non» de un uso significativo de la tecnología digital; el hecho de utilizar el computador en la enseñanza no implica que se construya en forma automática un conocimiento con sentido crítico y reflexivo, y la relación del usuario con la tecnología puede darse en dos sentidos: siguiendo el modelo informacional, a través del cual los medios son sólo instrumentos de transmisión de datos, y, por otra, un modelo interaccional, que en su connotación comunicativa involucra la construcción colec-

tiva del conocimiento a partir de la oferta de contenidos que ofrecen los sistemas tecnológicos, y donde el conocimiento no se transmite sino que se construye. Definitivamente las TIC, vinculadas a los procesos educativos operan como un valioso catalizador de procesos sociales, sin embargo, diversos estudios desarrollados desde el ámbito de la educación (Cabero, 2000; Sancho, 1998), la comunicación (Fonseca, 2001) y

las telecomunicaciones advierten sobre la necesidad de redefinir la relación entre centro educacional y las tecnologías de la comunicación, no sólo a partir de la incorporación del medio al espacio educativo, sino por la transformación de todos los componentes del sistema, y, a la vez, se recomienda que toda reforma pedagógica debería moverse en el sentido de estos datos y herramientas nuevas, donde la tecnología ampliará aún más el espacio educativo. Las nuevas tecnologías están cambiando la forma de hacer negocios, de aprender, de trabajar, pero sobre todo de conocer y de pensar, pues dadas las características de los sistemas de comunicación digital, ya no sólo existe un uso «receptivo» de los productos comunicativos, sino que también es posible incluir entre los procesos desarrollados por el usuario, el uso «interaccional», donde existe una construcción colectiva y autónoma del conocimiento. En este contexto, Fonseca (2001) sostiene que es necesario prestar atención al sujeto que debe construir el conocimiento y equilibrar el componente de la infraestructura tecnológica y el acceso al contenido. Afirma que algunas propuestas pedagógicas adolecen de un análisis de la dimensión epistemológica de los aspectos teóricos y prácticos asociados a la articulación de las condiciones que permitan ejercer las funciones de procesamiento simbólico necesariamente asociadas al aprovechamiento cognitivo y formativo de las experiencias que aportan las propuestas pedagógicas asociadas a la Red Internet o a otras dimensiones del ámbito digital. Esto es, Fonseca hace una llamada de atención sobre aquellos elementos que habitualmente no se consideran en el diseño de programas educativos con nuevas tecnologías, como son los procesos paralelos, desde su perspectiva, los de naturaleza pedagógica, en la nuestra los de naturaleza comunicativa.

Nuestro énfasis está en la noción de interacción; entendemos este concepto en su sentido más amplio: secuencias de acciones entre varias personas y donde

El acceso no es una condición «sine qua non» de un uso significativo de la tecnología digital, pues el hecho de utilizar el computador en la enseñanza no implica que se construya en forma automática un conocimiento con sentido crítico y reflexivo.

éstas participan activamente. A través del medio digital (el equipo computacional enlazado a Internet y/o aprovisionado con paquetes de programas virtuales), el usuario construye su propia red de interacciones que asumen niveles distintos de acuerdo a los grados de intervención «del otro», que es otro usuario real o virtual. Los modos de interacción los hemos determinado a partir de la intervención del usuario con la tecnología y a través de ésta con otros usuarios. La «máxima interacción» estará dada por la participación del alumno/a en chat «rooms» y en foros de discusión, ya que es en estas aplicaciones donde el usuario establece una interacción en línea con otros usuarios, sea de naturaleza sincrónica o asincrónica, pero que implica la construcción individual de textos a partir de los contextos en que se mueve. En la «mediana interacción» se ha categorizado el uso del e-mail y los juegos en computador, pues si bien en el primer caso existe una comunicación asincrónica, ésta se asemeja más a la tradicional comunicación epistolar, y la estructuración

de los conjuntos textuales se elabora en función de intereses y motivaciones muy específicas que, en ocasiones, muy poco tienen que ver con el mensaje recepcionado. En el caso de los juegos, estimamos que existe interacción, pero sobre la base de una programación previa, donde el usuario tiene una intervención, sólo en función de las posibilidades codificadas. La «interacción suficiente» incluye «bajar» música de la red y navegar en Internet, pues la intervención se limita a la selección de textos más que a la composición de ellos; mientras que la «mínima interacción» se concentra en el uso utilitario del software, como es el caso del procesamiento de textos o el diseño de presentaciones.

Esta distinción nos conduce al análisis del proceso comunicativo que efectivamente están materializando los estudiantes universitarios a partir de su relación con las TIC en el espacio educativo, y distinguir cuáles son las variables que determinarían los grados de interacción del usuario con otros usuarios humanos, virtuales (configuraciones textuales) o materiales (el software), lo que en definitiva nos ayudará, en el contexto de la formación docente, a determinar cuáles son los ambientes o situaciones propicias para hacer realidad el concepto del «autoaprendizaje».

2. El contexto educativo

En el año 1998 la Universidad de Los Lagos se adjudicó la ejecución de un proyecto para fortalecer la formación docente, ello en el marco del programa impulsado por el Ministerio de Educación para modernizar los procesos educativos desde la formación misma de los nuevos profesores. El «proyecto de fortalecimiento de la formación inicial de docentes» (1998-2002) implica la modernización curricular, el perfeccionamiento docente, investigación educativa y la inserción de la informática en el currículum de la formación pedagógica. De esta manera, los egresados, señala el Proyecto, estarían en condiciones de utilizar el lenguaje de la multimedia como apoyo a su actividad docente, independientemente de la especialidad. En términos de inversión, sólo a partir del Proyecto FDI, se destinaron más de 240 millones de pesos para adquisición de más de 80 computadores y el software educativo necesario para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la informática.

3. Metodología

La investigación, de naturaleza fundamentalmente exploratoria (Danhke, 1986), se ha centrado en la definición de los rangos de competencia de los alumnos/as de acuerdo a los niveles (año de ingreso), carrera que cursan, la vinculación que tienen con la informática, la

percepción sobre la herramienta, los usos, funciones y frecuencia de uso y la competencia tecnológica, todo ello nos ha llevado a identificar categorías de usuarios de acuerdo a los grados de interacción y las variables que determinan cada nivel. Este impacto interaccional (Thompson, 1993) nos ha permitido distinguir niveles en la comunicación, pues en el universo de lo virtual «lo que es no es lo que parece» (Sancho, 1998), es decir, si bien existe el fenómeno de la interactividad en la relación usuario-tecnología, tal interactividad va desde el intercambio de roles entre emisores y receptores hasta la simple relación unidireccional de la información. Nuestra intención es identificar la relación que existe entre el uso que hacen los estudiantes de carreras pedagógicas de las nuevas tecnologías y las variables que determinan el uso más o menos interactivo, lo cual nos permitiría aproximarnos a los procesos de comunicación predominantes, que en definitiva involucran, a su vez, los mecanismos de apropiación o procesos cognitivos que imperan.

La investigación se realiza en el universo estudiantil de 1.040 alumnos/as de las ocho carreras pedagógicas que se dictan en el campus Osorno: pedagogías en educación media con mención en inglés y traducción, lengua castellana y comunicaciones, historia y geografía, educación física, matemáticas y computación, educación general básica, parvularia y educación diferencial. La muestra para la aplicación del cuestionario fue probabilística por racimo, considerándose el número total de alumnos por cada carrera en los ingresos del 2000 al 2003. De esta manera se obtuvo una muestra de 312, el porcentaje de la muestra es del 5 al 95%, con un nivel de confianza del 95%. La muestra para las entrevistas en profundidad es de 16 entrevistados: dos por carrera.

4. Resultados

Los datos de las encuestas se procesaron en el programa SPSS 10.0. La información se examinó a partir de las tablas de frecuencia y contingencia resultantes de los cruces de variables. Las primeras nos permitieron identificar las categorías más recurrentes, y las segundas, la relación entre variables o categorías de análisis contempladas en el estudio. Las entrevistas verificaron y profundizaron los resultados cuantitativos del estudio.

Si bien los resultados son alentadores en términos de porcentaje, ya que 4 de cada 10 estudiantes alcanza el máximo grado de interacción, esto es, participa en cursos a distancia, en una mayor proporción son asiduos al chateo y de manera frecuente insertan textos en foros de discusión, la mitad de la muestra man-

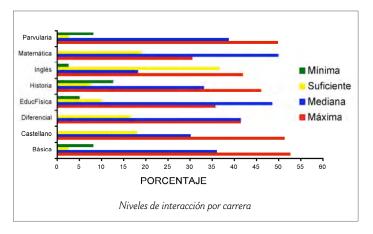
tiene una interacción entre mediana y aceptable, que corresponde al uso de Internet, consulta a bases de datos, participación en juegos y la utilización del email. Un porcentaje menor, el 5%, sólo utiliza la herramienta informática de forma utilitaria como procesador de textos, elaboración de presentaciones y planillas. Existe, como consecuencia, un nivel aceptable de interacción tecnológica, pero ésta se presenta en la relación material con la herramienta digital, es decir, la decodificación y la construcción de nuevos textos está dada por las posibilidades que el propio sistema ofrece, y no en la construcción de textos on line, donde el usuario establece una intervención más activa.

Respecto a las competencias tecnológicas para materializar una comunicación interaccional, se produce una gran dispersión. Mientras que el mayor porcentaje de alumnos con una interacción máxima se presenta en aquellos que aprendieron el lenguaje de la informática y la computación en la enseñanza media, tam-

bién este grupo registra el mayor porcentaje (50%) de alumnos que utilizan la herramienta a nivel básico. Un número menor de estudiantes aprendió a utilizar el computador en la Universidad, lo que se debe a que en los últimos años, en la enseñanza básica y media se ha puesto especial énfasis en incorporar las TIC a la sala de clase. Debe destacarse que quienes aprendieron a utilizar el computador en forma independiente y/o con amigos son las únicas categorías donde la máxima interacción es mayor que los niveles restantes. Esto es, en el proceso de alfabetización tecnológica el autoaprendizaje y la orientación de los pares, emerge como determinante.

La configuración de la comunidad estudiantil de pedagogía es relativamente homogénea, en cuanto a perfil socioeconómico², sin embargo, en las competencias tecnológicas y conductas de entrada se presentan diferencias significativas, que estarían dadas por deficiencias en la formación secundaria: el 63% de nuestros estudiantes son egresados de liceos municipalizados, el 31% de establecimientos particulares subvencionados y sólo el 6% restante de colegios privados (Dirección de Docencia de Pregrado, matrícula 2003). En cuanto a las diferencias en los niveles de interacción que establecen los alumnos por carrera (figura 1), los datos nos señalan que la máxima interacción registra una gran dispersión: un 31% en matemáticas hasta un 52% en educación básica. Las carreras donde el porcentaje de máxima interacción es inferior a la categoría siguiente son matemáticas y educación física. Este hecho es paradójico, pues la carrera de matemáticas y computación tiene en su estructura curricular el desarrollo de las competencias tecnológicas en el área informática, esta situación podría atribuirse al uso utilitario y no interaccional de la herramienta computacional.

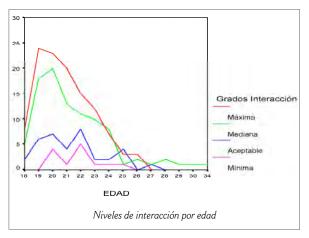
En educación diferencial los datos señalan que más del 80% de los alumnos utiliza el computador para comunicarse de manera interactiva en un nivel «máximo» con el chateo, participación en foros de discusión, o bien con el uso del correo electrónico y la edición de música. Los estudiantes que reconocen grados de interactividad más que aceptables son de lengua castellana, educación diferencial y matemática, mientras que inglés se destaca por la presencia de una interacción aceptable en un 37%, resultados que responden al uso preferente de Internet y la consulta a bases de datos. Esta situación se explica por el dominio que los



alumnos tienen de la lengua inglesa, idioma predominante en los distintos sitios y bases de datos científicos.

Al analizar los datos por edades, los estudiantes más jóvenes, entre 19 y 21 años, son quienes se ubican en los niveles de mayor interactividad, la curva decrece sostenidamente en los grados máximos y medianos, mientras que en los niveles aceptables y mínimos se mantienen relativamente constantes y con tendencia a decrecer. Esto es, los estudiantes de mayor edad, habitualmente de semestres superiores o que ingresaron a la Universidad en plena madurez registran un nivel de interacción menor que los estudiantes jóvenes (figuras de la página siguiente).

En la relación experiencia-interacción, los usuarios que reconocen tener más tiempo utilizando los recursos de la informática (más de 6 años) son quienes dominan mayoritariamente las aplicaciones interactivas.



Paralelamente son los alumnos del ingreso 2003, es decir, los que cursan los primeros semestres, quienes tienen grados de interactividad «máxima», esto es, las nuevas generaciones se inician en una edad temprana en el uso de la herramienta informática que les permite tener altos niveles de interactividad.

Al plantearnos la relación entre el grado de interactividad y la naturaleza de los recursos tecnológicos utilizados por los docentes, se busca indagar si la incorporación de la informática al currículum de la formación docente ha tenido realmente un impacto en los estudiantes, en términos de motivar la comunicación interaccional. En opinión del 77% de los estudiantes, la interactividad de los recursos que utilizan sus profesores

en las actividades pedagógicas es «aceptable». Esta categoría corresponde al uso del proyector de transparencias y utilización de «data show» para presentaciones sin enlace a Internet. Esto es, los profesores utilizan tecnología educativa no interactiva, es decir, aquella que permite el intercambio de los roles emisor-destinatario, esto es, se mantienen al margen las estrategias de autoaprendizaje a distancia utilizando las ventajas de la telemática.

5. Conclusiones

Si bien un porcentaje representativo de estudiantes de pedagogía alcanza niveles máximos de interacción con la herramienta tecnológica, el 60% de

ellos mantiene una relación de carácter informacional, esto es, donde el usuario se configura como un constructor de un significado a partir de la decodificación de textos disponibles en Internet. El impacto de los programas de formación inicial de docentes en el contexto

de la informática educativa nos ha permitido homologar las competencias tecnológicas de nuestros alumnos; sin embargo, son las destrezas tecnológicas adquiridas en la enseñanza básica, media y, fundamentalmente, por cuenta propia, las que inciden directamente en mayores grados de interactividad en la relación con la comunicación a través de la tecnología computacional.

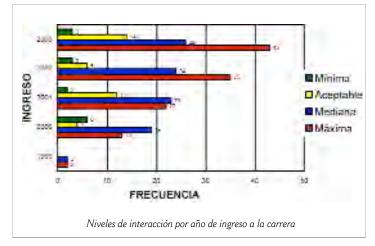
En un primer alcance, son los elementos externos al sistema curricular los que estarían determinando los mayores niveles de competencia tecnológica de los estudiantes universitarios, dado que las condiciones de equipamiento y capacitación de académicos no impactarían significativamente en tales grados de interacción con y a través de las TIC. Los procesos de comunicación dominantes en esta relación entre el usuario y la informática (educativa) estarían siendo determinada por un vínculo explícito de naturaleza informacional, donde los usuarios establecen una relación similar a la que se ha construido tradicionalmente entre el medio de comunicación y el proceso de recepción por parte de los destinatarios. Este panorama nos lleva a analizar, por una parte, los modos de aprehensión de los nuevos lenguajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la

tecnología informática y, por otra, a explorar, desde un

sentido crítico. la ejecución de provectos de innova-

ción educativa en contextos socioeducativos en per-

manente cambio, fundamentalmente a partir de la



incursión de tecnologías que se modernizan todos los días.

Notas

¹ Investigación desarrollada con el financiamiento de la Dirección de Investigación de la Universidad de Los Lagos, en el marco del Fondo de Investigación Interna, 2002.

² En el presente año, 2.712 alumnos cuentan con crédito universitario, esto es, más de la mitad de la matrícula de pregrado cuenta con algún porcentaje de crédito fiscal para financiar sus estudios superiores. En el 2004 se otorgaron 1.906 becas de distinta naturaleza y procedencia. Fuente: Dirección de Asuntos Estudiantiles, 2004.

Referencias

CABERO, J. (2000): Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces. Sevilla, Universidad de Sevilla.

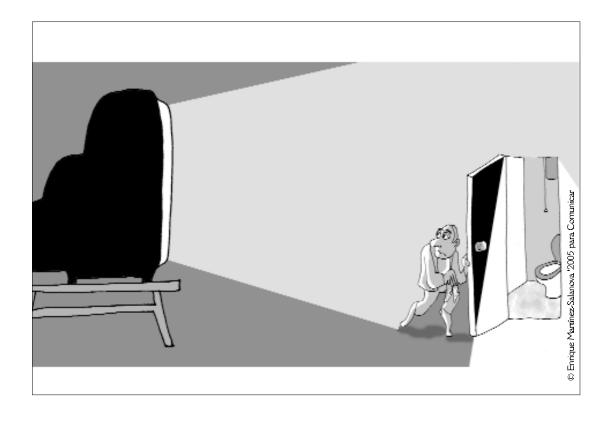
DANHKE, G.L. (1996): «Investigación y comunicación», en FER-NÁNDEZ, C. y DANHKE, G.L. (Comps.): *La comunicación humana, ciencia social*. México, McGraw Hill. DELORS, J. (1996): Learning: the treasure within: a powerful plea for Beijing education in the broader contexto of this interaction with society. Paris, UNESCO.

FONSECA, C. (2001): «Aprendizaje y tecnologías digitales, ¿novedad o innovación?», en www.educared.net/esculaintt/arti pdf.

MORAGAS, M. (1991): Teorías de la comunicación. Barcelona, Gustavo Gili.

SANCHO, J.M. (1998): «Enfoques y funciones de las nuevas tecnologías para la información y la educación: lo que es no es lo que parece», en DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, J. (Coords.): *Nuevas* tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Barcelona, Cedec; 71-102.

THOMPSON, J. (1993): Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación. México, UAM-Xochimilco.





(Recibido: 09-09-04 / Aceptado: 01-10-04)

 Gladys Ortiz Henderson México

Valores políticos en los textos de historia para primaria en México

Political values in History text books for primary school en Mexico

Los libros de texto de historia que se utilizan oficialmente en las escuelas mexicanas han sido y son promotores de valores políticos desde su creación en los años sesenta. Los libros de texto de historia mexicanos de 1960 promovían como valor fundamental el nacionalismo, fruto de la necesidad de unidad nacional en aquellos tiempos post-revolucionarios; los libros de texto de historia de 1972, enseñaban la diversidad y la comunicación como valores primordiales, debido también al contexto político y social en el que se realizaron. ¿Cuáles son los valores dominantes que el gobierno mexicano pretende inculcar a los niños en los actuales libros de texto de historia producto de la llamada «modernización»?

History text books officially used in Mexican schools have been and still are supporters of political values since their creation in the sixties. History text books in 1960 promoted nationalims as the main value, product of the need of national union of those post-revolutionary times; History text books in 1972 taught diversity and communication as central values, also due to the political and social context. What are the dominant values that the Mexican government tries to teach children in present History text books which have been created in the so-called «modernization»?

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Libro de texto, ideología, valores políticos, modernización, análisis de contenido. Text book, ideology, political values, modernization, content analysis.

En este escrito se pretende dar a conocer los resultados inéditos de una investigación

realizada hace cuatro años con los libros de texto de historia de México que se utilizan oficialmente en las escuelas primarias mexicanas con la finalidad de dilucidar los valores políticos que se consideran como programa axiológico principal en la política educativa mexicana actual. En esta investigación se utilizó como herramienta principal el análisis de contenido de los libros de texto de historia de México, una revisión histórica de la evolución que han sufrido éstos desde su

Gladys Ortiz Henderson es investigadora de la Cátedra en Comunicaciones Estratégicas y Cibercultura del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (Campus Estado de México) y coordinadora del Observatorio de Medios de Comunicación (ogladys@itesm.mx). origen en los años sesenta, la definición de valor y valores morales, así como también la clarificación conceptual de cada uno de los valores políticos que conforman el discurso de la modernidad.

La pregunta inicial de la investigación fue elaborada a partir de la relación entre la política general y educativa del gobierno y su influencia en los contenidos de los libros de texto de historia de México, partiendo de la idea de que mediante el análisis de los contenidos era posible inferir los valores políticos que el gobierno pretendía difundir como preferibles y válidos. En este sentido, investigaciones históricas y análisis anteriores, indicaban que los libros de texto han sustentado una serie de valores que han ido cambiando conforme los contenidos han sido modificados debido a transformaciones políticas, sociales y culturales.

Los libros de texto de historia mexicanos de 1960 tenían como valor fundamental el nacionalismo, fruto de la necesidad de unidad en aquellos tiempos postrevolucionarios; los libros de texto de 1972, sustentaban la diversidad y la comunicación como valores primordiales, debido también al contexto político y social en el que se renuevan; sin embargo, en libros de texto elaborados en los años noventa que se utilizan en la actualidad ¿cuáles son los valores dominantes que el gobierno pretende inculcar a los niños?

1. Breve historia de los libros de texto mexicanos

En México se utilizan de manera gratuita y obligatoria en todas las escuelas primarias los libros de texto elaborados por el estado mexicano desde 1960. En México, el libro de texto es considerado como una conquista de los gobiernos post-revolucionarios ya que, desde la época de la Independencia, los gobiernos mexicanos habían pugnado por lograr la unidad ideológica para promover así, la unidad en el territorio nacional. Fue en el periodo de gobierno del general Lázaro Cárdenas, de 1934 a 1940, cuando se realiza un primer esfuerzo sistemático por dotar a las escuelas de libros de texto con la finalidad de dar a los alumnos un instrumento de aprendizaje que les proporcionaría los conocimientos básicos necesarios, instrumento que no siempre podían adquirir. El encargado de este proyecto fue Adolfo López Mateos, quien veinte años después, como presidente de México de 1958 a 1964, llevaría a cabo esta labor a gran escala.

Los años cincuenta en México se caracterizaron por el aumento del índice demográfico, sobre todo en las ciudades, la creciente industrialización, la falta de escuelas en todo el territorio nacional y la mayor dependencia mexicana hacia las grandes potencias, principalmente Estados Unidos. En este contexto, el

entonces secretario de Educación Pública. Jaime Torres Bodet, elaboró un Plan de Once Años entre cuvos objetivos estaba la creación de los libros de texto basados en los siguientes lineamientos: «1) Borrar las desigualdades totalmente; que en la escuela se hiciera obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación, ya que el amor, quiérase o no, es el que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos: una nación fuerte; 2) La nación es así un mínimo espiritual idéntico para todos los hombres que viven en México... Por eso, hemos creído que para integrar una verdadera nacionalidad es indispensable que la educación tome en cuenta, en forma básica, estas tres categorías: el mexicano, la familia mexicana. la nación mexicana...» (Villa. 1988: 62). Sobre estas bases surgen los primeros libros de texto en 1960, libros que promovían el nacionalismo como valor y que fueron utilizados durante más de diez años en México.

Los años sesenta en México se caracterizaron por un crecimiento económico acelerado y sostenido, debido a la estrategia llamada «desarrollo estabilizador». Sin embargo, en esta época se desvanece la estabilidad económica, se produce una creciente inflación, aumenta el desempleo y se devalúa la moneda mexicana. Asimismo en 1968 se lleva a cabo el movimiento estudiantil que desembocó en una masacre que puso en evidencia la violencia de que era capaz el gobierno mexicano. En este contexto, el presidente Luis Echeverría se entrega a la tarea de la reconciliación entre estudiantes e intelectuales disgustados y renueva, por lo tanto, la ideología que se había mantenido hasta entonces. Los libros de texto gratuitos son editados nuevamente en México en 1972 y, reflejando el espíritu de aquel tiempo, dejan de lado el nacionalismo para promover en su lugar la diversidad y la comunicación como ejes fundamentales. Para Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública en aquel sexenio, la historia era fundamental ya que «las nuevas generaciones no pueden ignorar que los países conforman y adquieren identidad a través de profundos movimientos sociales. Es muy importante que los mexicanos adquieran una clara noción de su historia, y también una precisa noción de historia universal...» (Excelsior, 26-01-75; 4, en Villa, 1988: 173).

Los libros que se utilizan actualmente en las escuelas primarias de México desde 1994 fueron producto del periodo sexenal del presidente Carlos Salinas (1988-1994). En este sexenio, los mexicanos se encontraban cansados de las recurrentes crisis económicas derivadas de los años setenta, y la fórmula empleada para recuperar la credibilidad perdida, tanto de la población como de los inversionistas, fue la «modernización» siguiendo estrictamente los lineamientos impuestos por el Fondo Monetario Internacional. La «modernización» en el ámbito político significó convertir al Estado en Estado «rector» que continuaría con la desincorporación de empresas públicas no estratégicas; en el ámbito económico, la «modernización» se tradujo en la apertura externa, la renegociación de la deuda externa, la intensificación de los ritmos de trabajo y la competencia internacional, siendo una de las medidas económicas de mayor relevancia la firma del tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá; en el aspecto agrario, la «modernización» significó arrasar con todo organismo estatal destinado al apoyo del campo (Fritcher, 1997: 102) y, en el ámbito educativo, la «modernización» incluyó la reforma en los planes y programas de estudio, lo que trajo como consecuencia la reforma en los libros de

Aunque en 1989 se realizó una pequeña modifi-

cación a los libros de 1972 fue en 1992, declarado «Año para el estudio de la historia de México», cuando aparecen los primeros libros de la «modernización». Estos libros de texto son rechazados por investigadores, maestros y académicos de la educación por no haber sido consultados para su elaboración y por promover en los contenidos de los libros de texto de historia la figura del

presidente Carlos Salinas. Debido a la gran presión ejercida por investigadores y maestros, el entonces secretario de Educación Pública. Ernesto Zedillo. invitó a la comunidad académica a un concurso para elaborar otros nuevos libros. Sin embargo, aunque hubo ganadores para cada uno de los libros de texto en las diferentes materias, el gobierno decidió no publicar los libros de texto de historia debido a que contenían errores y omisiones; había por ejemplo «una descripción catastrófica de los saldos de Independencia, que no tuvo ninguna consecuencia positiva», además de que la caricaturización de las grandes figuras históricas era «irreverente y grotesca» (Crónica del gobierno de S alinas de Gortari 1988-1994. Quinto año 1993: 385). Finalmente, los nuevos libros de texto de historia creados directamente por la autoridad educativa salen a la luz en septiembre de 1994 con un contenido en el que se enaltecen nuevos valores, los valores de la «modernización».

2. Valores políticos e ideología

Antes de continuar con los valores políticos que se inculcan a los niños en los actuales libros de texto de historia en México, es importante señalar la diferencia entre valores, valores morales y valores políticos, así como también algunas observaciones sobre la ideología. En primer lugar, el valor se puede definir como «el conjunto de características por las que un objeto o situación es término de una actitud favorable» (Frondizi. 1995: 18). Los valores se relacionan con las actitudes, ya que éstas son un reflejo de los valores; para Gordon W. Allport «una actitud es un estado mental de preparación, organizado mediante la experiencia, que ofrece un influjo directivo o dinámico sobre las respuestas del individuo a cada uno de los objetos y situaciones con los que se relaciona» (Allport, citado por Pastor, 1986: 40). Cabe señalar que el conocimiento del valor se capta por medio de la experiencia subjetiva y que para su aceptación se requiere de una atención dirigida al valor y una disposición favorable,

El libro de texto puede considerarse como una especie de politómero para medir la evolución del sistema de ideas o creencias que se ensalzan como válidas en cierto periodo de tiempo o momento histórico.

pues como señala Luis Villoro (1997) «para gozar de la paz es preciso primero anhelarla».

Los valores morales son «principios respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso de conciencia y los emplean para juzgar lo adecuado de las conductas propias y ajenas» (Resendiz, 1997: 53). Cada cultura y cada periodo histórico ensalza una serie de valores morales que están por encima de otros y que son considerados como los valores últimos y supremos: «la armonía, la justicia, la santidad, la felicidad, la libertad han sido vistos como valores supremos en distintas culturas... corresponden a distintas manifestaciones de un ideal de perfección» (Villoro, 1997: 47). El proceso de socialización a que estamos sometidos desde la infancia en la familia y en la escuela nos hace tomar aquellos valores de la comunidad o grupo social como propios; estas valoraciones sociales o creencias transmitidas por la educación y la cultura son aceptadas e internalizadas por el individuo de manera

inconsciente. Como señaló Alexis de Tocqueville en su momento «no hay sociedad que pueda prosperar sin creencias semejantes... porque sin ideas comunes no hay acción común, y sin acción común existen todavía hombres, pero no un cuerpo social. Para que haya sociedad... se necesita que todos los ánimos se hallen siempre unidos mediante algunas ideas principales...» (Tocqueville, 1971).

Por otro lado, los valores políticos son aquellos valores morales que están en relación con un sistema de poder. Los valores políticos corresponden a la totalidad de la asociación y constituyen la condición del bien de grupos e individuos que la componen en cuanto sujetos políticos. Los valores políticos según Luis Villoro (1997: 71-74), tienen cuatro características:

a) Tienen validez en un ámbito público no privado. Esto significa que mientras los valores personales (individuales) pertenecen al ámbito privado, los valoa partir de ciertos valores. Aunque la palabra ideología ha tenido muchos cambios de significado y definiciones desde su origen a principios del siglo XIX (Eagleton, 1997), pasando por importantes teóricos como Carlos Marx, Emile Durkheim y Max Weber, una de las definiciones aceptadas actualmente de ideología señala que es «el conjunto de ideas que permiten legitimar un poder político dominante» (Eagleton, 1997: 19). En este sentido, el proceso de legitimación implicaría la promoción creencias y valores afines a un grupo en el poder mediante la naturalización y universalización de tales creencias para hacerlas evidentes y aparentemente inevitables.

3. Notas sobre la metodología: análisis de contenido

El análisis de contenido, que ha sido puesto en práctica por comunicólogos y estudiosos de la educación desde la Segunda Guerra Mundial, fue la herra-

mienta básica que se utilizó en este estudio, comprobándose que el análisis de contenido resulta ser todavía muy útil para realizar inferencias a partir de ciertos datos o unidades de información registradas. La pregunta inicial de la investigación consistió en encontrar los valores políticos de los actuales libros de texto de historia, y para este propósito se dividió el contenido de los libros en dos, en el texto y la imagen.

El texto, la palabra escrita es generalmente la parte fundamental de un libro pues como

señala Roland Barthes (1980: 35), aunque se hable actualmente de una civilización de la imagen seguimos dependiendo en gran medida de la escritura. La palabra y la escritura siguen siendo elementos consistencia en la estructura de la información, por ello, y sin menospreciar la importancia de la imagen, se describirá a continuación solamente la parte del análisis del contenido textual.

El análisis de contenido en un texto tiene cuatro componentes principales: la selección de la muestra, la codificación –que comprende la unidad de registro y las reglas de enumeración–, la categorización y los resultados finales o conclusiones. En primer lugar, la muestra se determinó tomando en cuenta que, como se observó en la primera parte de este escrito, los libros de historia son los únicos elaborados directamen-

Para que ciertos valores elegidos por determinado gobierno para legitimarse se conviertan en valores comunes de todos los miembros de la sociedad, no sólo se requiere de su naturalización y universalización –mecanismos de la ideología—a través de la escuela o los medios de comunicación, sino que también éstos se deben sustentar en el mundo real.

res colectivos (de carácter social) pertenecen al ámbito público.

- b) No son individuales, también son comunes. Los valores políticos corresponden a las relaciones sociales y son compartidos, por lo tanto, por las personas inmersas en esas relaciones.
- c) Están en relación con el poder. Los valores exaltados en una sociedad en determinado tiempo, tienen que ver directamente con el sistema de poder o grupo que sustenta el poder.
- d) Son realizables. Deben poder cumplirse, por lo que debe existir una relación entre los valores colectivos elegidos y los hechos sociales.

Los valores políticos se relacionan con la ideología, ya que éstos pueden surgir del seno mismo de una ideología o, viceversa, una ideología se puede desarrollar

te por la autoridad educativa. Mientras los demás libros de texto para primaria fueron sometidos a concurso, los libros de texto de historia fueron producto directo del gobierno mexicano. Además, se utilizaron en el análisis solamente los libros de texto de historia de México debido a la importancia que se dio a esta materia en 1992, considerado «el año del estudio de la historia de México». Esta reducción de la muestra tuvo la finalidad de obtener un mejor manejo de la misma, además de cumplir con los objetivos específicos de la pregunta inicial de investigación.

En segundo lugar, la unidad de registro en la etapa de la codificación fue la unidad semántica, es decir, el tema. La unidad semántica debía versar sobre la selección de una serie de valores políticos que aparecían con mayor frecuencia en los discursos de la modernidad, éstos eran: la libertad o autonomía, la ley, la igualdad o justicia, la soberanía, la participación, la tolerancia, la paz y la individualidad o individualismo, cada uno de los cuales fueron definidos de manera precisa para su posterior clasificación en categorías. El tema, a su vez, se distinguió de dos formas: de manera explícita y de manera referencial. Cuando el fragmento de información contenía un tema de manera evidente, como cuando aparecía la palabra «libertad», se consideraba el tema de forma explícita; cuando se agrupaban fragmentos de información que giraban alrededor de un tema aunque no contuviera su expresión, se consideraba el tema de manera referencial. Las reglas de enumeración tomaron en cuenta la aproximación cuantitativa, aproximación que postula que la importancia de la unidad de registro crece con su frecuencia de aparición.

Finalmente, la categorización supone la descomposición-reconstrucción del material para hallar índices no perceptibles en los datos brutos. Debido a que en algunas unidades de registro se presentaban varios temas y un tema podía remitir a dos o más significados, la categorización inicial que abarcaba cada uno de los valores políticos anteriormente mencionados se transformó en una categorización mas completa —que abarcaba dos o más temas— clarificación que permitió cumplir con el requisito de la exclusión mutua, de esta manera una unidad de registro podía quedar encasillada en una y solo una categoría, sin ambigüedad (Ortiz, 2000).

4. Conclusiones: ¿Cuáles son los valores políticos en los actuales libros de texto de historia?

El análisis de contenido dio como resultado que los valores políticos que se tratan de promover en los actuales libros de texto de historia de México para primaria son el apego a la ley, la soberanía y el individuo. La mayor incidencia se obtuvo en la categoría relativa al «sujeto que representa, promulga, desea, respeta la ley o que actúa con respecto a la ley», un ejemplo de lo anterior es el siguiente fragmento: «Con el triunfo de Juárez y gracias al respeto que su gobierno tuvo por la constitución y por las leyes de reforma, se consolidó el estado mexicano, disminuyó el desorden político y México comenzó a ser una república vigilante de sus leyes» (Libro de texto de Historia de México de 6º año).

En segundo lugar de incidencia, se encontró el tema del «sujeto que representa, promulga, lleva a cabo, celebra o sostiene la soberanía o independencia como una forma de autogobierno, de gobierno propio o de gobernar la propia tierra», por ejemplo: «La mayoría de los mexicanos defendieron la soberanía de su país y respaldaron a Juárez, que representaba el gobierno nacional» (Libro de texto de Historia de México de 6º año).

En tercer lugar, se encontró la categoría que contenía el tema del respeto a la ley, la cual incluía «la redacción de una ley o constitución, la obediencia o respeto a la ley, el triunfo de la ley o la ley como elemento fundamental», como ejemplo está el fragmento: «En una república los ciudadanos eligen representantes, para que ellos tomen las decisiones del gobierno y establezcan leyes que todos deben obedecer, aún los gobernantes» (Libro de texto de Historia de México de 6º año).

Los valores políticos que ocupan la cúspide en la tabla jerárquica de los valores son la ley y la soberanía en relación con el individuo o sujeto que las ejerce o las lleva a cabo. ¿Qué significado tienen cada uno de estos valores en los discursos de la modernidad? La ley o «libertad negativa», como también se le conoce, significa que el estado de derecho somete al productor de las leyes a las leyes que él mismo hace, ya que la libertad de cada persona debe tener su límite en el respeto a la libertad de los otros (Sartori, 1997: 173). Por otro lado, la soberanía es un concepto que se relaciona con la legitimación y la unidad: «la verdadera esencia del gobierno democrático consiste en la soberanía absoluta de las mayorías» (Tocqueville, 1971: 117); en otras palabras, un estado está constituido por una unidad de voluntad, de decisión y de acción a través del cual se manifiesta el guerer de la colectividad. Finalmente, el individuo es el valor central de la ética neoliberal; aunque históricamente la idea del valor supremo del individuo se desarrolla con el Renacimiento en oposición a las ideas imperantes en la Edad Media, el individuo en la teoría económica es el que

busca su propio interés en un sistema económico basado en la propiedad privada, en este sentido, la exaltación del individuo puede remitir, no a la individualidad o a la idea del valor supremo del individuo producto del Renacimiento, sino al individualismo.

La supremacía de la ley, la soberanía y el individuo como valores supremos en el contenido de los libros de texto coincide con la política general seguida por el gobierno mexicano a principio de los noventa, cuando surgen los libros de texto de la llamada «modernización». El estricto apego a la ley se erigió como estandarte perfecto de legitimación de la política del presidente Carlos Salinas (1988-1994) en un contexto en el que la credibilidad de la población con respecto al sistema político se tambaleaba y una severa crisis económica ensombrecía el panorama político y social. Se requerían entonces importantes cambios en materia política, social y económica que dieran respuesta a este nuevo contexto y uno de estos cambios de la «modernización» fueron las reformas a los artículos 3, 27 y 123 de la Constitución Mexicana. De esta forma, mientras se sustentaba la supremacía de la ley, se procedía a la modificación de las mismas.

La exaltación de la soberanía como otro de los valores fundamentales tiene también relación con el contexto en el que se crearon los libros de texto de historia. La firma del Tratado de Libre Comercio en diciembre de 1992 con Estados Unidos y Canadá, la intervención de cada vez mayores capitales extranjeros en la economía nacional y la disolución de frontera artificiales por causa de la globalización, generan que conceptos como la soberanía -también llamada independencia- pierdan fuerza. El debilitamiento y casi desaparición del valor político de la soberanía en la realidad, dio lugar a que se convirtiera, junto con la ley, en valor central mediante el cual se legitimaría todo tipo de modificaciones necesarias a la nueva corriente modernizadora, como la reducción o venta de empresas no estratégicas y la reducción del estado a un estado «rector».

El individuo o sujeto que lleva a cabo la ley y la soberanía, como eje vector en el discurso de los libros analizados, es también reflejo de la política general del sexenio en cuestión. El presidente de México fue autor personal de una rápida recuperación económica y, en menos de dos años, logró que la inflación se redujera en forma apreciable. Su figura modernizadora llegó a ser nacional e internacionalmente reconocida, y su protagonismo abarcó cada uno de los cambios en materia política, social y económica ocurridos en aquel tiempo. El presidente de México era, finalmente, el individuo en quien recaía la ley y la soberanía del país.

El libro de texto puede considerarse como una especie de politómero para medir la evolución del sistema de ideas o creencias que se ensalzan como válidas en cierto periodo de tiempo o momento histórico. Sin embargo, es importante señalar que éste no representa un medio certero para la medición de la conducta o actitudes finales que el pueblo entero adoptará de forma individual. Además de los libros de texto, los estudiantes reciben la influencia de los medios masivos de comunicación, la familia y de su propia experiencia y hay que recordar que los valores que se reflejan en actitudes y creencias se captan principalmente a través de la experiencia.

Para que ciertos valores elegidos por determinado gobierno para legitimarse se conviertan en valores comunes de todos los miembros de la sociedad, no sólo se requiere de su naturalización y universalización –mecanismos de la ideología–, a través de la escuela o los medios de comunicación, sino que también éstos se deben sustentar en el mundo real. La ley, la soberanía y el individuo son los valores que aparecen con mayor frecuencia en el contenido de los libros de texto, sin embargo, no por ello forman parte de la actividad práctica de la gente.

Se podría incluso afirmar que aquellos valores que ocupan la cúspide de la tabla jerárquica de valores sustentada por el círculo del poder, son aquellos que cuentan con menor credibilidad social, pues como señaló Ithiel de Sola Pool en un famoso estudio realizado en 1951 sobre los símbolos de la democracia, éstos aparecían con menor frecuencia allí en donde se aceptaban los procedimientos democráticos que en donde eran objeto de discusión.

Es importante también apuntar que el valor político de la libertad, valor que ha ocupado gran parte de la reflexión teórica de la modernidad ha sido casi olvidada en los libros de texto de historia de México, ya que junto con la igualdad y la tolerancia ocupa el último lugar de incidencia. Habría que recordar las palabras de Norberto Bobbio (1993: 50) cuando dice que «esta palabra (la libertad) en un mundo donde el lugar de la inteligencia lo ocupa la repetición, la imitación, la aceptación incondicional de la lógica del dominio, perece una blasfemia, mencionar el nombre de Dios en vano».

Referencias

BARDIN, L. (1986): *El análisis de contenido.* Madrid, Akal. BARTHES, R. (1980): *S/Z.* México, Siglo XXI. BOBBIO, N. (1993): *Igualdad y libertad.* Barcelona, Paidós. CASAS, R.; CASTILLO, H. y OTROS (1995): *Las políticas sociales en México en los años noventa.* México, UNAM, FLACSO, Instituto Mora, Plaza y Valdés.

S/A (1994): Crónica del gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1988-1994. Presidencia de la República. Unidad de la Crónica Presidencial. México, FCE.

EAGLETON, T. (1997): Ideología. Barcelona, Paidós.

EMMERICH, E.; ALIZAL, L. y OTROS (1993): Las políticas salinistas. Balance a mitad del sexenio (1988-1991). México, UAM.

FRITCHER (1997): «La reforma agrícola del salinismo», en VARIOS: Las políticas salinistas. Balance a mitad del sexenio (1988-1991); 102.

FRONDIZI, R. (1995): ¿Qué son los valores? México, FCE.

KRIPPENDORFF, K. (1990): Metodología del análisis de contenido. Barcelona, Paidós.

ORTIZ, G. (2000): Los valores políticos en los actuales libros de texto gratuitos de historia de México. Análisis de contenido. Mé-

xico (inédito).

PASTOR, G. (1986): Ideologías. Barcelona, Herder.

RESÉNDIZ, M. (1997): Desarrollo humano y calidad. México, Limusa

SARTORI, G. (1997): ¿Qué es la democracia? México, Nueva Imagen.

SOLANA, F.; CARDIEL, R. y OTROS (1981): Historia de la educación pública en México. México, SEP, FCE.

TOCQUEVILLE, A. (1971): La democracia en América. Madrid, Aguilar.

VILLA, L. (1988): Los libros de texto gratuitos. México, Universidad de Guadalajara.

VILLORO, L. (1997): El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. México, FCE.



(Recibido: 27-04-04 / Aceptado:11-12-04)

 Lúcia Maria Vaz Peres Pelotas (Brasil)

Os mídias e a formação continuada: fomentos de imaginários e representações

Media and further education: imagery and representations

O presente trabalho apresenta análises preliminares de uma pesquisa desenvolvida junto a 17 professoras que realizam sua formação continuada em serviço, no interior da região sul, do Rio Grande do Sul. Trata das relações entre formação continuada de professores e as influências midiáticas. Os aportes teóricos que têm sustentado nossas análises advêm da antropologia do imaginário, os quais trazem à luz a dramática pessoal do vivido; as intimações sociais e culturais da realidade.

This paper presents the preliminary analysis of a research carried out with seventeen teachers who live in the interior of the southern area of Rio Grande do Sul, and are undergoing in-service training. It is a research on the media effects upon their training process. The theoretical sources that support the analysis come from the anthropology of the imagery which brings to the light the personal drama of living; the close relationships between society, culture and reality.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Medios, formación continua de profesores, imaginarios, representaciones. Media, teacher in-service training, imagery representation.

As questões que fomentaram a entrada neste lócus de pesquisa —as mídias como fomentadora das representações dos

professores—, deveu-se às recorrentes afirmações de que o século XX viu a construção de uma «civilização da imagem». Ressalta-se que o nosso entendimento a respeito da mídia, diz respeito a toda matéria sociocultural e pedagógica, especialmente relativo à produção imagética (fotografia, cinema, «imagens de síntese», jornais, revistas, etc.) e aos meios de reproduzi-las (televisão, telefax, internet, videocassete, cd-rom, etc.). Entendendo, desse modo, que esta matéria fomenta e

Lúcia Maria Vaz Peres es profesora de la Facultad de Educación y de la Graduación y Post-graduación de la Universidad Federal de Pelotas en Brasil (RS/BR) (lyperes@zaz.com.br). constrói representações. Sobretudo, pressente-se que essa inflação da produção e comércio de imagens [imagerie], prontas para o consumo, acarretou uma reviravolta total em nossas filosofias, em nossos saberes e em nossos imaginários. Portanto, na atualidade, este tema constitui-se, como nunca, num manancial de possibilidades crescentes de discussões, tanto no âmbito acadêmico, quanto no âmbito das políticas e projetos culturais institucionais.

Vivemos numa vertiginosa corrida temporal, onde os meios tecnológicos e comunicacionais arrebatamnos para mundos e imagens sofisticados, fazendo-nos escravos de um presente, muitas vezes, destituído de gênese. Isto é, a supremacia da imprensa, das novas tecnologias, da comunicação escrita —produtoras de sintaxes, retóricas, procedimentos de raciocínio— sobre a imagem mental (imagem perceptiva, imagem lembrança, fabulação, etc.) ou icônica (sobre as figurações pintadas, desenhadas, esculpidas, fotografadas), reduzidas à devida proporção, têm domesticado nossos saberes e nosso imaginário.

Se essa inovação em nossa civilização permitiu certamente recensear e, eventualmente, classificar –naquilo que chamamos «imaginário»— o «museu» de todas as imagens passadas/presentes, produzidas e a produzir e, graças a essa exaustividade, viabilizou-se o estudo dos procedimentos de sua produção, de sua transmissão, de sua recepção, não terá essa inovação, sobretudo, provocado uma ruptura na nossa relação com o mundo, com o outro? Certamente esses meios entretecem novas formas de pensamento, de comunicação e de produção de saberes, alterando os processos de relacionamento e de formação dos indivíduos.

1. Os desassossegos e os suportes teóricos

Muitas são as perguntas que inquietam o pesquisador, porém uma dentre tantas outras tem nos acompanhado. A saber, em que medida as mídias têm influenciado nas valorizações e nas crenças do professor? Como as intimações culturais e midiáticas têm influenciado a ação educativa? Pensando como Bachelard (1978: 67) quando anuncia que: a lógica é levada a ligar-se a todas as teorias novas que estudam os novos objetos dinamizados, o perguntar e o responder devem ter como focos principais, a possibilidade de «aportar» um universo de teorias que estejam preocupadas com o estudo do movimento de novos objetos dinamizados. Ou seja, que respeite o movimento e as forças que emergem, tanto da vontade de saber como da atividade social. Objetos concentrados de novas energias, exercendo forças de vários e diferentes modos sempre transformáveis umas nas outras.

Então, o objetivo dessa pesquisa diz respeito ao mapeamento das diversas formas de comunicação que fomentam o imaginário, com suas representações, nas professoras pesquisadas. Nesse sentido, as intimações midiáticas, neste trabalho constituem-se em tecedoras da teia das diferentes influências que matriciam o saber-fazer no decurso da formação -do ir fazendo-se professor- resultante ; daquilo que os sujeitos de pesquisa têm lido e assistido. Nossa pesquisa tem orientação qualitativa ancorada prioritariamente nos pressupostos da fenomenologia das imagens bachelardianas; o estudo de caso como estratégia metodológica com o intuito de mapear as imagens e representações advindas do imaginário dos sujeitos pesquisados, tendo como mola propulsora à mídia, em seu amplo espectro. Em outras palavras, o recorte aqui apresentado, diz respeito à influência destes processos comunicacionais, como conteúdos subjetivos/objetivados, que entretecem as representações presentes na formação continuada dessas professoras. Pensamos que o professor e as mídias pressupõem uma relação do tipo amalgama onde valores, significações e saberes afetam e refletem-se no oficio deste profissional.

Estamos trabalhando numa visão que ultrapassa o «meramente» mensurável» na busca de um tipo de conhecimento e de um saber-fazer que influencia, as vezes invisivelmente, o desempenho do trabalho pedagógico. Portanto, a partir desses referenciais subjetivos/objetivados começamos a vislumbrar as expressões imaginárias destas professoras, capturando assim, o «universo pedagógico» que advém dos diferentes sentidos; das interações com os meios de comunicação.

2. Refletindo os primeiros achados

Esta pesquisa tem nos acenado para a importância das práticas extra-escolares como fomentadores das práticas intra-escolares, especialmente por percebermos que aquelas professoras que têm acesso a uma gama de maiores interações, podendo se utilizar tais ferramentas na sala de aula, enriquecem-se com este universo que advêm das mídias, proporcionando modos e dispositivos mais ricos, tanto no modo de viver a vida quanto no saber-fazer como professora.

Como diz uma delas, às vezes uma boa leitura ou um passeio prazeroso pode aliviar as nossas tensões, fazendo com que chegue na aula com as idéias arejadas (Re) e, nem sempre o que é «politicamente correto» é prazeroso e/ou produz sentido, como na fala de Edi: quero te dizer que não sou muito de ler, mas gosto (quando posso) de assistir novela. Isso faz com que eu me projete nas coisas boas e saudáveis que ela me traz.

Neste e em outros fragmentos, ainda com análise pouco aprofundada, ficamos a refletir sobre aquilo que Machado da Silva (2000: 223-224) chama atenção ao se referir sobre a interatividade imaginal afirmando que: «A força das palavras faz com que substituam, nas mentes dominadas pela vertigem da enunciação, as vivências (...) a sociedade se funda sobre a interatividade, enquanto estar-junto, lógica do contato, participação efetiva e orgânica dos componentes na dinâmica do cotidiano».

Nesse filão, a que se pensar que os símbolos e as imagens que tem sustentado a pratica destas professoras, e de certo modo, o mundo está para além do racionalismo, mas na matéria constitutiva e conjuntiva do imaginal. Pode-se pensar como Merlo (2003: 159) quando diz o espetáculo televisivo é uma experiência mítica. O expectador vive o que contempla como expressão simbólica dos seus próprios desejos e necessidades. Ensaiaríamos dizer que isso não acontece so-

As mídias como força de um cotidiano que «dita» e «ensina» conteúdos e de um suposto «saber-ser» e de um saber-fazer, às vezes invisivelmente, têm influenciando o desempenho do trabalho pedagógico.

mente diante do espetáculo televisivo, mas em toda e qualquer ferramenta ou dispositivo midiático que nos capture pela via da «identificação» e da «projeção», seja ele uma imagem, um texto, um filme, um hipertexto, enfim. Ousamos pensar desse modo, tendo como substrato a crença de que como personagens desta imensa problemática cultural e pessoal, alguns destes elementos presentes no universo midiático, podem responder as necessidades «compensatórias» das demandas pessoais. Vide os atuais «Big Brothers», este voyerismo ao qual somos todos incitados, de certo modo, faz parte daquilo que tanto Durand (1989), quanto Bachelard (1988) nos chama a atenção: a relação entre a vida psíquica e seus desdobramentos, e as intimações cósmicas e sociais, neste caso, midiáticas. Tais intimações, podem despertar imagens apagadas, a partir do lêem e assistem.

Com isso queremos demarcar a importância destas mídias como uma porta de presentificação das imagens que «dormitam» nos desejos e projetos aspirados pela pessoa do professor. E, isso é o motor que fomenta as representações e os saberes veiculados nas relações de ensino e aprendizagem.

Para além de valorarmos tal influência é boa ou ruim, positiva ou negativa, preferimos mostrar em primeiro lugar que não existe a má ou a boa, mas as duas simultaneamente. Então, a TV, por exemplo, tem um papel social e cultural boa e má ao mesmo tempo. O que está em jogo é o modo como são refletidos, por nós apropriados, os conhecimentos e as demandas as quais somos «submetidos».

Esse é o modo como nos construímos como pessoas, como sujeitos individuais e coletivos; como o professor exerce a sua profissão e, sobretudo, «marca» sua relação com aquilo que faz - ensinar. Dizendo de outro modo, como as pessoas experienciam sua própria subjetividade e seus fazeres, que pari passu vai se apropriando do que está fora e dentro de si mesmo como novos objetos de conhecimento. Por isso, o fora

e o dentro compõem a complexidade de viver e estar no mundo. Perguntar, responder e saber-fazer pressupõe a apreensão e a análise de um conhecimento imediato (por meio da percepção, do julgamento, da memória ou da imaginação) de um objeto, relativamente simples que, por sua presença à consciência, nos impulsiona sempre para fora e para frente de nós próprios.

Portanto, esta matéria -as mídias- são molas propulsoras de fomentos e representações. O «verdadeiro» o lugar do «entre-saberes», preconizado por Durand (1996), uma vez que congrega elementos, conteúdos e saberes que vai balizando nossos processos de ver, sentir e agir no mundo. Por isso, este trabalho não teve a pretensão de estabelecer valorações positivas ou negativas acerca de tais meios, mas, sobretudo, tratou de acenar para questões relativas ao imaginário. E, para isso, de pronto invocamos Machado da Silva (2004: 20), quando se refere ao Imaginário como matéria advinda do cotidiano. É ele quem diz: o imaginário é altamente cotidiano, e a gente nem fica sabendo, pois, a maior parte das coisas que fazemos na vida, nós não sabemos o porquê, mas quase tudo que a gente faz é por força de um Imaginário.

As mídias como força de um cotidiano que «dita» e «ensina» conteúdos e de um suposto «saber-ser» e de um saber-fazer, às vezes invisivelmente, têm influenciando o desempenho do trabalho pedagógico.

Finalmente o que desejamos ressaltar, é esta fabricação da realidade e das representações humanas, neste caso, da formação continuada de professores através das imagens midiáticas. Elas são pensadas e veiculadas por alguém que as concebeu, desde o seu próprio ponto de vista e, desse modo, instaura uma realidade sob a qual outros se «alimentam».

O que está em jogo nessa relação entre quem pensa e quem «consome» é o que Humberto Maturana (1998: 45) chama de uma objetividade entre-parênteses: «eu indico esta consciência de não podermos distinguir entre ilusão e percepção. Quero dizer que colocando a objetividade entre-parentêses no processo de explicar, me dou conta que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim». O imaginário, portanto, é fruto destas relações que são ao mesmo tempo objetivas e subjetivas, sobretudo ele é reservatório e é motor (Machado da Silva, 2003), em cuja base repousam as representações humanas. Reservatório de um lago existencial, onde estão subsumidos nossas pulsões, afetos, desassossegos e aspirações, enfim, os saberes pessoais (Peres, 1999). Movimenta-se, torna-se o motor e, quando em contato com as intimações do nosso cotidiano, aciona os conteúdos daquele lago existencial. E, é neste lago que como pessoas e professores devemos adentrar, não somente para nos deliciarmos, mas sobretudo, para tornar consciente suas benesses e suas armadilhas.

Na tentativa de concluir, tentaremos responder as questões elencadas nas páginas anteriores: Em que medida as mídias têm influenciado nas valorizações e nas crenças do professor? Como as intimações culturais e midiáticas têm influenciado na nossa ação educativa? Pensamos que as professoras da referida pesquisa têm exercido a profissão, fundamentada, mais em matérias de cunho pragmático, do que por alguma

influência midiática mais ampla. Embora ressaltando a falta de tempo para tais atividades, expressam a importância da TV, especialmente, as novelas e alguns programas, como «Fantástico», «Big Brother» e «Globo Repórter», com maior sistemática. Também se referem a alguns desenhos e/ou programas, como por exemplo, «Malhação», como «pontos de conexão» entre elas e os alunos. Dizem: Muitas vezes precisamos assistir a algum programa para podermos retomar com os nossos alunos, até gírias...

Dentro deste universo, que elegemos como midiático, quase nenhuma referência fizeram à leitura, à música, ao cinema e outros. No entanto, nota-se que o modo como se comportam e valorizam determinadas situações são decorrentes de conteúdos dos meios de comunicação, especialmente, as telenovelas.

Referências

BACHELARD, G. (1978): *A filosofia do não*. São Paulo, Abril cultural (Os pensadores).

BACHELARD, G. (1998): A psicanálise do fogo. São Paulo, Martins Fontes.

DURAND, G. (1989): As estruturas antropológicas do imaginário. Lisboa, Presença.

DURAND, G. (1988): A imaginação simbólica. São Paulo, Cultrix. DURAND, G. (1996): Campos do Imaginário. Lisboa, Instituto Piaget.

CASSIRER, E. (1994): Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

MACHADO DA SILVA, J. (2000): «Pode existir uma interatividade imaginal?», in PORTO, SANCHES TEIXEIRA, FERREIRA SANTOS & BANDEIRA (Orgs.): *Tessituras do Imaginário, cultura & educação*. Cuiabá, Edunic/CICE/FEUSP, 223-228.

MATURANA, H. (1998): Emoções e linguagem na política e na educação. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

MERLO, T. (2003): «A imagem como novo símbolo cultural», in PORTO, T. (Ed): Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara, JM Editora; 145,179.

PERES, L.M. (1999): Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Rio Grande do Sul.



(Recibido: 15-09-04 / Aceptado: 11-10-04)

 Ciro Novelli y Cecilia Pincolini Mendoza (Argentina)

Hacia la gestión del conocimiento: producción de contenidos culturales/educativos

Towards a knowledge management: production of cultural and educational contents

Desde una mirada conceptual sobre el papel de las tecnologías educativas, su relación con la educación, los marcos pedagógicos pasados y actuales y los diversos momentos de la misma, sustentamos algunos principios básicos del modelo de gestión del conocimiento que promovemos y desarrollamos en la Universidad Nacional de Cuyo. Al final presentamos tres proyectos de gestión integral del conocimiento, interactivos y con integración de soportes, para la producción de contenidos educativos formales y no formales, las alternativas de enseñanza y transferencia de los mismos y las estrategias de vinculación educativa y sociocultural con otras instituciones gubernamentales, ONGs y dentro de la propia universidad.

The authors maintan and develop some basic principles of the knowledge management model from a conceptual approach to educational technologies, their relationship with education, the past and present pedagogical frames and the diverse moments of this relationship, at the Universidad Nacional de Cuyo. They present three projects –interactive and with integrating supports- about the entire knowledge management for the production of formal and non-formal educational contents, teaching alternatives and their transference, and the strategies of educational and socio-cultural entailments with other government institutions, NGOs and within the university itself.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Tecnología educativa, tecnologías de la comunicación, educación a distancia, didáctica, pedagogía, integración de soportes.

Education technology, communication technologies, media integration, virtual education.

Presentamos un abordaje muy acotado, pero a la vez ilustrativo, de algunas ideas desarrolladas por autores españoles y argentinos en sustento del

modelo de gestión del conocimiento de la Universidad y del concepto asociado de «tecnologías educativas», sobre todo la relación de estas tecnologías con la educación formal y la pedagogía. La «tecnología educativa» ha sido, desde sus orígenes, un campo destacado de la relación comunicación-educación. La calificación se funda, por un lado, en el hecho de que es difícil que

Ciro Novelli y Cecilia Pincolini son investigadores y profesores del Centro de Información y Comunicación (CICUNC) y del Centro de Documentación Audiovisual (CDA) de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza (Argentina) (cnovelli@uncu.edu.ar) (cpincolini@uncu.edu ar).

el sentido común no haga, al mencionarse la relación de comunicación y educación, la inmediata relación con el uso de tecnologías comunicativas en el aula. Por otro lado, la abundancia de experiencias, investigaciones, proyectos y bibliografía nos habla de un campo fructífero, al menos en cuanto a producción intelectual, independientemente de sus efectivos resultados. Como si esta trayectoria no fuera suficiente, la expansión de las tecnologías digitales a partir de las dos últimas décadas del siglo pasado dio al campo un nuevo impulso, un renovado carro sobre el que montar las utopías educativas, tanto las referidas a los modos de transmisión de saberes, como a las centradas en la incorporación de contenidos que de alguna manera garanticen la adquisición, en el sistema escolar, de competencias y habilidades relacionadas con las demandas del sistema productivo. Este fenómeno es denominado por Jorge Huergo, docente investigador de la Universidad Nacional de la Plata, como «tecno-utopías». Junto con el Luis Baggiolini afirma que «Las tecnologías de comunicación dominantes en cada época impactan fuertemente no sólo en la práctica educativa, sino fundamentalmente en la reflexión pedagógica y en el modo de incluir las tecnologías en la transposición didáctica que se articula en los momentos de cambios» (Baggiolini, 2000).

La relación no es novedosa ni, como veremos, se limita a la práctica o a la teoría pedagógica, para manifestarse en la amplitud de los valores que caracterizan desde lo cultural ampliamente entendido, los distintos momentos históricos que se pueden someter al análisis. Esta perspectiva más amplia es la que sostiene Pérez Tornero (2000: 32) cuando afirma que «las formas culturales no corresponden sólo a los medios, pero el cambio mediático sí tiende a coincidir con el espíritu de cada época». Agrega este autor que «se pueden poner en paralelo las tendencias que se registran en el campo mediático con las que se van a registrar, si no se perciben ya en el campo de la educación. La razón es que, en todo momento, nos estamos refiriendo a un cambio de tendencia en el sistema de valores sociales».

En este camino de reflexión, un cuadro del mismo autor ejemplifica en general los valores vigentes durante la época de la industria de la cultura que eran comunes al sistema mediático y educativo:

Es en este marco general, de homología entre valores compartidos (sin que ello implique ninguna relación causa-efecto), que la afirmación entre la relación entre las tecnologías comunicativas y las prácticas y teorías pedagógicas puede ser entendida.

Manuel Castells (1999: 56) entiende por tecnología «el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible». La generalidad y amplitud de esta definición es precisamente lo que permite enmarcar en ella la diversidad tecnológica, tanto en el campo de la comunicación como en el de la educación.

El uso de la expresión «tecnologías de la comunicación» merece algunas precisiones. Con menos arraigo y tradición, es empleado en ocasiones en lugar de «medios de comunicación»; sin embargo, el uso reflexivo del término debe indicarnos al menos dos aspectos. Por una parte, que no todas las tecnologías de comunicación (en el sentido de dispositivos, artefactos, modos, lenguajes, etc.) son medios de comunicación, en tanto que sí todos los medios son tecnologías de comunicación y pueden ser pensadas dentro de la tradición de los estudios sobre tecnología en general, en el contexto histórico y social.

En cuanto al ámbito educativo, afirma Baggiolini (2000) que «en la escuela siempre han coexistido tecnología utilizadas como artefactos (tiza, libro, etc.), tecnologías simbólicas (lenguaje, representaciones icónicas, etc.) y tecnologías organizativas (gestión, planificación del aprendizaje, etc.) que median la comunicación con el alumnado, atravesando su cotidianeidad».

Para Edith Litwin (1993: 5), docente investigadora de la Universidad de Buenos Aires, la tecnología educativa puede ser definida como «el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorporan todos los medios a su alcance y responden a la con-

Ecosistema comunicativo

- Centralización de la información
- Rigidez de la programación
- Modelo difusionista
- Estandarización de los productos
- Regulación nacional de la información, con progreso en la internacionalización.
- Pasividad del consumidor.

Sistema educativo

- Gestión burocrática centralizada
- Rigidez de los currícula
- Modelo instruccionista
- Normalización de los sistemas de aprendizaje
- Control nacional del sistema.
- Potenciación de la memorización de los contenidos.

Pérez Tornero, 2000

secución de fines en un contexto socio-histórico que le otorga significación».

De lo anterior podemos desprender que sería reduccionista adherir a la suposición o el prejuicio en función del cual hablar de «tecnologías educativas» es sólo referirse al uso de medios de comunicación en la escuela. Superar el reduccionismo implicaría comprender las tecnologías educativas como aquellas tecnologías (y no sólo los medios, aunque dentro de ellas estén los medios) utilizadas en la mediación de contenidos educativos, en la relación necesariamente comunicativa que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este posicionamiento incluye necesariamente en este campo tanto a la educación formal como a la no formal, a la presencial y a aquella que se concreta «a distancia».

Una última precisión –o más bien una premisa– es la afirmación de que, como lo indican tanto Baggliolini como Litwin y Jorge Huergo, las distintas tecnologías de comunicación (entendidas en el sentido amplio antes expuesto) organizan formas de conocimiento diferenciados, «residuos cognitivos», al decir de Litwin (1997), aspecto que «supera el conocimiento de determinados contenidos y se pregunta respecto de si pensar de determinada forma dichos contenidos genera también una nueva forma de pensar».

Así como Pérez Tornero establecía en general un paralelismo a nivel de valores imperantes entre el ecosistema de los medios de comunicación propio de la «industria cultural» y el sistema educativo tradicional, es posible establecer momentos o etapas en la relación o articulación entre tecnologías de la comunicación y teorías y prácticas pedagógicas. De una u otra forma, los investigadores mencionados coinciden en señalar (con algunos corrimientos y diferencias) tres momentos que a su vez implican tres modos distintos de entender la articulación entre las tecnologías de comunicación y los dispositivos pedagógicos diseñados en esos momentos. Cabe aclarar que si bien la palabra «momentos» aparece como apropiada en la medida en que cada uno de estos modos de articulación se relaciona directamente como un momento socio-histórico, este dato no desmerece la consideración de que muchas de sus características perviven en la relación actual. Esos tres momentos son los siguientes:

- Fines del siglo XV y siglo XVI: cuando se articula la expansión de la cultura letrada a través de las tecnologías de impresión y la constitución del discurso pedagógico.
- Desde fines de la II Guerra Mundial a comienzos de los 70, cuando se combinan la irrupción de los grandes medios masivos electrónicos (radio y funda-

mentalmente televisión) con las políticas desarrollistas (esto particularmente en América Latina). En esta etapa, tecnologías de telecomunicación de largo alcance como el satélite, sumado a lo anterior, da como resultado los primeros proyectos regionales de educación a distancia y los programas de tecnología educativa, lo que fue plasmado, sobre todo en los años 50 y 60 en lo que se llamó la «educación para el desarrollo».

• A partir de la década de los 80, cuando comienza a repensarse el rol de las tecnologías de comunicación más actuales en relación con el conocimiento y el modo de incorporar a las instituciones educativas las emergentes tecnologías digitales, para el logro del aprendizaje de competencias entendidas no sólo como habilidades cognitivas, sino también como saberes operacionales altamente demandados (o a demandar) por el mercado laboral. El momento actual que vive nuestra institución se ubica en el tercer y último momento, pero también posee una fuerte impronta, a través de la producción de materiales en todos los soportes, del segundo momento. Podemos sostener que si bien en universidades y centros de formación del llamado primer mundo toda esta tendiendo hacia una virtualidad total, en los programas de nuestro continente y país se da una síntesis de los dos momentos de la segunda mitad del siglo XX. Dependiendo el porcentaje de aplicación de cada uno de ellos de la realidad política, del bienestar económico, del desarrollo de redes y sistemas de telecomunicaciones, de variables educativa como el nivel de alfabetización y la diversidad cultural del país.

1. Un modelo de gestión del conocimiento

La Universidad Nacional de Cuyo, situada en el centro-oeste de la República Argentina, provincia de Mendoza es una Institución de más 36.000 alumnos. 4.000 docentes y 1.500 personas en apoyo administrativo y de servicios, con centros de educación -EGB, Polimodal, grado y posgrado-, investigación y extensión asociados que la convierten en la universidad más importante de la región oeste y una de las primeras del país; es decir, que la institución posee además de 11 Facultades, 7 colegios de enseñanza media y dos colegios de EGB o nivel primario, lo que da unos 4.000 alumnos entre 4 y 17 años. También es formadora, a través de varias de sus facultades de docentes, para todos los niveles de enseñanza: básica, media y superior. En consecuencia, uno de los desafíos es apoyar, con nuevas prácticas y recursos, la enseñanza presencial en todos los niveles y generar proyectos educativos en red que promuevan la formación continua, la especialización de nuestros profesores, de los nuevos docentes formados en las aulas universitarias y acompañar a nuestros alumnos, niños y adolescentes, en la búsqueda del conocimiento a través de todos las herramientas y modos posibles. Todos ellos, cada uno de los mencionados y sus diferentes necesidades nos obligan a pensar nuevas formas de llegar a ellos y mantenerlos en una dinámica que recupere lo mejor de la educación presencial y actual y se haga cargo de los nuevos retos a los que nos enfrenta la sociedad del conocimiento.

En los países latinoamericanos, y sobre todo en provincias del interior de cada uno de los países, los centros educativos, de cualquier nivel, se referencian entre la población, no sólo como espacios educativos, sino culturales y de fuerte vinculación con todos los sectores públicos y privados y con la totalidad de los actores sociales de la región. Por eso sumamos al desafío interno, el desafío mayor de generar un espacio dinámico y de fuerte impacto e incidencia social y educativa, acompañando proyectos educativos, formales y no formales, de sectores gubernamentales, instituciones privadas y públicas y organismos de la sociedad civil y no gubernamentales.

El compromiso de la universidad pública en la Argentina, con la sociedad que la cobija y la sostiene, va mucho más allá de la formación de profesionales en diversas disciplinas. Aunque es importante mencionar que el objetivo, además de ser básico, es irrenunciable: la formación altamente cualificada de profesionales que aporten al bien común y a la construcción de una alternativa del país, no sólo desde su disciplina, sino desde su compromiso ciudadano democrático y pluralista, y se inserten en el mundo profesional y del trabajo con probabilidades de éxito no sólo individual, sino colectivo y social. Es una responsabilidad que no puede dejar de asumir en el actual contexto político la universidad nacional, pública, gratuita y laica de nuestro país.

Consientes de todo esto, en dos años desde junio del 2002, hemos promovido, además de proyectos diversos de orden interno para facultades y colegios, el trabajo cooperativo, el desarrollo y gestión de proyectos con la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza, la Secretaria de Agricultura, Ganadería y Pesca de la República Argentina, el Movimiento Ecuménico de Derechos Humanos, la Escuela del Consumidor y el Usuario, con sectores agropecuarios, programas y planes de formación de desocupados, alumnos y docentes del nivel Polimodal de toda la provincia de Mendoza. Produciendo materiales en todos los soportes, gráfico, editorial, sonoro, audiovisual y multimedia on y off-line según el perfil de usuario y el modelo de gestión adoptado, todo esto dentro de

programas educativos de orden nacional, provincial y local.

El proyecto se destaca por dos variables, presentes en una gran parte de las universidades europeas y americanas, pero poco aplicadas en América latina, salvo las grandes universidades de los centros urbanos más desarrollados. La primera variable potencia el apoyo, a través de nuevas tecnologías y sistemas de telecomunicaciones de la educación presencial de pregrado y grado, y la segunda, de mayor complejidad y creciente implementación en nuestro país, es la educación en red, apoyada por soportes de comunicación y conectividad, que tiene como objetivos fundamentales una extensión de la territorialización virtual, no física, de la UNCuvo y el desarrollo de alternativas educativas locales que no provoquen el desplazamiento y éxodo de los alumnos a centros urbanos mayores, promuevan la capacitación creciente y continua de los profesionales locales, sean o no graduados de nuestra universidad y apoyen la educación no formal y capacitación profesional de cualquier habitante de la región que posea la voluntad de estudiar y progresar, mejorando su calidad de vida tanto desde el punto de vista educativo como social.

En ambas variables, entendemos la tecnología como parte indisoluble de cualquier propuesta educativa actual. Debemos entender que las distintas tecnologías de comunicación, planteadas según descubrimientos dentro de una cronología del mundo, sus interpretaciones y aplicaciones, sus pros y contras, el nivel de socialización, pero sobre todo los saltos cualitativos en la percepción y reconocimiento del contexto, su dinámica y su permanente modificación, han organizado, desde el inicio de la humanidad, modos diferenciados de conocer, aprender y sobre todo cambiar el mundo que nos rodea.

2. Educación y virtualidad

Fernanda Ozollo, directora de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de Cuyo, define en la constitución de los proyectos en marcha, tanto internos como externos y en relación a las nuevas tecnologías, que la educación no puede ser ajena al potencial que los nuevos espacios de relación virtual aportan. Ante la rapidez de la evolución tecnológica, ahora más que nunca, la educación debe manifestarse claramente y situar la tecnología en el lugar que le corresponde: el de un medio eficaz para garantizar la comunicación, la interacción, la información y también el aprendizaje.

La relación que se establece entre educación y virtualidad es una relación de creatividad. La oportunidad de volver a pensar de forma creativa la educación,

así como los mecanismos y dinámicas que le son propias, a partir de la tecnología como excusa, es un factor claramente positivo. La educación convencional y la educación a distancia están convergiendo en un mismo paradigma, en un mismo espacio de reflexión y de análisis que estimula los procesos de optimización de la acción educativa, especialmente en el ámbito de la educación superior universitaria y permanente.

En este sentido, la Universidad Nacional de Cuyo ha venido desarrollando acciones para crear las condiciones necesarias que propicien la modalidad a distancia al interior de nuestra institución, tanto en el diseño y la gestión integral de proyectos propios y de cooperación que desarrollaremos más adelante. Algunos de los componentes claves, del modelo de gestión del conocimiento de la institución, han sido la definición de estándares de calidad, delimitación conceptual v procedimental para el desarrollo de distintas experiencias, la producción propia y en forma integral, tanto en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos como en la producción de materiales, en cualquier soporte, definiendo y plasmando procesos narrativos, estéticos, pedagógicos y didácticos y finalmente apoyando la globalidad del proyecto macro con el desarrollo de una plataforma «e-learning» que funcione como soporte de las instancias de aprendizaje. Esta plataforma, además, ha sido desarrollada integramente por el equipo de desarrollo multimedia y sistemas a partir de software libre y de código abierto. Todo esto apoyado en un proyecto institucional de mediano y largo plazo que asegure los procesos de innovación y experimentación y valide de forma fehaciente, a través del monitoreo, la validación y la investigación científica y aplicada, cada una de las experiencias que estamos llevando adelante. Por tanto, podemos afirmar que el modelo de gestión del conocimiento que promovemos y ejecutamos reconoce múltiples e innovadoras variables educativas, el apoyo fundamental de nuevas tecnologías y soportes comunicacionales variados y ricos expresivamente, que es retroalimentado por el seguimiento y validación de los proyectos en marcha y que involucra a cada miembro de la comunidad educativa universitaria y también a cada habitante de la región como individuo con necesidades y deseos concretos y precisos, pero fundamentalmente como parte de una comunidad específica y como un actor social activo del cambio a través de su voluntad de aprender y conocer.

3. Proyectos

Queremos para cerrar esta aproximación a la gestión del conocimiento, mencionar de forma sintética algunos de los programas que lleva adelante la universidad, recomendando a aquellos que se interesen por alguno de los proyectos y los materiales desarrollados, los soliciten en forma directa a los responsables del artículo. Estos proyectos, sólo citaremos tres, son sumamente diferentes y están orientados a usuarios con perfil de destino y necesidades diversas, abarcando tanto la educación formal (media y superior), como informal. En la definición de objetivos, la gestión de cada proyecto y los materiales desarrollados en forma integral para cada uno, pueden rastrearse algunos de los conceptos abordados y sobre todo los sustentos teóricos, ideológicos, educativos y comunicacionales, además de las prácticas educativas plurales, del equipo de docentes e investigadores que trabajan en la universidad en «gestión del conocimiento».

Los proyectos son desarrollados por el área de educación a distancia de la Secretaria Académica del Rectorado, la Secretaria de Extensión y el Centro de Información y Comunicación de la Universidad Nacional de Cuyo, a través de los departamentos de producción gráfica/editorial, sonora, audiovisual y multimedia.

4. EDITEP, proyecto pedagógico

El proyecto contempla para sus destinatarios: agentes de la Policía de la provincia de Mendoza, la terminación del último ciclo de la EGB –Enseñanza General Básica— y la totalidad del Polimodal (Educación secundaria) –con orientación en Seguridad Pública—, a través de un convenio con la Dirección General de Escuelas, el Ministerio Justicia y Seguridad y la Universidad Nacional de Cuyo.

4.1. Objetivos, modalidad y responsables

El objetivo es la adecuación de los contenidos y el procesamiento didáctico significando los elementos del diseño curricular en función del plan para el desarrollo e implementación de la formación de policías en estudios de Terminalidad de EGB 3 y Polimodal con modalidad a distancia.

La modalidad instrumentada es semipresencial y en red, con encuentros en forma mensual con docentes y un proceso de tutoría continua, apoyado por materiales bibliográficos y digital consistente en la edición de 30 libros disciplinares y la activación y mantenimiento de un aula virtual para los alumnos.

Los responsables de todo el proyecto, diseño y desarrollo de materiales han sido personal docente y las áreas de diseño gráfico e editorial y diseño multimedia de la UNCuyo, involucrando en el proyecto a más de 150 profesionales, ocho centros regionales interconectados y distribuidos en toda la provincia de Mendoza y 1.200 alumnos, ejecutándose en un período de 30 meses, a partir de junio de 2004.

4.2. El proceso de gestión del proyecto

Éste consiste en la aplicación de los siguientes componentes: diagnóstico y sensibilización; preparación integral y edición física y virtual de materiales; desarrollo de los estudios de terminalidad de EGB 3; desarrollo de los estudios de Terminalidad de Polimodal; seguimiento y evaluación. A la fecha está activo el campus virtual: www.campusvirtual.uncu.edu.ar y se llevan editados 20 libros sobre temas curriculares diferentes, con 1.500 ejemplares de cada uno de ellos. Lo que representa el diseño, impresión y distribución gratuita de 30.000 libros en el segundo semestre del 2004, entregados a cada uno de los alumnos y docentes participantes.

4.3. Los resultados esperados

- Elaboración de contenidos y diseño de libros para los módulos de alfabetización informática y competencias básicas elaborados.
- Elaboración de contenidos y diseño de libros para los módulos de Terminalidad en EGB 3 elaborados
- Elaboración de contenidos y diseño de libros para los módulos de Terminalidad en Polimodal elaborados.
- Adecuación Tecno-pedagógica de los módulos para su adecuación incorporación al campus virtual.
- Activación de módulos digitales y procesos continuos de tutorías virtuales; mantenimiento del campus; servicios de gestión de la información y el conocimiento.

5. Educación formal: virtualización de asignaturas de grado de las facultades

El fin último y estratégico del proyecto es el de promover los principios de igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento y el mejoramiento de la calidad educativa a través de procesos de innovación pedagógica y tecnológica a través del desarrollo, activación, mantenimiento y ampliación del campus virtual de la universidad. Los destinatarios del proyecto son fundamentalmente, en primera instancia las áreas de docencia (docentes y alumnos) en sus distintos niveles de grado y pre-grado, y en un segunda instancia, egresados universitarios, con programas virtuales de actualización y perfeccionamiento.

5.1. Objetivos, modalidad y responsables

Los objetivos específicos del proyecto son contribuir al mejoramiento de la calidad educativa del sistema educativo universitario en el desarrollo de alternativas metodológicas para la oferta de grado de las diferentes carreras y contribuir a la formación de equipos docentes para el desarrollo de materiales digitales, enmarcando su procesamiento didáctico en un enfoque cognitivo aplicado a la educación basada en competencias y los productos.

Los responsables de todo el proyecto, diseño y desarrollo de materiales y el dictado y tutorización de las 20 asignaturas y los cursos propuestos son el personal docente de enseñanza a distancia y el área de diseño multimedia y gráfico del CICUNC, con apoyo de los departamentos sonoro y audiovisual. Los involucrados en el proyecto son más de 200 docentes, 20 realizadores y más de 2.000 alumnos de la universidad en toda la provincia de Mendoza y limítrofes (donde la UNCuyo tiene incidencia territorial).

5.2. El proceso de gestión del proyecto

El proceso de ejecución consiste fundamentalmente en las tareas coordinadas de los equipos multidisciplinarios para la producción de materiales: contenidistas, procesadores didácticos, diseñadores digitales. Digitalización del material existente para el desarrollo de competencias básicas (proyecto de articulación 2002-03). Se adecuará técnica y pedagógicamente los materiales para ser digitalizados e incorporados en la plataforma virtual de la universidad a partir de la experiencia obtenida por la Secretaría Académica y Educación a Distancia de la Universidad, respecto del desarrollo de competencias básicas en el proyecto de articulación entre la UNCuyo y el nivel Polimodal de la Provincia de Mendoza.

1ª Fase	2004
Desarrollo y digitalización de asignaturas de carreras de grado.	20
Desarrollo y digitalización de carreras de grado, a partir del relevamiento de necesidades detectadas en las distintas regiones.	-
Desarrollo y digitalización de cursos de ingreso específico a carreras de nivel universitario.	5
Desarrollo y digitalización de cursos de nivelación en competencias básicas para el ingreso al nivel superior.	3

5.3. Los resultados esperados

- Un modelo procedimental para el desarrollo de materiales digitales de educación a distancia.
- Conformación de la comisión de educación a distancia con representantes de todas las unidades académicas.
- Digitalización de 20 asignaturas de grado provenientes de las distintas facultades y seleccionadas de acuerdo a criterios delimitados por esta Secretaría.
- Digitalización de módulos de ingreso a distancia en aquellas unidades académicas que se encuentren desarrollando esta modalidad.
- Ampliación y adecuación del campus virtual de UNCuyo de acuerdo a las demandas que fuesen surgiendo del trabajo con las unidades académicas.
- Una red universitaria de docentes capacitados en la modalidad de educación a distancia.
- Incorporación de actividades permanentes para la profundización de las problemáticas acerca de la educación a distancia en los estudios superiores universitarios.
- Propuestas de los cursos de nivelación consistentes y pertinentes, en las instancias de ingreso a la UNCuyo con modalidad de educación a distancia.
- Algunas de las acciones en desarrollo son la capacitación, perfeccionamiento y actualización sobre la temática a los actores educativos involucrados.

6. Sistema no formal: educación al consumidor y al usuario

Este proyecto contempla el desarrollo de contenidos y la producción integral de un kit de materiales gráficos, sonoros y audiovisuales a través de un convenio de cooperación entre la Escuela del Consumidor y el Usuario de Mendoza, de la Dirección de Fiscalización, Control y Defensa del Consumidor, Ministerio de Economía de la Provincia y la Universidad Nacional de Cuyo.

6.1. Objetivos, modalidad y responsables

Los objetivos son la capacitación y educación de consumidores y usuarios. En primer lugar promover la visibilidad de los servicios públicos (Energía Eléctrica y Agua) provinciales y su potencialidad en la mejora de la calidad de vida de los mendocinos y en segundo lugar promover la participación, de consumidores, usuarios y organizaciones de la sociedad civil (OSC) en la toma de decisiones y en la definición mancomunada de políticas públicas en el consumo y uso de bienes y de servicios públicos domiciliarios.

La modalidad instrumentada es semipresencial y en red, con encuentros en forma mensual con consu-

midores y usuarios de la provincia en colegios, centros vecinales, municipios, apoyado esa capacitación con materiales bibliográficos, vídeos y cortos radiofónicos.

6.2. El proceso de gestión del proyecto

Los entes de control y estatales proporcionaran al CICUNC los materiales desarrollados previamente y con anterioridad al trabajo en común que se esta organizando. Los departamentos de EaD (Secretaría Académica), desarrollo de contenidos en soportes multimedia (CICUNC) y de formación continua no formal (SE), producirán una mediación pedagógica, narrativa y estética de los materiales y contenidos propuestos por el organismo público. También desde el CICUNC y sus distintas áreas de producción, se procederá, una vez aprobados los documentos bases, por la escuela del consumidor, a realizar y producir con los contenidos entregados por las instituciones participantes, los siguientes materiales:

- Cuadernillo de 30 páginas: se utilizará en la capacitación presencial que se realice en instituciones barriales, escolares, sindicales, etc.
- Postal con distribución domiciliaria, que sensibilizará sobre el proyecto de educación de usuarios y su necesidad. Incorporá, además, una serie acotada de ideas/acción para el usuario, el uso responsable de servicios públicos y los derechos y obligaciones básicas.
- Cassette y cd-rom sonoro con material radiofónico, 18 minutos de duración, con tres microprogramas de cinco minutos cada uno y tres espots publicitarios de 40 segundos, uno por organismo, en formato ficcional/periodístico que aborde y refuerce de manera entretenida los temas desarrollados en el formato papel.
- Vídeos con tres documentales institucionales de tres minutos cada uno (uno por organismo) que dinamizará desde lo audiovisual, los soportes gráficos y sonoros y abordará también temáticas referentes a la educación y capacitación de usuarios y calidad de vida.

Éstos son, como ya lo mencionamos, algunos de los proyectos en desarrollo, y esperamos que permitan, no sólo la visibilidad y difusión de los mismos más allá de las fronteras provinciales, sino la interacción e intercambio con experiencias similares. La búsqueda de cooperación para la innovación y el desarrollo educomunicativo, la investigación y transferencia de nuevos proyectos y la búsqueda de resultados en la enseñanza presencial o a distancia apoyada por nuevas tecnologías son importantes y también promueven la constitución de un banco de «buenas prácticas» entre programas públicos y privados de gestión del conoci-

miento y producción de contenidos y materiales educativos en, por lo menos y en primera instancia, habla hispana.

Algunos de los componentes claves, del modelo de gestión del conocimiento de la institución, ha sido la definición de estándares de calidad, delimitación conceptual y procedimental para el desarrollo de distintas experiencias, la producción propia y en forma integral, tanto en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos como en la producción de materiales en cualquier soporte, definiendo y plasmando procesos narrativos, estéticos, pedagógicos y didácticos.

Una gestión del conocimiento que reconoce múltiples e innovadoras variables educativas es el apoyo fundamental de nuevas tecnologías y soportes comunicacionales variados y ricos expresivamente, que es retroalimentado por el seguimiento y validación de los proyectos en marcha y que involucra a cada miembro de la comunidad educativa universitaria y también a cada habitante de la región como individuo con necesidades y deseos concretos y precisos, pero fundamentalmente como parte de una comunidad específica y como un actor social activo del cambio a través de su voluntad de aprender y conocer.

Referencias

BAGGIOLINI, L. (2000): «Tecnologías, conocimiento y dispositivos pedagógicos. Tres momentos privilegiados de la articulación entre tecnologías de comunicación y teorías y prácticas pedagógicas», en Anuario del Departamento de Ciencias de la Comunicación; 3. Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Facultad de Ciencia

Política y Relaciones Internacionales.

BECERRA, M. (2003): Sociedad de la información, proyecto, convergencia y divergencia. Buenos Aires, Norma.

BERNHEI, C. (2003): La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. México, UDUAL.

BRUNNER J. y TEDESCO, J.C. (2003): Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Buenos Aires, Grupo Editor.

CAMPS, J. (2002): Aprender a planificar la formación. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1999): La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad Red. México, Siglo XXI.

DAVENPORT, T. (2003): Conocimiento en acción. México, Prentice Hall.

DUART, J. (2000): Aprender en la virtualidad. Barcelona, Gedisa. LIMA, G. (1999): Diseño de espacios pedagógicos en Red, en *III Jornadas de Educación a Distancia*. Osorno, Chile.

LITWIN, E. (1993): Cuaderno de la cátedra de Tecnología Educativa. Universidad Nacional de Buenos Aires, Oficina de Publicaciones Facultad de Filosofía y Letras.

LITWIN, E. (1997): Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires, Paidós.

LITWIN, E. (Comp.) (1997): Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo. Buenos Aires, El Ateneo.

OCHO, J. (2003): 101 claves de tecnologías de la información. México, Pearson.

OROZCO, G. (1997): La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina. Buenos Aires, EPC.

OZOLLO, A. y OTROS (2004): *Editep y campus virtual*. Mendoza (Argentina), EDIUNC.

PÉREZ TORNERO, J.M. (Comp) (2000): Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica. Barcelona, Paidós.

PRIETO, D. (2000): Comunicación, universidad y desarrollo. Buenos Aires, Editorial Investigaciones del Plangesco.

YORNET, C. (2002): Memoria del Máster en Comunicación y Educación. Mendoza (Argentina), UAB/UNCuyo.

(Recibido: 30-09-04 / Aceptado: 20-10-04)

 Guadalupe Hernández Luviano México

Enciclomedia: nuevas imágenes para el salón de clase

Encyclomedia: new images for the classroom

Enciclomedia es una estrategia educativa basada en un sistema que integra y articula medios y recursos para el aprendizaje, con el apoyo de una computadora, un pizarrón electrónico, un dispositivo de proyección y una impresora por salón de clase. Pretende integrar a la práctica educativa cotidiana, medios, herramientas y recursos que apoyen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Está estructurada a partir de la digitalización de los libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública enriquecidos con ligas a vídeos, audios, interactivos, enciclopedias virtuales y a programas y recursos que complementan los temas del programa de estudios de educación básica.

«Encyclomedia» is a teaching strategy based on a system that integrates media and resources for learning in the classroom with the support of a computer, an electronic blackboard, a projector and a printer. It intends to integrate media, tools and resources in the classroom practice, in order to support the teaching and learning process. It is structured from the digitalization of the free textbooks distributed by the Ministry of Education, enriched with links with videos, audios, interactive activities, virtual encyclopedias and resources that complement the topics of the syllabus of the primary school.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Estrategia educativa, sitio del alumno, sitio del maestro, didáctica, práctica docente, mediador pedagógico.

Educational tools, audiovisual skills, pupil role, teacher role, virtual technologies.

La mayoría de los maestros aún recordamos aquellas imágenes usadas en el salón de clase que nos mostraban la fo-

nética del alfabeto, algunos esquemas del cuerpo humano, tal vez un mapamundi y los héroes nacionales, al tiempo que la literatura fantástica y el cine nos prometían un universo vasto y apasionante nutrido de sonidos, secuencias del pasado o de lugares remotos, figuraciones que nos han hecho comprender mejor el mundo en que vivimos.

Los maestros soñábamos con llevar ese mundo a la escuela para, literalmente, fascinar a nuestros estu-

Guadalupe Hernández Luviano es profesora de la Escuela Normal Superior y maestra en Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (gluviano@ilce.edu.mx). diantes, para apasionarlos por el conocimiento. El entorno tecnológico actual nos ofrece esta oportunidad. El salón de clase en adelante ya no será el mismo, la calidad de los aprendizajes dará un salto cualitativo; la visión del mundo que tendrán los niños y jóvenes, sus anhelos y ambiciones, y las competencias con las que harán frente a las demandas de su vida futura, dependerán de que podamos ofrecerles alternativas novedosas más acordes con los tiempos que nos ha tocado vivir.

Los educadores hemos ambicionado escenarios escolares en donde los alumnos disfruten al aprender, jueguen con los objetos del conocimiento, estudien para resolver retos y las tareas escolares representen una oportunidad para poner a prueba sus talentos.

El programa comparte esa ambición, y para ello ha puesto a nuestro alcance, una serie de recursos que propiciarán replantearse las formas de enseñanza y de aprendizaje. Enciclomedia integra al aula:

- Imágenes fijas: fotografías, pinturas, ilustraciones y grabados que se pueden observar a detalle, como si estuviéramos en el pasillo de un museo o en una galería de arte, se pueden percibir formas, texturas, colores, sensaciones. Además, una guía virtual nos proporcionará información sobre las obras y nos darán sugerencias para orientar la mirada de los alumnos. También tendremos imágenes que sólo se podrían ver mediante un microscopio en el laboratorio, o a través de un telescopio.
- Videos y películas, con los que se podrán mostrar lugares remotos, ver en unos instantes procesos que duraron siglos, como el desplazamiento de los continentes o el de las placas tectónicas. Podremos viajar por el espacio, observar los cuerpos celestes. Conocer las costumbres y formas de vida de épocas históricas o de grupos étnicos de lugares recónditos del mundo, a las que quizá nuestros alumnos nunca podrían tener acceso de otra manera.
- Visitas virtuales a zonas arqueológicas, sistemas montañosos o edificios históricos. Mediante las que podremos ascender a las pirámides, observar las ciudades prehispánicas desde lo alto e imaginar cómo se desarrollaría la vida de ese entonces.
- Actividades interactivas, con ellas los alumnos pondrán a prueba sus conocimientos, sabrán de manera inmediata si acertaron, obtendrán explicaciones y podrán volver a intentarlo cuantas veces sea necesario.
- Animaciones, con las cuales se explican conceptos complejos a través de imágenes y efectos demostrativos de procesos y relaciones que de

otra manera sería difícil entender y que corresponden al mundo icónico que hoy en día, niños y jóvenes aprenden. Éstas y otras herramientas son medios y programas que han sido seleccionados e integrados a las lecciones de los libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP). De esta manera, Enciclomedia transita de la práctica docente conocida y arraigada en la escuela mexicana a nuevas prácticas educativas apoyadas en múltiples recursos.

1. ¿Qué es Enciclomedia?

Es una estrategia educativa basada en un sistema que integra y articula medios y recursos para el aprendizaje con el apoyo de una computadora, un dispositivo de proyección, un pizarrón electrónico y una impresora. Permite distintos acercamientos a los objetos de aprendizaje e implica también diversos modos de aprender y de responder a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje de los niños de educación primaria. Enciclomedia no sólo es un instrumento, recurso o medio, es una nueva práctica educativa a través de la computadora, soporte que gracias a su potencial tecnológico permite integrar múltiples lenguajes y fuentes de información sistematizadas en torno a los contenidos de aprendizaje.

Es un apoyo a la docencia y al trabajo en grupo porque simplifica algunas de las tareas que los maestros realizan al preparar sus clases, como seleccionar videos, películas e imágenes, diseñar actividades de aprendizaje y secuencias didácticas. En Enciclomedia los maestros podrán disponer de medios y recursos ya seleccionados y vinculados a las lecciones del libro de texto, además de propuestas para utilizarlos en sus clases.

¿Cómo está estructurada? Tiene dos secciones o sitios principales: el sitio del alumno y el sitio del maestro.



El sitio del alumno representa el espacio del aprendizaje. Allí se encuentran los materiales, recursos y actividades para que los alumnos indaguen, observen, comparen y seleccionen información expresada en múltiples medios. Disponer de todos estos recursos demanda nuevas formas de trabajo y organización, por lo que otro de los apoyos que integra Enciclomedia es el sitio del maestro.

El sitio del maestro constituye el soporte pedagógico para que no sea únicamente un instrumento ilustrado y novedoso, sino que contribuya a propiciar una nueva práctica docente. Es el espacio de la enseñanza, un centro virtual de apoyo para el maestro con los materiales que la SEP ha diseñado para guiar y facilitar su tarea educativa. Aquí se puede recurrir a sugerencias didácticas que proponen itinerarios de enseñanza, en los que se van alternando los distintos textos y discursos que se derivan de los medios integrados a las lecciones.

El sitio del maestro representa también una oportunidad para el desarrollo profesional, ya que incluye artículos, libros, vídeos y audios que actualizan y profundizan los conocimientos de los maestros sobre los contenidos disciplinarios, sobre la pedagogía en general y también la referida a la enseñanza específica de las asignaturas del programa de educación básica, así como una formación en el uso de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación con fines educativos.

¿A quién está dirigido? Enciclomedia fue diseñada para apoyar los procesos de aprendizaje en grupo, bajo la guía del maestro, y en las condiciones de espacio y tiempo del salón de clase. La interacción entre el maestro y sus alumnos, en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje es su centro de atención. Es decir, toma en cuenta que la rutina escolar cotidiana y la carga académica determinada en los programas, disponen de tiempos limitados de clase para cada una de las asignaturas que se estudian. Que el maestro de grupo, debe apoyar el aprendizaje de todos los campos disciplinarios, que los grupos generalmente son numerosos y que los salones de clase tienen condiciones limitadas de espacio y mobiliario.

Reconoce como usuario principal al maestro de grupo, y como posibles usuarios a los cuadros técnicos, padres de familia y público en general.

Los alumnos en el salón de clase, encontrarán los contenidos de sus libros de texto con apoyos multimedios y actividades didácticas diseñadas especialmente para ellos.

El maestro de grupo tiene la posibilidad de utilizar Enciclomedia en sus clases siguiendo las secuencias didácticas que se le proponen o las que él considere más pertinentes. También puede recuperar algunas de las sugerencias y actividades y llevarlas a cabo sin el apoyo en clase de la computadora. Los maestros que no cuenten con el equipamiento y puedan acceder a Internet en lugares públicos, centros de maestros, de tecnología educativa u otros, podrán acceder al programa, conocer las actividades y secuencias didácticas que se proponen e imprimir lo que considere útil para aplicarlo en su clase.

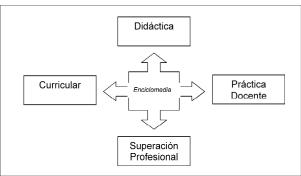
Los cuadros técnicos encontrarán en este proyecto, una oportunidad para actualizar sus conocimientos, conocer las propuestas y los apoyos didácticos que se les han acercado a los maestros. También las oportunidades de superación profesional que se les sugieren para contribuir a su utilización y aprovechamiento.

Para los padres de familia, Enciclomedia ofrece varias posibilidades: estar al tanto de los temas, las formas de trabajo y los recursos con que aprenden sus hijos. Contar con información para apoyar las tareas y trabajos extraescolares y también una forma de actualizar su formación. Para el público en general constituye una fuente de información, material de consulta y conocimiento de los temas y formas de trabajo que aplica la escuela pública.

2. Modelo pedagógico

El modelo de Enciclomedia integra los elementos de la intervención pedagógica presentes en la práctica educativa de la escuela pública mexicana:

- El programa y plan de estudios de educación primaria como marco y guía de la formación de los alumnos.
- Los libros de texto gratuito como soportes de los contenidos de aprendizaje y su tratamiento didáctico conforme a los enfoques de las asignaturas.
- La participación del maestro como mediador del aprendizaje.
- Los alumnos como destinatarios de la intervención pedagógica y sujetos de su propio aprendizaje



- La evaluación del aprendizaje como proceso paralelo y experiencia de aprendizaje.
- El espacio áulico, sus características y condiciones de espacio y tiempo.
- Y otros proyectos, programas y materiales que la SEP ha diseñado para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

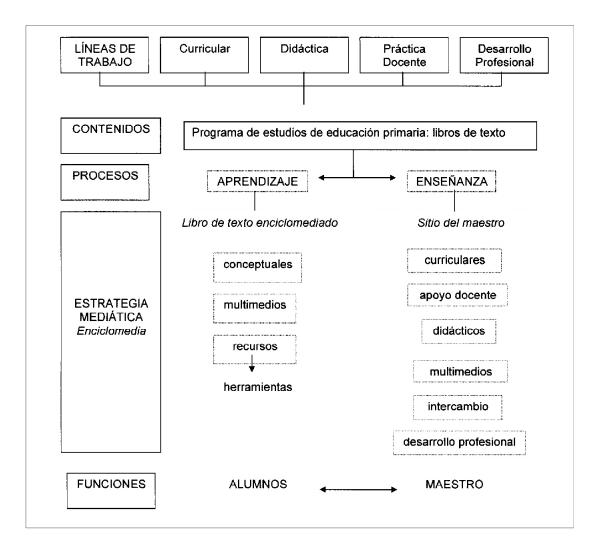
Es importante enfatizar que el modelo pedagógico de Enciclomedia, explica y articula la función de los diferentes elementos que en él intervienen, sin que esto deba entenderse como formas de trabajo, estrategias didácticas o procesos de aprendizaje rígidos. Una de las características del modelo es reconocer precisamente que la didáctica no es un camino o procedimiento a seguir invariablemente, son procesos que se construyen a la luz de las necesidades del contexto, de los alumnos, de la disciplina y de los recursos con que se cuenta. Enciclomedia comprende que todo cambio implica procesos, que se viven a distintos ritmos, por

eso hace sugerencias que pueden funcionar a manera de inducción, pero que con el tiempo y la práctica seguramente serán superadas por maestros y alumnos. En el modelo pedagógico, se explican las relaciones y formas de interacción entre: lo que se aprende (contenidos), cómo se aprende (procesos de enseñanza-aprendizaje), con qué (estrategia de Enciclopedia) y el papel que juegan maestros y alumnos.

3. Líneas de trabajo

El desarrollo de Enciclomedia se orienta bajo cuatro líneas de trabajo:

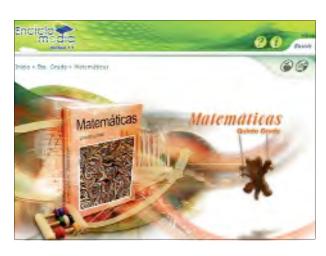
• En la línea curricular se analizan los propósitos de educación primaria, la organización de los planes y programas, los enfoques de las asignaturas, los contenidos de aprendizaje y su tratamiento en los libros de texto. Con base en los resultados de este análisis, se proponen medios y recursos que complementen a los libros de texto y propicien mejores aprendizajes.



- En la línea didáctica, con base en los resultados del análisis curricular y conforme a la naturaleza de la asignatura, el tipo de noción, habilidad o competencia que se busca, se definen los conceptos que se ligarán a vídeos, audios, animaciones, actividades interactivas, a la enciclopedia Encarta y otro tipo de recursos. También se definen y diseñan herramientas para la realización de las actividades de aprendizaje y que faciliten la labor de los maestros, como: regla, compás, cronometro.
- En la línea de la práctica docente, se diseñan secuencias didácticas en las que se vinculan las lecciones de los libros de texto con los medios y recursos que ofrece Enciclomedia. Se ofrecen alternativas para abordar, desarrollar, cerrar y evaluar el logro de los aprendizajes.
- En desarrollo profesional se sistematizan las opciones que tienen los maestros para actualizar sus conocimientos disciplinarios y metodológicos. Se presentan explicaciones sobre los conceptos básicos que aborda la lección, referencias bibliográficas y páginas web relacionadas con las temáticas de cada lección. También se ubican páginas de la SEP en donde los maestros encontrarán oportunidades para realizar cursos o talleres de actualización.

4. Contenidos

Enciclomedia es un complemento para el aprendizaje de los contenidos oficiales de la escuela primaria.



5. Procesos

Las estrategias didácticas que propone este programa, tienen presente que es el alumno, participando en grupo y guiado por su maestro, el centro de la intervención pedagógica del aula.

La enseñanza se considera una ayuda al proceso de construcción, por lo que se les propone a los maes-

tros diversas actividades de aprendizaje y recursos que él podrá adaptar a sus necesidades específicas.

Es importante aclarar que no se pretende que el maestro o los alumnos estén permanentemente frente a la computadora. El modelo de uso es variable de origen; el profesor tendrá la opción de elegir en qué momentos trabajarán con el apoyo de la computadora, en qué casos sólo se recuperan materiales o sugerencias de actividades y en qué otros él podrá aplicar otras formas de trabajo. Enciclomedia no descarta la lectura en los libros impresos, el trabajo en los cuadernos, la investigación, la realización de experimentos y actividades prácticas, el trabajo en equipo u otro tipo de actividad que se estime conveniente.

Enciclomedia enfatiza la función del maestro como mediador pedagógico, ya que aunque los recursos integrados a los libros representan planteamientos e itinerarios completos para abordar los temas y lecciones, sin su participación para rescatar los aportes de éstos, invitar a los alumnos a resignificarlos, contextualizarlos a su entorno inmediato, se corre el riesgo de no promover actividades intelectualmente productivas.

La propuesta pedagógica en Enciclomedia invita a los maestros a desarrollar su clase a base de preguntas; no se trata de una pedagogía de la respuesta sino de una pedagogía de la pregunta como dice Freire (Gutiérrez y Prieto: 1999). Se trata de educar para interrogar en forma permanente a la realidad de cada día y, por lo tanto, no enseñar ni inculcar respuestas.

La planeación de las clases será como siempre importante, para que el maestro esté seguro del recorrido que seguirá, de las actividades que realizará antes, durante y después de cada lección. Para ello, Enciclomedia ha considerado varias opciones, una planeación breve, apoyándose en las sugerencias de actividades para introducir, apoyar, complementar y concluir las clases, que se encuentran ligadas al desarrollo de la lección, en las páginas digitales del libro de texto. De esta manera se pretende promover una nueva práctica docente. Pero para que esto sea posible, los maestros requieren contar con mejores condiciones de trabajo, uno de los factores clave es disponer de tiempo para preparar las clases.

6. Estrategia mediática

Enciclomedia tiene una sección que guía el proceso de aprendizaje, ésta es la versión digital de los libros de textos complementados por elementos conceptuales, multimedios y didácticos. Los libros de texto «enciclomediados» cuentan con los siguientes recursos. Enciclomedia recurre al potencial de los lenguajes de los

medios de comunicación, siendo estrictos semánticamente, tendríamos que decir que su estructura es de multilenguajes, más que multimedios. Porque lo que vehiculiza la computadora son los distintos lenguajes: visual, lingüístico, gráfico, icónico, sonoro, audiovisual. Cada uno tiene una capacidad expresiva distinta y a la vez complementaria entre sí. El tratamiento de un tema o concepto a través de varios lenguajes, demanda la participación de diversos canales perceptuales en el proceso de aprendizaje. De ahí la importancia de una estrategia didáctica que lleva a los alumnos, conforme los propósitos de aprendizaje, la naturaleza de la disciplina, a interactuar con imágenes fijas, sonoras y audiovisuales.

El reto aquí consiste en realizar una mediación pedagógica que reconozca la aportación que estos lenguajes, hacen a la construcción del conocimiento. Esto es posible cuando se conocen los elementos y recursos expresivos de los lenguajes y se puede descifrar, no sólo el contenido del mensaje, sino también los elementos utilizados para expresarlos.

Sin este conocimiento, pasamos de largo por recursos, sin notar lo que nos dicen, lo que aportan al texto escrito o a la palabra en un video o en una película, los vemos, sin mirarlos.

Enciclomedia es consciente de que la cultura audiovisual que nos han formado los medios de comunicación con fines comerciales, de consumismo y divertimento, tiene que ser reorientada para aplicarla a los procesos de estudio y de aprendizaje; por ello incluye como parte de las actividades complementarias ejercicios y análisis para aprender a mirar las imágenes, como una nueva competencia para maestros y alumnos. Dominar los códigos de los lenguajes ayudará también a reconocer que éstos pueden asumir distintas funciones en los procesos de aprendizaje, para introducir, apoyar, cerrar, recapitular o evaluar los aprendizajes. Esto se facilita también por medio de las herramientas y recursos que se han integrado al tratamiento didáctico de imágenes fijas y en movimiento, como es el caso de una lupa para analizar al detalle sus elementos compositivos y un reproductor de video que permitirá a los maestros detener los videos, segmentarlos, repetirlos, pasarlos cuadro por cuadro, sin temor a que la imagen se distorsione o esperar que la cinta avance o retroceda, con sólo dar click al botón correspondiente. De esta manera, se rebasan los planteamientos instrumentales que imponía la tecnología del medio, sobre los intereses de los estudiantes, de la didáctica, del conocimiento, del tiempo de la clase y de las necesidades de los maestros, y se transita a un verdadero uso didáctico de los medios.

7. Los riesgos

Enciclomedia 1.0 se implantará de manera gradual en el ciclo escolar 2004-05. En una primera etapa piloto, se equiparán alrededor de 21.000 aulas en todo el país. Los resultados obtenidos permitirán mejorar el programa, y a finales de 2004 se aplicará una segunda versión mejorada y ampliada.

A la fecha, después de su presentación al inicio de este ciclo escolar, la controversia se ha centrado en la licitación de los equipos, la fuerte inversión que representa y la aparente inequidad que fomenta ante escuelas que no cuentan con las condiciones mínimas para el trabajo escolar. Sin embargo, es curioso que no se aborde el aspecto académico y no se ponga en la mesa de la discusión el aspecto central: ¿los alumnos aprenderán más?, ¿la educación del país mejorará?

Los artículos de prensa dejan ver que la opinión pública no tiene una idea exacta de lo qué es el programa, se percibe como una tecnología cara y sofisticada, pero no se comprende en sentido estricto qué es. Por otra parte, cuando se ha presentado en el ámbito educativo, genera una gran sorpresa, los maestros quedan maravillados y como ha pasado con otros medios, en otros momentos, se concibe como la panacea que transformará la práctica educativa del país.

Los equipos de diseñadores somos conscientes de su gran potencial educativo, pero para que éste se despliegue es necesario fortalecer otros aspectos directamente relacionados con el trabajo docente. Entre otros, la formación de los maestros para articular actividades de aprendizaje con base en los múltiples recursos de los que dispone, formación que a la fecha no forma parte de los planes de estudio para educadores. Las opciones de actualización, en su gran mayoría, van de la teoría al manejo de los instrumentos sin dar cuenta de una verdadera formación en el uso de los lenguajes sin arribar a la didáctica implícita en los lenguajes y recursos expresivos de los medios.

La formación se convierte así en uno de los ejes determinantes del éxito de Enciclomedia, pero sus efectos requieren de tiempo, al conocimiento habrá que concederle plazos para la asimilación y adaptación a las prácticas educativas particulares y a los espacios escolares. Esperemos que el eficientismo no se precipite al valorar los resultados de Enciclomedia, que seguramente no se verán a corto plazo.

Notas

La idea original de Enciclomedia es del Dr. Felipe Bracho, coordinador de Informática Educativa del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), sede de México.

GUTIÉRREZ P.F. y PRIETO C.D. (1999): La mediación pedagógica. Buenos Aires, La Crujía.

(Recibido: 30-09-04 / Aceptado: 11-10-04)

 Mónica Pérsico y Silvia Andrea Contín Puerto Madryn (Argentina)

¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?

What does it means to be literate nowadays?

El artículo presenta reflexiones teóricas en torno al concepto de alfabetización y su complejidad actual. Posteriormente, se propone un ciclo de cine para ser trabajado en el campo de la formación inicial y continua. Desde un collage de escenas de tres culturas, se orienta hacia la revisión de conceptos y prácticas vinculadas a la alfabetización avanzada. Finalmente, introduce el guión didáctico de la experiencia, fundamentando la misma desde la metodología de taller.

This paper presents theoretical reflections on the concept of literacy and its current complexity. Then, a serie of films is introduced to be worked on and applied in the field of teaching and teachers training. A collage of three cultures aims at the revision of concepts and practice related to advanced literacy. Finally, methodological activities are provided and used at a workshop.

DESCRIPTORES/KEY WORDS Lectura, escritura, cine, taller, formación docente. Reading, writing, film, workshop, teacher, training.

1. Alfabetización en un mundo cambiante

La alfabetización, como concepto y proceso, presenta un

importante nivel de complejidad para ser definido en la actualidad. La misma se fundamenta en los importantes cambios en la estructuración y circulación del conocimiento y la demanda permanente de nuevas competencias para asumir funcionalmente la lectura crítica de las realidades cotidianas.

En español, como en otras lenguas románicas, no existe traducción para el sugerente y amplio «literacy» inglés. Mientras en francés se usa «lettrisme» y en portugués «letramento», en español se ha propuesto escrituralidad (como alternancia a oralidad), literidad o al-

Mónica Pérsico y Silvia Andrea Contín son docentes del Instituto Superior de Formación Docente 803 de Puerto Madryn, provincia de Chubut (Argentina) (silviacontin@latinail.com). fabetización, entre otros. Ferreiro (1999) sugiere usar cultura escrita y alfabetización según los contextos; acotando que la primera permite incluir los variados sentidos de literacy y la segunda presenta la dificultad de vincularse excesivamente al alfabeto como sistema. Varios autores aportan interesantes reflexiones sobre la complejidad de este concepto. Se presenta, a continuación, algunas de ellas que me resultan particularmente sugerentes e innovadoras.

Desde una perspectiva etnográfica, Street (1993) cuestiona la idea de una concepción dominante y única de la alfabetización y sostiene el modelo ideológico, entendiendo a la misma como un conjunto de prácticas o eventos sociales, que conllevan concepciones histórico-ideológicas del saber, así como presupuestos de aquello que vale como alfabetismo o analfabetismo. Al tratarse de eventos únicos que giran en torno a prácticas del mundo letrado, prefiere pluralizar (literal y metafóricamente) el concepto y hablar de alfabetizaciones, contextualizadas en los procesos culturales y las estructuras de poder propias del mundo social.

Braslavsky (2003: 61) reflexiona sobre la ambigüedad y amplitud del término y plantea que en el diccionario de la Asociación Internacional de Lectura, se enumeran «38 tipos de alfabetización», explicitando lo complejo que resulta conseguir un consenso sobre una definición única y coincidiendo en la necesidad de pluralizar el término.

Wells (1987), al intentar una definición de alfabetización, plantea cuatro niveles desde los cuales entender la misma. Al primer nivel lo denomina ejecutivo y hace referencia simplemente a la adquisición de habilidades de decodificación, en cuyo caso se considera la escritura como una mera trascripción del lenguaje oral y, por ello, la actividad de leer como una trascripción igualmente de lo escrito al código fonológico.

El segundo nivel es el funcional y supone que ser alfabetizado consiste en ser capaz de enfrentarse a usos distintos del lenguaje escrito como consecuencia de los distintos contextos sociales. El tercer nivel es instrumental y en él se subraya la importancia del lenguaje escrito como transmisor de conocimientos. Finalmente, el nivel epistémico es el más completo, puesto que no sólo contempla la alfabetización en cada uno de los aspectos anteriores, sino que se considera, incluso, que el lenguaje escrito brinda una nueva forma de pensamiento, lo que nos llevaría a valorar la alfabetización no sólo como una forma de comunicación, sino también como una forma de pensar, aspecto éste que entronca con el punto de vista de Vygotski (1973; 1979) sobre el papel que juega el lenguaje escrito en los procesos de construcción del pensamiento.

Estos niveles son dimensiones del mismo fenómeno, puesto que leer y escribir supone todo ello, de tal modo que las explicaciones teóricas y, desde luego, las líneas prácticas y metodológicas que se deriven tendrían que ser más complementarias que discrepantes.

Fe rreiro (2002) afirma que estar alfabetizado hoy es disponer de un «continuum» de habilidades de oralidad, lectura y escritura, cálculo y numeración funcionales a diversos contextos sociales de desempeño: la salud, el comercio, el trabajo, la justicia, la educación, entre otros. La alfabetización no es una adquisición natural, sino el aprendizaje del sistema lingüístico y las estrategias de uso de un producto cultural naturalmente heterogéneo y diverso, la lengua oral y escrita, por lo que el desarrollo de la alfabetización depende de circunstancias sociales y culturales concretas. En tal sentido la noción de alfabetización se define históricamente y puede ser descrita en un número variable de niveles y dominios. El poder escribir el propio nombre es un nivel de alfabetización, el poder escribir una tesis doctoral, es otro. Así pues, la definición de lo que es la alfabetización o de lo que una persona debe ser capaz de hacer para llamarse alfabeto, puede variar en gran medida.

Según los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Argentina (2000), la alfabetización supone la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, el ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se inicia desde edades muy tempranas y se extiende durante el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB (primera alfabetización o alfabetización inicial) y otro, la puesta en marcha de la segunda alfabetización (alfabetización avanzada). Se entiende por alfabetización avanzada el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la oportunidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada se orienta a fortalecer las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares de diversas áreas curriculares con crecientes niveles de complejidad.

Todos los aportes antes mencionados no agotan de ninguna manera las múltiples miradas que actualmente podrían hacerse sobre el proceso alfabetizador, pero intentan superar las visiones excesivamente inclinadas hacia la disputa metodológica y comenzar a sensibilizarnos respecto a otros posibles abordajes, que la escuela debiera debatir con apertura y profundidad. Colello (1995) logra una interesante síntesis de todo lo planteado anteriormente, explicitando que la alfabetización tiene que ver con la formación del:

- Hablante, porque el sujeto que escribe, tiende a organizar mejor su habla y de este modo, la escritura parte de la oralidad y también acaba por re-dimensionarla.
- Políglota. porque puede comprender, dominar y usar las variadas formas del lenguaje, no necesariamente las lenguas extranjeras, sino los dialectos de una misma lengua y también los otros medios de expresión o de representación simbólica (dibujo, música, arte, mímica, etc.), con adecuación a contextos comunicativos de desempeño.
- Productor de textos, porque desde el punto de vista del «autor», posee la competencia para componer textos, enfrentando los desafíos de su producción.
- Intérprete, porque puede abordar procesos de lectura que, superando la mera decodificación, se orientan a la construcción de sentido.
- Lector, porque además de comprender y «dialogar con el texto», puede descubrir el valor y el placer de la lectura en sus diversas posibilidades y situaciones.
- Revisor de textos, porque, habiendo comprendido las reglas y las arbitrariedades de la lengua escrita (conciencia metalingüística) y principalmente su valor en la decodificación y lectura, se coloca como agente y principal interesado en el proceso de autocorrección.
- Estudiante, porque puede multiplicar los medios y soportes de aprendizaje y desarrollar una cultura del estudio.
- Investigador, porque puede ampliar los procesos de búsqueda del saber, atendiendo a la curiosidad, intereses y necesidades de diversa índole.
- Ser-pensante, porque integra el proceso de construcción de la escritura al conjunto de experiencias que favorecen la organización del pensamiento desde una perspectiva crítica.
- Ser-social, porque promueve nuevos medios de inserción social, sea por el desempeño de actividades funcionales de rutina (firmar, leer rótulos de productos, anotar direcciones y teléfonos), sea por la posibilidad de intercambio con el mundo, en manifestaciones conscientes y críticas que se relacionan con el ser ciudadano.

2. Evolución y pluralización del concepto de alfabetización

Una de las áreas de debate de fin de siglo parece girar en torno al concepto de alfabetización y sus transformaciones. Tradicionalmente, se empleó este término para dar cuenta de la capacidad de los individuos para codificar y decodificar textos escritos. Sin embargo, actualmente se habla de alfabetización científica, alfabetización informática, alfabetización tecnológica,

incluso de alfabetización emocional; notable ampliación semántica del término que indudablemente coloca a la educación frente a nuevos desafíos.

En los nuevos sentidos del concepto de alfabetización se entrelazan cuestiones no sólo educativas, sino también culturales, sociales y políticas. Todas ellas generan los dilemas que emergen de la pregunta acerca de la responsabilidad que le cabe a la escuela pública en relación a la formación de los alumnos como ciudadanos activos y plenos, conscientes de sus derechos y obligaciones.

Braslavsky (2003: 66) plantea la existencia de tres niveles de alfabetización necesariamente imbricados y correlacionados:

- Por debajo del nivel funcional, que comprende desde el iletrado hasta el que sólo lee etiquetas y signos
- Nivel funcional, que permite leer textos simples, tales como artículos fáciles de revistas y el periódico local
- Nivel avanzado, que permite leer textos escritos de manera abstracta, con capacidad de resolver problemas procesando una información compleja. Éste debería corresponderse con diez años de escolaridad.

Aguaded y Contín (2002: 82), desde la perspectiva de los sujetos que se alfabetizan, se refieren al «escamoteo de la realidad» que hace la escuela en las jóvenes generaciones y se pregunta «¿qué significa leer y qué significa escribir a finales del siglo XX cuando las redes informáticas insertan permanentemente lo local en lo global?, ¿qué significa producir y comprender hoy cuando los lenguajes por los que el saber circula escapan del libro de texto?, ¿qué desplazamientos cognitivos e institucionales están exigiendo los nuevos dispositivos de producción y apropiación del conocimiento a partir del interfaz que enlaza las pequeñas pantallas hogareñas con las pantallas laborales (ordenador) y con las pantallas lúdicas de los videojuegos?, ¿qué saben nuestros alumnos sobre las hondas modificaciones en la percepción del espacio y del tiempo que viven los niños...?».

En un sentido figurado, la deslocalización de los saberes y su segmentación es parte de lo que los medios y las nuevas tecnologías proponen a la escuela. Cuando un niño puede hacer «zapping» y ello le posibilita leer entrecruzadamente un espacio de noticias y otro deportivo o cuando se conecta a Internet y visita sitios con contenidos diversos, estamos asistiendo a una nueva forma de entender los procesos de lectura y escritura. El estudio de los procesos de alfabetización no puede quedar ajeno a estas transformaciones. En tal sentido, vale discutir dichos cambios, realizando un re-

corrido crítico del concepto que permita identificar hitos fundamentales en la reconstrucción del mismo.

Ferreiro (2001) se refiere al impacto de los cambios antes mencionados planteando que «los lectores se multiplicaron, los textos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y escribir. Los verbos leer y escribir han dejado de tener una definición inmutable y tampoco designan actividades homogéneas, cada época y circunstancia le dan nuevos sentidos, son construcciones sociales». Los aspectos antes mencionados ponen en evidencia que la alfabetización es hoy un concepto en desarrollo permanente que puede nominarse en término de dominios cambiantes. En tal sentido, estar alfabetizado para la permanencia en el circuito escolar, no implica alfabetizado para la vida ciudadana, para la calle en sus distintos ámbitos y textos, para el periódico, para la literatura, para el cine, para el ordenador, etc. Paralelamente a estos procesos de cambio, aparentemente progresistas, es importante tener en cuenta que cada vez se abren brechas más profundas respecto al acceso que los ciudadanos tienen al proceso de alfabetización en los países latinoamericanos. Como plantea Ferreiro (2001), a pesar prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo, mientras que en 1980, eran 800 millones.

La escuela argentina, en función del contexto actual, tiene un compromiso ineludible con el logro del nivel avanzado de alfabetización v dentro del mismo cabe mencionar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento que hacen referencia también a lo que Venesky (1990: 3) denomina «alfabetización cultural»: aquella que permite el ingreso a la diversidad de universos simbólicos que exceden el personal e interpelan al mismo, desde otros códigos. También, «una alfabetización crítica y abierta a la diversidad» que garantice una valoración de los niveles de alfabetización que cada sujeto posea como resultado de su cultura experiencial. En este contexto cobra un lugar relevante la formación de los docentes alfabetizadores. Presentamos a continuación un posible recorrido formativo, estructurado a través de la puesta en marcha de un ciclo de cine.

3. ¿Por qué un ciclo de cine?

El cine constituye un medio valioso de observación y análisis de la realidad. Las historias que vemos en la pantalla, interpelan a menudo lo que somos, pensamos y hacemos, no sólo desde lo conceptual sino también a través de un lenguaje emotivo capaz de provocarnos los más diversos sentimientos. Los docentes, a menudo, en nuestra formación accedemos esporádicamente al visionado de cine y estas instancias suelen ser muy escasas respecto al enorme cúmulo de materiales impresos que recuperamos durante el proceso formativo. Esto resulta paradójico si consideramos que la formación de docentes posee un «componente cultural» que debería animarnos a los formadores a fortalecer dicho aspecto. En el campo de la formación creemos que el cine es un recurso valioso porque:

- Nos presenta relatos audiovisuales contextualizados que pueden ser valorados y analizados como casos de análisis y estudio.
- Nos permite tomar contacto con tramas de acción, roles, paradigmas y situaciones de otras culturas.
- Porque abre oportunidades de practicar el juicio crítico sobre las situaciones observadas, como así también desarrollar el pensamiento creativo para recontextualizar o modificar las mismas.

4. Contextualización de la experiencia

El ciclo de cine que presentamos se desarrollará en el Instituto Superior de Formación Docente 803 de la ciudad de Puerto Madryn, como parte de las acciones del programa de capacitación y extensión, articulando la tarea con la biblioteca institucional y el cine local. Se enmarca en la línea 3 del proyecto educativo institucional «Articulación, extensión y trabajo con la comunidad». La misma se centra en el desarrollo de la función de extensión y considera al instituto formador como centro de acción cultural, comprometiendo al mismo en la recuperación del valor formativo de los espacios y recursos culturales locales y regionales.

5. Objetivos de la experiencia

- Fortalecer el intercambio del instituto formador con otras instituciones de la comunidad a través de las sesiones de cine.
- Colaborar en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos/docentes a través de las sesiones de debate y taller.
- Favorecer el desarrollo del juicio crítico y la experiencia creativa personal y grupal.

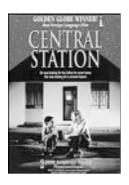
6. Los ejes de reflexión

Alfabetización en diferentes culturas y contextos: cambios y continuidades. Alfabetización: inclusión y exclusión social. Los mediadores de lectura y escritura

7. Las experiencias de trabajo

Presentamos a continuación tres guiones de trabajo para potenciar la reflexión sobre el collage de escenas seleccionadas.

Experiencia 1: «Estación central» (Brasil) Director: Walter Salles. 1998



«Estación central» presenta la historia de Dora, quien para ganarse la vida, escribe cartas que le dictan sus clientes analfabetos. Escribe cartas de amor, de amistad, de gratitud, de recomendación, etc., pero ella engaña a sus clientes, ya que las cartas no llegan a su destino. La desigualdad de la cultura escrita potencia el

poder de Dora, a quien los analfabetos confían sus pensamientos, inquietudes y preocupaciones. En un encuentro afectivo con Josué, un pequeño huérfano, Dora lo ayuda en la infructuosa búsqueda de su padre. Ella manifiesta su sensibilidad oculta cuando escribe al niño recuerdos sobre su propio padre y abiertamente expresa sus más profundos sentimientos.

Antes del visionado:

- Imaginar escenas, aromas, lugares, personajes, acciones, sabores a partir del título de la película y de la audición de música perteneciente al contexto cultural de la película de la misma. Compartir la experiencia individual interactuando con un compañero.
- Lluvia de ideas en ronda. Cada uno aporta tres palabras que sinteticen su experiencia.

Después del visionado:

- Dejar fluir las sensaciones e impresiones que nos provocó la película.
- Lectura y análisis del siguiente comentario: «Estación central es también una historia sentimental con un efecto profundo a nivel emocional, gracias en gran parte a la interpretación brillante y sutil de Montenegro, que no se para en manipulaciones. Un despertar emocional que reclama, como muchas otras películas nostálgicas, una nueva identidad y la vuelta a un lugar y un sentido de uno mismo que se había perdido».
- Elaboración grupal de un comentario para publicar en una revista de críticas de cine.
- Elegir una escena de la película en la cual se visualicen situaciones de lectura y escritura.

Fundamentar la elección.

Reflexionar sobre las relaciones entre la escena y las siguientes ideas: «tomar la palabra, tener la palabra, dar la palabra». ¿Cómo se vinculan estas ideas con el proceso de alfabetización en el aula?

- Reunirse en parejas y redactar una de las cartas que no redactó Dora. Incorporarle a la carta elementos de la experiencia personal.
- Tendal de cartas, socialización de las producciones logradas.

Experiencia 2: «Ni uno menos» (China) Director: Zhang Yimou, 106 min.



Gao deja instrucciones sobre como conducir una clase a su joven reemplazante en la escuela primaria rural. Precisamente «Ni uno menos» alude a su preocupación para que todos los estudiantes permanezcan hasta su regreso.

Se suscitan situaciones difíciles a raíz de la inexpe-

riencia de la nueva maestra y la resistencia de los alumnos. Pero los sentimientos de éstos se revierten con motivo del reencuentro con un alumno perdido y de la donación de materiales provocado por la campaña mediática de la maestra quien se colma de alegría ante las producciones orales y escritas de sus alumnos.

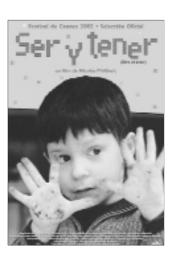
Antes del visionado:

- Audición de música instrumental de China: distribución de textos chinos.
 - Lectura en parejas y elaboración de sentidos.
 - Creación grupal de un cuento chino en forma oral.

Después del visionado:

- Reflexionar en grupo sobre los siguientes aspectos: la copia y la inexperiencia docente, la significatividad de la escritura en el aula, conflicto y escritura. Escritura y fracaso escolar. Transformación de las prácticas de escrituras.
- Puesta en común con aportes de todos los grupos.
- Recuperar y describir oralmente en el grupo un docente que al igual que Wei Minzhi haya podido dejar una huella en nuestra historia de lectores y escritores.
- Producir un breve texto de recomendación de la película para un foro virtual. Intercambiar producciones.

Experiencia 3: Ser y tener (Francia) Director: Nicolás Philibert, 104 min.



Ser y tener es principalmente una historia de personas. Más aún, una historia de personas en el proceso educativo. Durante todo su metraje lo que se nos muestra es la vida de una pequeña escuela durante todo un curso. Una clase única de un pequeño pueblo de montaña formada por

una docena de alumnos de diversas edades (de 4 a 10 años), capitaneados —es un decir— por un único profesor de completa dedicación, que tiene cerca ya el camino de la jubilación. La cámara se les queda mirando mientras escriben o pintan, cuando leen o dibujan, respondiendo a cualquier tipo de pregunta, juzgando el trabajo de alguna compañera o corriendo por el patio a la hora del recreo. También en momentos en los cuales afrontan grandes retos como expresar sus sentimientos, pedir perdón a un compañero, reconocer el haber hecho algo mal o pelearse con el jabón y el agua para conseguir tener unas manos bien limpias.

Antes del visionado:

- Audición de música instrumental de Francia.
- Anticipación del contenido de la película a partir del título: ¿por qué ser y tener?
 - Debate de los sentidos otorgados al título.

Después del visionado:

- Reflexionar en grupo sobre los siguientes aspectos: allfabetización en el medio rural. La lectura, la escritura y la vida cotidiana.
 - Puesta en común con aportes de los grupos.
- Imaginar y describir un aula alfabetizadora innovadora, en función de la propia práctica. Construí planos imaginarios con referencias.
 - Explicar cuales son las estrategias usadas por el

docente de la película para alfabetizar en las áreas.

- Analizar el siguiente comentario de la película y a partir del mismo escribir una carta al maestro de la película, recomendando estrategias alfabetizadoras de la propia práctica, que podrían tener un lugar en el aula de «Ser y tener».
 - Intercambiar los textos para su lectura.

El retrato cotidiano que se nos muestra contiene la grandeza de la vida y la fuerza de la infancia. Ser y tener pone su mirada en la enseñanza al mismo tiempo que nos educa. Más allá del tipo de enseñanza usada por el profesor o de sus técnicas de aprendizaje, lo que el film nos deja ver son los pasos de sus alumnas y alumnos, todos y cada uno de sus logros académicos y personales, la ingeniosidad de sus ideas, la creatividad de sus respuestas, la espontaneidad de sus reacciones o el esfuerzo de sus familias porque aprendan. Esta creación es un auténtico documento de vidas que se pasea entre la ilusión y la melancolía, entre la realidad y la virtuosidad de un conjunto de personas que llenan de sentimientos diversos a quienes los miran tras la pantalla. Lo consiguen con sus miradas, gestos y risas. Quizás con la ingenuidad de unas edades tempranas. O tal vez con la humanidad que desprenden. Sea como fuere, Ser y tener engancha, enamora y revitaliza. Y si su visión es grandiosa, aún más agradables son sus recuerdos. Por favor, no os la perdáis.

Referencias

AGUADED, J.I. y CONTÍN, S. (Comps.) (2002): Jóvenes, aulas y medios de comunicación. Buenos Aires, La Crujía.

BRASLAVSKY, B. (2004): ¿Primeras letras o primeras lecturas? Buenos Aires, Fondo de Cultura Econômica.

COLLELO, S. (1995): Alfabetização em questão. São Paulo, Graal. CHALL, J. (1990): «Policy implications of literacy definitions», en VENESKY, R. y OTROS (Comps.): Toward Defining Literacy. FERREIRO, E. (1999): Cultura escrita y educación. México, Fon-

do de Cultura Económica.
FERREIRO, E. (2001): Pasado y presente de los verbos leer y escribir. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2000): La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada. Argentina.

STREET, B. (1993): Cross-cultural aproveches tu literacy. Cambridge, Cambridge University Press.

VENESKY, R.; WAGNER, D. y CILIBERTY (Comps) (1990): Toward defining literacy. Newark, International Reading Association. VYGOTSKY, L. (1973): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, La Plévade.

VIGOTSKY, L. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.

WELL, G. (1988): Aprender a leer y escribir. Barcelona, Laia.

(Recibido: 04-07-04 / Aceptado: 17-09-04)

 Jenny Bustamante y Marisol García Tachira (Venezuela)

El ensayo periodístico: una propuesta didáctica

Journalistic essay: a didactic proposal

Dados los problemas que plantea la enseñanza y el aprendizaje del ensayo periodístico en la carrera de Comunicación Social y la importancia de este texto para el ejercicio de esa profesión, se formula una propuesta didáctica a fin de hacer explícitas las expectativas de los docentes, establecer elementos básicos y concretos para la realización y evaluación de este texto, y aumentar la satisfacción tanto de los estudiantes como de los profesores con los resultados del proceso educativo.

Considering the problems that occur in the teaching and learning of the journalistic essay in the career of Social Communication and the importance of this text in the practice of that profession, a didactic proposal is formulated in order to make explicit the expectations, to establish basic and concrete elements for the writing and evaluation on this essay and to increase the students as well as the professors satisfaction with the results of the educational process.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Ensayo periodístico, propuesta didáctica, evaluación del ensayo periodístico, enseñanza de la escritura periodística.

Journalistic essay, didactic proposal, evaluation of the journalistica essay, teaching of the journalistic writing.

Escribir un ensayo es una tarea frecuente para los estudiantes de la carrera de Comunicación Social. A pesar de que ello podría interpretarse

como una ventaja para dominar la escritura de este género, los estudiantes de esa especialidad universitaria tienen serias dificultades para su construcción. Hemos de reconocer que algunas de ellas se deben a que su competencia lingüística y comunicativa está aún en desarrollo, así como a una ineficiente intervención pedagógica en los niveles educativos anteriores, tal como lo evidencian algunas investigaciones (Barrera, 1996; Páez, 1990; Sánchez, 1990; Serrón, 1999; Vásquez y

❖ Jenny Bustamante Newball es profesora del Departamento de Comunicación Social de la Universidad de Los Andes-Venezuela (jennybustamante@cantv.net) y Marisol García Romero es profesora del Departamento de Idiomas de la Universidad de Los Andes-Venezuela (marisolgarcia@cantv.net). Pérez, 1998). Otras dificultades, sin embargo, se deben al género y al proceso de interacción docentealumno. Estas últimas han sido objeto de una investigación (García Romero, 2002) en la carrera de Comunicación Social en la Universidad de Los Andes (Venezuela) en la que exploramos las representaciones de un grupo de docentes acerca del ensayo. Como resultado nos dimos cuenta de que sus representaciones variaban y, por tanto, era necesario aportar orientaciones en ese sentido.

Por otra parte, la exploración de las definiciones de ensayo y sus características en las obras de referencia (diccionarios especializados y manuales de periodismo) nos ratificó la diversidad de criterios –incluso contradictorios— que los autores tomaban en cuenta, lo que en nuestra opinión requería de un esfuerzo de organización documental, ya que en vez de orientar a los alumnos podría confundirlos.

Todo lo anterior, aunado a nuestra experiencia como docentes de la carrera de Comunicación Social durante varios años, solicitando y evaluando ensayos, nos condujo a elaborar una serie de reflexiones sobre la enseñanza del ensayo periodístico. Ese es el objetivo del presente artículo: sistematizar en una propuesta didáctica la información que hemos obtenido de los profesores, de las obras de consulta y, por supuesto, de nuestra experiencia docente.

1. Propuesta didáctica para la enseñanza del ensayo periodístico

La propuesta que presentamos seguidamente intenta fomentar el intercambio comunicativo y el acuer-

do entre los docentes y los alumnos sobre el proceso de construcción y evaluación del ensayo, no sólo dentro del aula o en una asignatura específica, sino en la carrera de Comunicación Social, en general, tomando en cuenta desde la formación universitaria los requisitos y la utilidad de este tipo de texto para los fines del ejercicio profesional y procurando eliminar la confusión sobre las expectativas de los actores principales involucrados en el proceso educativo. Asimismo, la propuesta pretende:

- Establecer puntos de partida y de llegada claros, accesibles, comunes a las asignaturas de la carrera y al ejercicio profesional, y explícitos en torno al ensayo en oposición a la amplitud o ambigüedad que genera el «tratamiento del tema desde una óptica personal» (Russotto, 1989).
- Proporcionar a los estudiantes herramientas que les den seguridad no solo para la realización del ensayo (ayuda en la suerte de encendido de la chispa creativa o final del síndrome de la hoja en blanco), sino
 también a los fines de la evaluación y satisfacción personal con el proceso educativo.
- Familiarizar a los estudiantes con ensayos de interés tanto desde el punto de vista académico como laboral.

Estos objetivos se lograrían mediante dos estrategias: a) la realización de una publicación institucional y de autoría colectiva sobre el ensayo; b) el establecimiento en un instrumento de los elementos generales de caracterización y evaluación del ensayo periodístico a fin de que cada profesor seleccione los de aplicación en sus asignaturas.

I	El problema de la concepción del ensayo y de la didáctica de este tipo de texto.		
II	Instrumento con los elementos generales de caracterización y evaluación del ensayo periodístico (cuadro 2)		
III	Dossier con ensayos seleccionados de publicaciones de interés para el ejercicio profesional de los futuros comunicadores sociales. Estos ensayos deben responder a los parámetros fundamentales incluidos en el instrumento general de evaluación.		
ľV	Ejemplificación de las dificultades y fallas en los ensayos elaborados por los estudiantes para las diferentes asignaturas en años anteriores a fin de fomentar el aprendizaje a partir del error y aumentar la probabilidad de satisfacción tanto de los estudiantes como de los profesores con el resultado de la construcción del texto en cuestión.		
٧	Ejercicios de desestructuración de ensayos seleccionados, tomados de publicaciones de interés para el futuro ejercicio profesional. El discrito de estos ejercicios estará orientado a detectar o determinar en los lexios, básicamente, aportes personales de los autores, estralegias de argumentación, recursos expresivos (estética en la expresión escrita) y extensión (establecimiento de una suerte de acuerdo sobre el termino «concisión» o medida sobre el rango del número mínimo y máximo de palabras).		

Realización de una publicación institucional de autoría colectiva sobre el ensavo.

Una de las mayores dificultades de los estudiantes como escritores de ensayos es que, aunque deben escribir para un público, la mayoría de los casos sus textos sólo son leídos por el docente, cuyo criterio puede variar considerablemente en relación con el de sus colegas en la carrera. En virtud de ello, consideramos necesaria la realización colectiva de una publicación sobre el ensayo periodístico que se convierta en una referencia concreta y común a todas las asignatu-

ras sobre los aspectos en torno a los cuales hay consenso a fin de hacer explícitas las características que los estudiantes deben tomar en cuenta para su elaboración. Esta publicación (ver Cuadro no 1), que necesariamente requeriría del diseño de una suerte de curso introductorio o módulo presencial o virtual dentro de una asignatura del nivel académico inicial, permitirá marcar desde el principio de la carrera y de manera inequívoca la formación del estudiante en cuanto a este tipo de texto; evitar confusiones, aclaratorias, contradicciones y, en el peor de los casos,

Resumen de las concepciones sobre el ensayo periodistico		Elementos de caracterización/evaluación	Preguntas-guía para la discusión o evaluación del ensayo periodístico
	Monólogo documentado	1.1. Discurso sobre un tema	■ ¿El texto es ideológico, persuasivo? ■ ¿El texto refleja que el autor se ha documentado sobre el tema objeto del ensayo?
		1.2. Documentación previa	El texto está sobrecargado de citas o referencias bibliográficas? ¿Los profesores establecieron un mínimo y máximo de referencias? Tomando en cuenta el medio donde se publicaría, ¿cuál es ese rango?
DEFINICIÓN	Trabajos que analizan un hecho relevante aportando juicios de valor e interpretación subjetiva	2.1. Relevancia del tema 2.2. Aportes personales, subjetividad (ver 6.1)	■ ¿El texto analiza hechos relevantes, aportando juicios de valor e interpretación subjetiva del autor?
	Reflexión erudita y profunda	3.1. Reflexión	¿El texto refleja que el autor ha reflexionado sobre el tema y sobre las posiciones anteriormente expuestas por otros autores?
	Trabajo de divulgación científica	4.1. Finalidad: divulgación científica	El texto hace accesible a un público amplio el conocimiento científico?
	 Trabajo condensado que refleja las conclusiones elaboradas por el autor 	5.1. Concisión (ver 9.1).	¿El texto presenta de manera concisa las conclusiones y aportes del autor sobre el tema?
	6. Es subjetivo	6.1. Subjetividad	¿El texto muestra un punto de vista original sobre el tema? ¿La redacción se efectuó en primera persona del singular o del plural?
	Contiene un componente estético	7.1. Estética	¿El aspecto estético es tomado en cuenta en la expresión escrita?
	Puede tratar sobre un tema intemporal	8.1. Tema intemporal	■ Independientemente de la actualidad del tema, ¿el punto de vista y los aportes del autor son novedosos, tomando en cuenta que el ensayo es periodístico y debe ser, además, original?
CARACTERÍSTICAS	9. Exposición breve	9.1. Concisión	¿Es breve en los términos de que se ajusta a la extensión aproximada señalada por los profesores y permitida por los medios de comunicación social de interés?
	10. Debe ser más ameno que riguroso	10.1. Desequilibrio entre amenidad y rigurosidad en favor de la primera	■ ¿El texto es más ameno que riguroso? ■ ¿Los elementos de evaluación particulares de la cátedra y del medio en que se publicaria prefieren un estilo impersonal u objetivo o se inclinan por la redacción en primera persona?
	11. Plantea una inter- comunicación intelectual entre autor y lector	11.1. Intertextualidad	¿El texto da un margen amplio a la intertextualidad entre el autor y el lector?
MEDIOS DE PUBLICACIÓN	12. En revistas y, sobre todo, en la prensa escrita/los diarios (tanto en la sección de opinión como	12.1. Propósito final: publicación en los medios impresos de comunicación social. 12.2. Destinatario: colectivo,	Tomando en cuenta su actualidad, lenguaje, extensión, destinatarios y objetivo (divulgación), ¿es susceptible de ser publicado en un medio impreso (periódicos, revistas, suplementos)? ¿Cuál es la extensión del ensayo permitida en los me-
	en los suplementos).	«lector medio no especializado» (Garcia, 1993).	dios impresos de interés para la cátedra?

Instrumento con los elementos generales para la caracterización y evaluación del ensayo periodístico en la carrera de Comunicación Social.

desencuentros entre las representaciones de este texto en los estudiantes y en los profesores; aumentar la familiaridad y seguridad del alumno con respecto a este tipo de texto; y contribuir al establecimiento de elementos mínimos para este texto a fin de aportarle unicidad de criterio a su evaluación.

Si la universidad contara con el soporte tecnológico necesario para la creación, actualización y mantenimiento de un sitio web, la publicación podría ser electrónica en lugar de tradicional. Así, los estudiantes podrían publicar sus ensayos y las correcciones estarían a disposición de todos y, además, habría enlaces con los ensayos seleccionados por los profesores (partes IV y III de la publicación, respectivamente).

• Establecimiento de criterios básicos de elaboración y evaluación del ensayo.

El instrumento con los elementos generales de caracterización y evaluación del ensayo periodístico se incluiría dentro de la publicación señalada (II parte) de manera que pueda ser comentado a los estudiantes antes de la asignación de este texto y, por ende, antes de la calificación del mismo. Se trata, pues, de una herramienta que ayudaría tanto en la construcción como con la evaluación del ensayo. ¿Qué debe incluir este instrumento? En primer lugar, los elementos generales (comunes) a los ensayos de todas las asignaturas. A partir de una muestra bibliográfica de dieciocho obras¹, elaboramos a manera de columna vertebral del instrumento un resumen de las concepciones de este texto y, a partir de allí, definimos los elementos de caracterización y evaluación y sus respectivas preguntas-guía (cuadro 2).

Con el suministro de estos elementos a los estudiantes se fomentaría la tan indispensable comunicación en el aula sobre el ensayo periodístico. Asimismo, los alumnos podrían autoevaluarse o coevaluarse previamente a la entrega del texto al profesor, se unificarían los criterios de evaluación por parte del docente y se fortalecería el vínculo entre la formación universitaria y las exigencias del mundo laboral.

Debemos hacer, sin embargo, dos acotaciones. Por un lado, esta propuesta está sujeta a modificaciones por cuanto en la práctica requeriría de la discusión, definición y consenso de los profesores de cada institución en torno a los elementos de evaluación allí planteados, además de la consideración de las normas editoriales de los medios impresos de comunicación social de interés para cada cátedra en particular. Por el otro, hay otros aspectos que podrían ser discutidos por los docentes de la carrera y que influyen tanto en la elaboración como en la evaluación del ensayo. Consideramos de particular importancia el tiempo y el

lugar de realización del texto. Este factor no puede ser desestimado, puesto que tal como lo hemos señalado el ensayo requiere «reflexión erudita y profunda», revisión documental amplia, juicios de valor originales y, además, la consideración del aspecto estético y ameno en la escritura. En ese sentido, consideramos conveniente su escritura fuera del aula y, a los fines de revisar gradualmente el proceso de elaboración, sugerimos realizar entrevistas o tutorías con los autores como las propuestas por Cassany (1996).

Conclusión

Considerando los problemas pedagógicos que plantea el ensayo periodístico desde el punto de vista de su definición, caracterización, enseñanza y aprendizaje, formulamos una propuesta didáctica centrada, fundamentalmente, en el aspecto comunicativo.

La propuesta incluye una síntesis de los criterios de las obras de consulta especializadas sobre los ensayos periodísticos estudiantiles, establece orientaciones y elementos básicos y concretos para su realización y evaluación, y da margen para incluir las peculiaridades o exigencias de este texto para las diferentes asignaturas de la carrera de Comunicación Social o para las publicaciones de interés docente o profesional. Así, se pretende contribuir a aumentar la satisfacción de los principales actores del proceso educativo y a solucionar la necesidad que tienen los estudiantes de aprender a elaborar este tipo de texto, no solo para aprobar algunos cursos universitarios, sino también para su futuro ejercicio laboral.

Notas

¹ La muestra incluyó obras publicadas a partir de la década de los años ochenta: Bastenier, 2001; Baena, 1990; Castelli, 1983; Diezhandino, s/a; Guargurevich, 1982; Moreno, 1998; Santamaría Suárez, 1997; Tello, s/a; Vilamor, 2000; Armañanzas y Díaz, 1996; Calvo, 1997; Del Río, 1991; Esteve, 1999; González, 1991; Gutiérrez Palacio, 1984; Martínez, 1998 y Vivaldi, 1998, García, 1993. Esta última (García, 1993) es de especial importancia por cuanto fue incluida en una de las revistas de Comunicación Social de mayor prestigio en América Latina (Chasqui, editada por el Centro Internacional de Estudios Superiores de la Comunicación para América Latina), que publica precisamente ensayos –entiéndase por la periodicidad, el carácter y los colaboradores de la revista, «periodísticos»–.

Referencias

Bosch

ARMAÑANZAS, E. y DÍAZ, J. (1996): Periodismo y argumentación. Géneros de opinión. Bilbao, Universidad del País Vasco. BAENA, G. (1990): Géneros periodísticos. México, Pax. BARRERA, L. (1996): «Las habilidades verbales del estudiante de la Universidad Simón Bolívar (USB)», en Clave, 5; 55-64. BASTENIER, M. (2001): El blanco móvil. Curso de periodismo. Madrid, Ediciones El País. CALVO, M. (1997): Manual de periodismo científico. Barcelona, CASTELLI, E. (1983): Lengua y redacción periodística. Argentina, Colmena.

CASSANY, D. (1996): «La cultura de la escritura: Planteamientos didácticos», en *Educación abierta*, 122; 11-46.

DEL RÍO, J. (1991): Teoría y práctica de los géneros periodísticos informativos. México, Diana.

DIEZHANDINO, M. (s/a): El quehacer informativo. El «arte de escribir» el texto periodístico. Bilbao, Universidad del País Vasco.

ESTEVE, F. y OTROS (1999): Áreas de especialización periodística. Madrid. Fragua.

GARCIA, L. (1993): «Breve ensayo sobre el ensayo», en *Chasqui*, 46: 91.

GARCÍA ROMERO, M. (2002): Análisis discursivos de ensayos escolares. Trabajo de investigación inédito. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

GONZÁLEZ, S. (1991): Periodismo de opinión y discurso. México, Trillas.

GUARGUREVICH, J. (1982): Géneros periodísticos. Quito, Belén. GUTIERREZ PALACIO, J. (1984): Periodismo de opinión. Madrid Paraninfo

MARTÍNEZ, J. (1998): Los estilos y los géneros del periodismo escrito. Madrid, Paraninfo.

MORENO, P. (1998): *Curso de redacción periodística*. Sevilla, Mad. PÁEZ, I. (1990): «Algunos resultados de una investigación sobre las competencias y las deficiencias lingüísticas del estudiante de la USB», en *Argos*, *12*; 7-23.

RUSSOTO, R. (1989): «La técnica del ensayo: Un instrumento para la enseñanza de la redacción», en *Letras 46*; 83-91.

SÁNCHEZ, I. (1990): «¿Por qué son tan incoherentes los ensayos que escriben los estudiantes?», en *Tierra Nueva*, *I*; 87-93.

SANTAMARÍA SUÁREZ, L. (1997): Géneros para la persuasión en periodismo. Madrid, Fragua.

SERRÓN, S. (1999): «La situación de la enseñanza de la lengua materna en las instituciones de educación superior. Revisión y propuesta preliminar», en *Letras*, 59; 165-182.

TELLO, N. (s/a): *Periodismo actual. Guía para la acción.* Buenos Aires, Col hue.

VÁSQUEZ, D. y PÉREZ, A. (1998): «Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integrador para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de Educación Superior», en *Letras*, 57: 53-70.

VILAMOR, J. (2000): Redacción periodística para la generación digital. Madrid, Universitas.

VIVALDI, G. (1998): Géneros periodísticos. Madrid, Paraninfo.

Una baena mitad de fo que uno ve es visto a través de fos ojos de fos otros Marc Bloch The Historian's Craft



Enrique Martínez-Salanova '2005 para Comunicar

(Recibido: 06-08-04 / Aceptado: 01-10-04)

Francisco José Ruiz Molina
 Granada

Claves para la comunicación: la intervención psicológica a través de Internet

Psychological intervention through the Internet

¿Es factible realizar una terapia o una intervención psicológica prescindiendo de la tradicional intervención clínica? Los avances técnicos a los que nuestra sociedad nos ha llevado en los últimos años hacen necesaria una respuesta afirmativa a la anterior cuestión. Elementos propios de la Red, como el correo electrónico, el chat, las páginas web o las videoconferencias hacen de Internet un medio terapéutico más, disponible para todo aquel profesional y paciente que quieran y puedan utilizarlo, es más, en algunos casos concretos puede tratarse del único medio para iniciar una intervención terapéutica.

Is it feasible to perform a therapy or a so called psychological intervention omitting the usual ways, that is, omitting a clinical intervention? The technical advances that our society has recently experienced make answer to the previous question necessary. Elements such as the electronic mail, chat, web sites or videoconferences have transformed the Internet in a therapeutic tool, available to both professionals and patients who want to and can use it. Moreover, in some particular cases it may be the only possible way to start a therapeutic intervention.

DESCRIPTORES/KEY WORDS Internet, comunicación, terapia, psicología. The Internet, comunication, psicological therapy.

¿Qué entendemos supuestamente por intervención psicológica?, ¿cuáles son las claves para una correcta co-

municación entre terapeuta y paciente? Se puede intervenir de muchas formas; así una forma de intervención es simplemente escuchar a la persona –debido al reforzamiento positivo que eso conlleva en el sujeto que habla y pregunta—, pero, ¿por Internet podemos escuchar a la otra persona? Otra forma de intervención puede ser el mero hecho de contestar brevemente a lo que el otro nos demanda –implicándose en este caso el mismo mecanismo de reforzamiento antes citado—, y volvemos a la misma cuestión,

❖ Francisco Ruiz Molina es psicólogo y director técnico de la Unidad de Investigación e Información de «ADIS Meridianos», entidad especializada en el trabajo con menores infractores y jóvenes en riesgo social (fcojoseruiz@hotmail.com).

¿es posible a través de Internet contestar a otra persona en tiempo real? También puede considerarse intervención el dar consejos a alguien, ¿será posible hacerlo también a través de un medio como Internet? Pero si ahondamos más dentro de las terapias psicológicas, además de todo esto que hemos considerado que puede llamarse intervención, hay aún muchos otros factores que tendríamos que tener en cuenta también y que son igualmente intervención: seguimiento, aplicación de técnicas de modificación de conducta, cambios en gestos, variaciones en la mirada, diferentes tonos de voz, distintas posturas corporales, implementación de autorregistros y registros de conducta diarios, etc. La cuestión se antoja obvia, ¿todo esto nos lo facilita Internet?

Imagino que para quien no esté aún muy familiarizado con la navegación por la red, la videoconferencia, el correo electrónico o el chat, pensará que como la intervención clásica no hay nada, y en cierta manera hay que darle la razón, pero sólo en cierta manera, y es que efectivamente, sabiendo cómo, y con qué, Internet puede ser un medio muy útil para el psicólogo, y aún más si se me apura, para el paciente. En una sociedad como la nuestra hoy día, se premia al correcto comunicador, a aquella persona que posee unas aceptables habilidades sociales y que sabe cómo sacarle partido, pero no todas las personas están dotadas de estas habilidades o facilidades, quizás Internet pueda en parte paliar estos déficits sociales. Veámoslo con algún que otro ejemplo práctico.

Pensemos en una persona con fobia social, por ejemplo; indudablemente que un paso importantísimo para salir de ese estado de ansiedad, es sin duda alguna decidirse por ir a un psicólogo o terapeuta, y si se ve con perspectivas amplias, esa es innegablemente la primera acción positiva encaminada a resolver su problema. Pero no todas las personas con fobia social se atreverán a dar ese primer paso. Puede serles mucho más cómodo hacerlo de otra forma, que no tiene porqué ser mejor ni peor, simplemente es otra alternativa: desde su casa y con un teclado y un monitor. Sí esa persona puede ser capaz de sentarse delante de su ordenador, conectarse a Internet y escuchar a otra persona que está conversando con ella para superar su situación personal, ya habremos iniciado una situación de intervención terapéutica, y no ha necesitado para ello intentar vencer sin medios algunos su primer gran miedo, que no es otro que el de salir de su casa. Ya hemos conseguido nuestro primer gran objetivo, que esa persona acepte que tiene un problema que no es capaz de resolver por sí misma, y para intentar darle solución, acuda a un profesional en la materia, aunque

ese profesional lo haga desde un ordenador y no desde detrás de la mesa de su despacho.

Una vez esa persona ya haya adquirido las herramientas necesarias, será capaz de seguir el tratamiento en consulta si así lo consideran oportuno las dos partes, pero no es mal comienzo. La terapia no tiene porqué abordarse de forma exclusiva a través de Internet, ni tan siquiera sería lo recomendable en todos los casos. Más certeros serían los resultados y la generalización de los mismos en el tiempo, si esa terapia tuviera su continuidad en el despacho, en citas puntuales de seguimiento. Quizás Internet nos sirva para romper «barreras iniciales» y afianzar un adecuado «clima terapéutico».

No hay por qué limitar este tipo de intervención ni mucho menos a personas con sintomatologías fóbicas; no se pretende hacer tal afirmación limitadora. Pensemos por ejemplo en personas enfermas, con discapacidades físicas o minusvalías que les hace imposible o muy difícil (cuanto menos incómodo) desplazarse de su domicilio o residencia hasta la consulta del terapeuta, pero a las cuáles no les es complicado acceder a Internet para comunicarse con otros. Incluso pensemos en personas con deficiencias auditivas, de lenguaje, etc.; para esas personas Internet puede ser su mejor terapeuta, en algún caso concreto, su único terapeuta. Y qué no decir de la comodidad y flexibilidad de horarios que este método supondría. Las sesiones no tienen porqué ceñirse a los clásicos horarios de tarde o mañana, sí a las dos personas les viene bien, igual es buena hora las dos de la madrugada, o las tres, o tal vez un domingo (esas pautas las marcarán de forma consensuada tanto terapeuta como paciente, pero lógicamente la flexibilidad de horarios se antoja más factible que con el sistema tradicional). Este apartado nos hace valorar otros aspectos ajenos al paciente y que si servirían de ventaja para el profesional (el ahorro en costes económicos y de infraestructura que supondría para un psicólogo establecer una consulta «virtual» u «on-line»).

No se trata de defender éste como el mejor medio, siempre será mejor el contacto persona a persona real, en una misma habitación, pero no limitemos nuestro propio trabajo, nuestra propia valía, no limitemos a las personas, no pongamos barreras, demos facilidades, y quizás, esta vía sea una forma de hacer más cómodo el tratamiento para muchas personas, y en el fondo, que es de lo que se trata, de ayudar a más pacientes, que ahora no se atreven a dar el paso de ir a una consulta, o simplemente no pueden darlo por impedimentos físicos o de tiempo. Los avances en la comunicación de nuestro siglo no deben de quedar al

margen de los avances en la ciencia, y por supuesto, en las ciencias humanas, que también se han producido en estas prolíferas décadas. La correcta comunicación terapeuta-paciente, es sin duda la clave del éxito terapéutico, e Internet no supone una limitación para tal hecho, más bien todo lo contrario.

Entremos ahora en aspectos más «técnicos» de lo que sería este tipo de intervención. Retomemos para ello algunas de las preguntas que más arriba quedaban sin contestar. ¿Por Internet podemos escuchar a la otra persona? Es indudable que los avances hoy día logrados en el mundo de la informática, y más concretamente en el de la comunicación a través de Internet, han posibilitado que las conversaciones orales sean todo un hecho. Así programas como el Netmeeting o similares, nos permiten tener semejante servicio. Así,

Se denota sin duda alguna, una visión optimista sobre las posibilidades reales de una intervención psicológica a través de Internet, aunque no estamos hablando de que sea la situación ideal, que ni mucho menos lo es, pero sí, de que es una alternativa más que factible para muchos pacientes, y por qué no decirlo, para muchos terapeutas.

gracias a este programa, uno puede hablar en tiempo real con otra persona conectada desde otro ordenador, que por supuesto, puede estar en cualquier parte del mundo. Aquí no es necesario teclear nada, con un micrófono y unos auriculares es más que suficiente. Es, por así decirlo, como si estuviésemos hablando con alguien por teléfono, pero con el aliciente añadido de que también, y si posee cámara de videoconferencia, podemos estar observándolo mientras hablamos.

¿Es posible a través de Internet contestar a otra persona en tiempo real? Por supuesto, no hay más que ver a miles de usuarios que día tras día pasan horas y horas conectados al chat. ¿Qué es el chat? El chat no es ni más que una conversación, que por supuesto no se limita a una sola persona, que transcurre en tiempo real, y que se hace a través de la Red; es decir, básicamente funciona así: uno entra en un programa de chat o en una web que contenga un chat, se mete con un nombre o nick (el identificador que los demás verán en pantalla y por el que lo reconocerán y se dirigirán a él),

y elige un canal o un sitio temático donde hablar. Allí habrá otras personas, identificadas cada una con su nick o nombre, y uno podrá hablar o bien para todo el canal, es decir, lo que escribes lo lee todo el mundo que está en tu misma habitación o canal, o bien podrá hablar en privado con aquella persona del mismo canal que desee (conversación totalmente privada, a la que no tendrá acceso ningún otro usuario del chat). Además, si entendemos que hay varios chats en los que es posible estar en más de un canal a la vez, las ventajas que esto abre son enormes. Pensemos en un posible canal relacionado con la intervención ubicado dentro de una web relacionada con el mismo tema: por ahí es por donde deben dirigirse los esfuerzos; está claro que cualquier otro camino sería hacer cualquier otra cosa menos terapia psicológica.

> En cuanto a aspectos puntuales de la intervención psicológica, como puedan ser el seguimiento, la elaboración y cumplimiento de autorregistros o similares, está claro que medios como el correo electrónico, se me antojan enormemente interesantes. El correo electrónico es como el buzón de nuestro piso o casa, sólo que no necesitamos que el cartero nos traiga la carta para leerla, me explico, igual que cuando nosotros mandamos una carta a un amigo, por ejemplo, cuando él

nos contesta, dependemos del servicio de correos para hacérnosla llegar, pues aquí no, una vez que la otra persona conteste nuestro mensaje o «carta», la llegada hasta nuestro «buzón» o dirección de correo electrónico, es prácticamente inmediata, cuestión de segundos o de pocos minutos, lo que posibilita que la otra persona pueda también, de forma casi inmediata, acceder a dicho mensaje. Esto, aplicado a la clínica, es de vital importancia. Así si, por el ejemplo, el paciente queda en enviar todas las noches antes de acostarse la hoja de autorregistros donde indica frecuencia, hábitos, número, emociones y personas asociadas, etc. a la conducta de fumar (por ejemplo), el psicólogo sabe que cuando por la noche abra su correo tendrá esa información en su ordenador, podrá sacarla por la impresora, y podrá tener día a día información detallada de cómo va el tratamiento. E igual ocurriría con el paciente; la respuestas a sus dudas o preguntas, podría recibirlas sin excesiva demora por e-mail o correo electrónico, convirtiéndose este aspecto, además, en

un medio de reforzamiento y adherencia a la terapia. No podemos obviar tampoco la importancia de los sistemas de videoconferencias. Y es poder hablar con alguien y observar sus movimientos, sus posturas, sus ademanes, sus gestos, y viceversa, es otro de los grandes aspectos, a cuidar en una intervención, e Internet no nos deja cojos en este aspecto tampoco. Bien es cierto, que aún no son muy habituales los usuarios que hacen uso de este sistema de videoconferencia, no tanto por su coste, que para las posibilidades que tiene no es nada excesivo, sino más bien, por sus limitaciones técnicas, ya que sobre todo el problema de la lentitud en la comunicación es ahora mismo muy habitual, aunque también es cierto, que los avances en este sentido son enormes, y en breve, podemos estar seguros de que problemas como el de ahora serán historia. En el fondo la competencia entre compañías que ofertan este servicio, y sobre todo la irrupción en el mercado de la línea ADSL. han meiorado considerablemente este déficit en la actualidad. Además, están cercanos los tiempos en los que bastará con una toma de luz para estar conectado, sin necesidad de modems, líneas de teléfono o similares, lo cual imaginemos la comodidad que para el usuario supone, además de otras mejoras estéticas.

Pensemos, por ejemplo, en las indudables ventajas de aplicar medios informáticos y de navegación por la red en la terapia infantil, más concretamente en el entrenamiento a padres de las técnicas y métodos que emplean los terapeutas en las sesiones. De semejante manera que en algunas clínicas o gabinetes se usan los espejos unidireccionales para observar la conducta del niño y el entrenamiento que el terapeuta lleva a cabo con él (dichos métodos fueron muy utilizados en el estudio del apego), también podríamos utilizar las cámaras de videoconferencia como medio técnico para que los padres puedan observar qué procedimientos son útiles con su hijo en una intervención concreta (y además de esta manera quedan superados muchos miedos y reticencias que presentan algunos padres a la hora de dejar a sus hijos con personas ajenas o desconocidas de su ámbito social).

1. Reflexión final

Haciendo, pues, un breve resumen de lo expues-

to en estos párrafos, se denota sin duda alguna, una visión optimista sobre las posibilidades reales de una intervención psicológica a través de Internet, aunque no estamos hablando de que sea la situación ideal, que ni mucho menos lo es, pero sí, de que es una alternativa más que factible para muchos pacientes, y por qué no decirlo, para muchos terapeutas.

Otro tema es cómo implantar semejante intervención, lo que ocurre es que esto es material más que de sobra, como para debatirlo en otro artículo, y tal y como dije en líneas anteriores, esto no debe ni tiene que hacerse de cualquier forma o manera, ni con cualquier persona o profesional. Esto debe tener sus reglas, sus normas, para que su funcionamiento sea el adecuado, y por supuesto, y como trabajo que es, su remuneración proporcional, igual que si de una sesión en un gabinete o clínica se tratara. Por eso digo, que el primer paso, aceptar que es posible, ya está dado, o se está en ello. Ahora el cómo y cuándo es lo que está todavía por ver, pero no creo que pase mucho tiempo hasta que se lleve a cabo con total éxito. Creo que con la cuestión que este artículo plantea entramos en un posible debate no sólo amplio, sino plenamente interesante y lleno de posibilidades, a la espera de que alguien las descubra y se dedique de pleno a ellas.

Referencias

ALLEN, B.J. (1995): «Gender and computer-mediated communication», en Sex Roles, 32(7-8); 557-563.

BARON, N.S. (1998): «Letters by phone or speech by other means: The linguistics of email», en *Language & Communication*, 18 (2); 133-170.

BERMEJO, A. (2000): Valoración y aplicación de la terapia psicológica vía Internet. Alicante, Gabinete de Psicología Eidós.

GACKENBACK, J. (1998): «Psychology and the Internet», en GARCÍA, D.H. (2000): Internet como instrumento de apoyo a la educación. México, Facultad de Psicología, UNAM.

PATONI, R. (2003): Psicoterapia vía Internet, su práctica, regulación e investigación: el caso del tabaquismo. México, Universidad Nacional Autónoma, Facultad de Psicología.

ROTHCHILD, E. (1997): «E-mail therapy», en American Journal of Psychiatry, 154 (10); 1476-1477.

SCHNEIDER, P.L. (1999a): «Psychotherapy using distance techology: A comparison of outcomes», en *American Psychological Association*. Boston.

SCHNEIDER, P.L. (1999b): «Mediators of distance communication techologies in psychotherapy: development of a measure», en *American Psychological Association*. Boston.

• 24° Congreso de la Asociación Internacional de Estudios de Comunicación Social IAMCR, Porto Alegre (Brasil), julio 2004

La educación en medios frente a sus retos actuales

Today's challenges of Media Education

Entre los días 25 y 30 de julio de 2004 se celebró en la ciudad brasileña de Porto Alegre el 24° Congreso de la Asociación Internacional de Estudios de Comunicación Social (IAMCR en sus siglas en inglés), una de las más antiguas y prestigiosas organizaciones en la investigación de la comunicación en sus múltiples vertientes.

Esta institución, así como sus congresos, se organizan en torno a diferentes secciones correspondientes a diversos cam-

pos de estudio dentro del amplio espectro de la comunicación social. Entre ellas se cuentan como las más estables y numerosas las correspondientes a estudios de audiencia y recepción, economía política, comunicación política, comunicación participativa, género y comunicación, comunicación comunitaria, comunicación internacional, psicología y opinión pública, entre otras.

Entre las minoritarias, con participaciones similares a áreas como «comunicación e islamismo», «comunicación y medio ambiente, «Comunicación y salud», «comunicación y SIDA» o «cómic y arte», se encuentra la «educación en medios», que entró a formar parte como sección autónoma de la IAMCR en 1992. De lo ocurrido en esta sección en el congreso de Porto Alegre podemos extraer algunas reflexiones útiles sobre el presente de nuestra disciplina.

En primer lugar, debemos partir del viejo debate teórico-práctico en torno a qué lugar debe ocupar la educación en comunicación entre las dos disciplinas que le dan sentido (la educación y la comunicación).

❖ Fernando Tucho es profesor de la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos I de Madrid (ftucho@cct urjc.es). A pesar de los intentos por construir un espacio teórico propio para esta disciplina, lo cierto es que en la práctica estamos muy lejos de haberlo logrado, y educadores y comunicadores seguimos funcionando muy condicionados por nuestros estudios de origen y en muchas ocasiones de espaldas unos a otros. Aunque resulte ya un tópico, esta disociación entre escuela y profesionales de la comunicación sigue siendo una realidad. Y esta división sigue siendo uno de los mayores hándicaps para situar a la educación en comunicación en el lugar que debería corresponderle en nuestra sociedad.

Hoy en día, a nuestro entender, la educación en comunicación sigue estando más cercana al campo profesional de la educación, lo cual explicaría la escasa presencia que tiene esta disciplina en un congreso internacional sobre comunicación como es el de la IAMCR. Si bien hay que reconocer que la presencia de la «Media education research» en una asociación

como esta es ya un logro, lo cierto es que el congreso de Porto Alegre puede ser un reflejo de la debilidad con que cuenta nuestra disciplina en el seno de las ciencias de la comunicación: únicamente fueron presentados al evento diez «papers», de los cuales finalmente solo seis contaron con la presencia de su autor para ser expuestos².

Lo cierto es que este debate ni siguiera tiene un foro adecuado para ser atendido, pues, y esta es otra de nuestras grandes debilidades, no existe en la actualidad una asociación internacional de educación en comunicación reconocida por todos. Aunque hay que alabar los esfuerzos de diversos grupos por fomentar encuentros regionales y ciertos foros de discusión, se echa en falta la existencia de una organización internacional con cierta representatividad que sirva de foro de encuentro y debate teórico-práctico a las múltiples sensibilidades que existen en nuestro campo. Acciones como la creación del Consejo Mundial de Educación en Medios en torno a las conferencias en A Coruña en los 90, la organización de congresos internacionales como los celebrados en São Paulo (1998) o en Toronto (2000) sin continuidad real en otros eventos más sectoriales, las iniciativas de la UNESCO por reunir periódicamente a algunos expertos que debatan sobre la materia, o los encuentros iberoamericanos promovidos desde el Grupo Comunicar no terminan de constituir el gran foro internacional reconocido por todos los integrantes de este amplio campo para poner en liza nuestras diversas perspectivas.

Volviendo al congreso de Porto Alegre, los temas tratados en esas diez comunicaciones presentadas a la sección de educación en medios, aun careciendo de toda representatividad, nos pueden plantear también cierta reflexión sobre las líneas de trabajo dominantes actualmente en esta disciplina. Y es que la mayoría de las comunicaciones presentadas, de hecho cinco de las seis que finalmente tuvieron lectura, versaban sobre el uso de los medios como herramientas de apoyo educativo.

Los enfoques tecnologicistas o no problematizadores parecen imponerse. Cierta visión reduccionista de la educación en comunicación parece constituirse como núcleo esencial a pesar de décadas de trabajo teórico-práctico en torno a un enfoque crítico. Cuando más falta haría a nuestro entender un paradigma crítico-transformador de la comunicación en nuestra so-

El panorama mediático actual requiere más que nunca de una ciudadanía formada críticamente para emprender acciones transformadoras más allá de simples habilidades instrumentales integradas en el sistema.

ciedad, más se refuerza esa visión complaciente y simplificadora de los medios en el aula.

Bien es cierto que la mayoría de los ponentes en la sección de «media education» en el congreso brasileño sí mostraron un claro rechazo hacia soluciones educativas tecno-mágicas como la presentada por uno de los participantes a propósito del nuevo proyecto del gobierno brasileño de enviar contenidos educativos a las escuelas a través de televisión digital terrestre, sin aportar el ponente ningún proyecto claro de qué hacer con ello.

No hay duda de que los medios se pueden poner al servicio de uno u otro tipo de enfoque educativo más o menos renovador, pero no podemos olvidar que la educación en medios requiere de una importante reflexión crítica sobre el papel de esos propios medios. Y en nuestra consideración, el panorama mediático actual requiere más que nunca de una ciudadanía formada críticamente para emprender acciones transformadoras más allá de simples habilidades instrumentales integradas en el sistema. Sin duda este es otro de

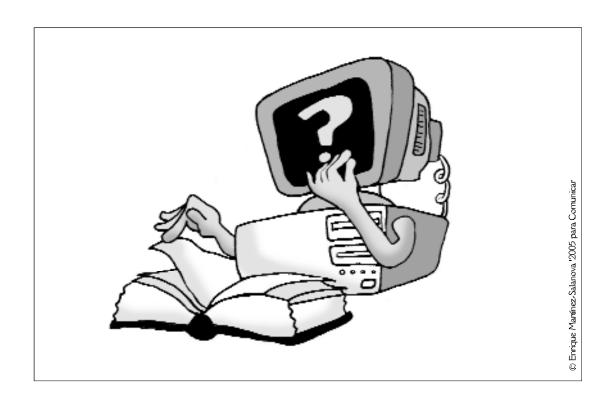
los temas que requerirían de un profundo debate en nuestro campo, aunque la falta de ese foro adecuado lo mantenga recluido a pequeña escala.

Si los congresos deben evaluarse no tanto por los asuntos que cierran como por los que abren, lo visto en la sección de educación en comunicación en Porto Alegre, a pesar de con su innegable debilidad, tiene la virtud de enfrentarnos con algunos de los importantes retos aún por resolver en nuestro campo.

Notas

¹ Abstracts y comunicaciones presentadas en el congreso se pueden encontrar en la dirección www.pucrs.br/famecos/iamcr/textos/artigos.htm.

gos.htm. 2 Bien es cierto que acudir a un congreso de este tipo supone un importante desembolso económico entre matrícula, viaje y alojamiento, lo cual constituye un freno para participaciones mayores (no en vano, el propio coordinador de la sección, el hindú Keval J. Kumar, no pudo asistir por estos motivos). Aunque estos condicionamientos son comunes para todas las secciones, que contaron con una participación mucho mayor que la nuestra.





Bitácora



agenda

Actualidad Apuntes Plataformas Fichas Reseñas

News Notes Communication platforms Cards Books



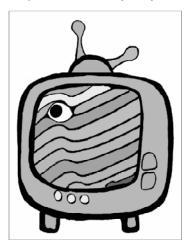
El próximo noviembre, Congreso Hispanoluso de Educación y Comunicación La televisión que queremos: hacia una televisión de calidad

Organizado por el Grupo Comunicar con la implicación de múltiples entidades públicas y privadas de España y Portugal, especialmente la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se celebrará este Congreso en Huelva el mes de noviembre de 2005.

Este evento formativo, especialmente destinado a profesionales de la comunicación y la educación (docentes, periodistas, comunicadores, educadores), de España y Portugal, y también de Latinoamérica, pretende ofrecer un foro de reflexión y un amplio abanico de propuestas, desde la comunidad científica, para mejorar la calidad de un medio que es esencial en el desarrollo de las sociedades contemporáneos por sus enormes influencias cuantitativas y cualitativas en la sociedad actual. El congreso contará con un importante plantel de profesores e investigadores de universidades españolas y portuguesas como principales dinamizadores del mismo, pero al mismo tiempo estarán implicados profesionales de los medios, asociaciones de telespectadores, colectivos docentes v responsables de comunicación de

diferentes medios, sobre todo aquellos que tienen vocación de servicio público.

El congreso tendrá un marcado carácter participativo y convivencial, primando los debates, mesas redondas y reflexiones entre participantes



y ponentes, frente al modelo expositivo; para ello se celebrará en un espacio único, un lujoso hotel al lado del mar, donde la convivencia será el principal valor. Se publicará también un número monográfico de esta revista «Comunicar» con todas las principales reflexiones del encuentro, así como una edición digital en formato cdrom con los textos íntegros de todas las comunicaciones aceptadas

Las temáticas que se trabaiarán en el congreso se centrarán en el análisis de los contenidos de las parrillas de programación españolas y portuguesas, así como el análisis de una posible televisión de calidad en el contexto de la comunicación global y multimedios que vivimos. La movilización de la sociedad civil y la educación para los medios como estrategia de formación de las audiencias son también otros temas. Para más i n fo rmación sobre este congreso hispanoluso, consultar la web: www.grupocomunicar.com.

Celebrado en Querétaro (México) en noviembre II Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación

Organizado por el gobierno de México con el apoyo académico del Grupo Comunicar, tuvo lugar en la histórica ciudad de Querétaro (México) el II Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. simultáneamente al III Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía. Con la presencia de más de 1500 congresistas venidos de todos los estados del país, más nueve países latinoamericanos, este congreso internacional ha supuesto la continuidad del iniciado en Huelva (España) en 2003, que seguirá su andadura en Latinoamérica para 2006, creándose de esta forma un foro permanente de edu-comunicación en la región con la implicación de investigadores de la comunicación y la educación, asociaciones, gobiernos y múl-



tiples entidades. La organización del Congreso fue impecable, corriendo a cargo de Javier Arévalo la presidencia. La implicación de los participantes y la calidad de los

ponentes, así como la cobertura mediática en televisión educativa, radio y prensa hicieron eco de esta actividad académica por todo el continente, demostrando, a su vez, México sus enormes capacidades organizativas y su papel estelar en la educación en medios y en el uso de los medios audiovisuales en la enseñanza en todo el continente iberoamerica-



Se celebrará en Valencia en junio de 2005 XX Festival «Cinema Jove»

El Festival Internacional de Cine «Cinema Jove», organizado por la Consejería de Bienestar Social y la Consejería de Cultura, Educación y Deporte de la Generalitat Valenciana, pretende ser un encuentro de jóvenes creadores de obras cine. La vigésima edición de este festival tendrá lugar en Valencia entre los días 18 y 21 de mayo de 2005.

Podrán participar grupos de jóvenes de hasta veintidós años, pertenecientes a centros educativos, asociaciones, talleres de imagen, etc., estableciéndose tres categorías, en función de la edad de los participantes; las inscripciones pueden realizarse hasta el 15 de abril. Previamente a la fase final del certamen, se llevará a cabo una primera selección de las películas presentadas. Con esta actividad se muestra a concurso una selección de la producción cinematográfica más reciente y que no haya competido en ningún otro festival nacional. Se trata, por tanto, de una serie de propuestas arriesgadas, imaginativas y originales. El jurado estará constituido por personalidades de diferentes sectores del mundo cinematográfico. Para cada una de las tres categorías se conceden premios y menciones especiales compuestos por material audiovisual, trofeos y diplomas, siendo éstos otorgados por el Ministerio de Educación y Ciencia. Con iniciativas como la de este festival se promociona la producción y difusión de obras realizadas por jóvenes promesas cinematográficas, sirviendo de plataforma para el fomento de la cultura del cine entre la población infantil y juvenil. En la página oficial del festival web www.gva.es/cinemajove se puede encontrar toda la información relativa a la convocatoria.



La WACC publica el boletín «Acción»

Esta asociación ofrece orientación profesional en políticas comunicacionales, interpreta las innovaciones y cambios en las comunicaciones globales y discute las consecuencias que tales innovaciones y cambios tienen para las iglesias y comunidades en todas partes, especialmente en el Sur. Sus objetivos se centran en la comunicación como la base de la comprensión y cooperación entre pueblos de diferentes credos y culturas, así como promover la libertad de expresión e información y la democratización de la comunicación.

Entre su publicaciones se encuentran, además de «Acción», «Media & Gender Monitor», que explora problemáticas de género y comunicación desde perspectivas globales, regionales y locales y brinda información sobre el programa de la Mujer, «Media Development» y



«Media Developement», revista con estudios de fondo sobre la comunicación.

Festival de vídeo para niños en Finlandia Tivoli 2005

En la primera semana de marzo ha tenido lugar el II encuentro de vídeo para niños y jóvenes. De nuevo, como sucediera el año pasado, en el marco del Festival de Cine de Tampere y en el centro Pirkanmaa (Finlandia), se celebra este evento que en su anterior convocatoria reunió en torno a 400 películas he-

chas por niños y niñas de todo el mundo. También este año se han recibido varios cientos de trabajos que confirman el éxito de la muestra con la participación de 26 países de todo el mundo. El objetivo de tan importante encuentro ha sido ofrecer a niños y jóvenes la oportunidad de mostrar sus ideas en público con la originalidad de hacerlo sin la cortapisa de la competición. La muestra coincidente con el 35 Festival Internacional de cortos de Tampere, permite consolidar espacios de trabajo y de intercambio de



experiencias mediante seminarios y talleres para los propios jóvenes y profesionales interesados en la temática, dentro de las perspectivas de la educación en medios. Los jóvenes tienen una oportunidad única de ofrecer sus creaciones en un festival de estas características con una magnífica repercusión y éxito de audiencia en la

propia Tampere. Para más información de próximas convocatorias se puede acudir a la página web del festival internacional: www.videotivoli.fi.



Proyecto europeo de publicaciones mediáticas del mundo Glocal Youth

Glocal Youth es un sitio web de educación en medios e interculturalidad, que se ofrece como guía para la educación de los jóvenes para una convivencia inteligente con los medios de comunicación, aspecto clave para el desarrollo del pensamiento crítico y formación del ciudadano responsable. Esta web, fruto de un proyecto de la Unión Europea, propone a los chicos y chicas recursos que les animan a reflejar sus representaciones en los medios de comunicación del Norte y del Sur del mundo (Asia, África, América Latina v Europa).

El proyecto Glocal Youth nació a partir de algunos interrogantes: ¿Qué imagen del mundo juvenil aparece en los medios dirigidos a jóvenes? ¿Cuáles son las representaciones o los estereo-

tipos sobre los que se insiste? ¿Cuáles son las diferencias y las semejanzas entre los medios de comunicación de los países europeos y de los países menos avanzados? ¿Emerge una representación de los «ióvenes globalizados», o prevalecen diferencias entre las representaciones de los jóvenes del Norte del Sur? Para intentar dar respuesta a estos interrogantes, el proyecto ha realizado una investigación internacional sobre la producción mediática «de» y «para» jóvenes del Norte y del Sur del mundo (revistas, radio, música, TV, cine, Internet). Posteriormente se ha realizado una selección de algunas de las producciones mediáticas significativas, tanto del Norte como del Sur del mundo. A partir de esta selección, se ha elaborado un esquema didáctico, que profesores, educadores y ióvenes podrán usar como instrumento práctico de educación en medios de comunicación e interculturalidad. Algunos g rupos de estudiantes realizan actualmente la experiencia mediática como pro-

tagonistas, apropiándose del derecho de palabra, creando producciones que respondan a sus ideas, pasiones y proyectos. El proyecto recoge la doble perspectiva de la educación en los medios y la interculturalidad: por un lado intenta promover entre los jóvenes un acercamiento crítico y una confrontación con los medios; por otro, desea favorecer la conciencia de los ambientes mediáticos de los que provienen los jóvenes inmigrantes y ponerlos en confrontación con los europeos para hacer emerger un conocimiento compartido. El proyecto Glocal Youth se lleva a cabo con el patrocinio de la Unión Europea, realizado por un equipo de investigadores y educadores de la comunicación y la interculturalidad, procedentes de varios países europeos: Lai momo (Italia), Centre

Audiovisuel Liège (Bélgica), Grupo Comunicar (España) y Universidade do Algarve (Portugal). Más información: www.glocalyouth.net.



Celebrado en la Universidad de Pelotas (Brasil) IV Seminario de Educación y Comunicación

Organizado por la Universidade Federal de Pelotas (Brasil) tuvo lugar el pasado mes de octubre de 2004 en esta misma ciudad el IV Seminario de Educación y Comunicación, en torno a «Tecnologías de la comunicación» y el III Coloquio sobre «Imaginario, cultural y educación» de Brasil.

Bajo la coordinación de las doctoras Tania Esperón y Lúcia Vaz, estos eventos universitarios son una muestra palpable de la dinámica de la educación en los medios en el país brasileño. Estas continuadas ediciones visualizan la implicación de este país latinoamericano con la educación en medios.

Talleres, conferencias, seminarios, minicursos... fueron algunas de las actividades centrales de estos dos encuentros simultáneos. Como temáticas específicas, el Seminario y el Coloquio contaron con enfoques muy



variados entre los que pueden destacar: «imaginario, educación y subjetividad», «tecnologías de la información y la comunicación», «corporeidad y educación», «formación docente, inicial y continuada», «enseñanza, aprendizaje y conocimiento» y «medios de comunicación en la educación».

La conferencia de apertura fue impartida por la Dra. Tatiana Merlo, de la Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina), con el título: «Imagen y educación en los medios de comunicación: la conciliación entre racionalidad y emotividad».

El congreso editó el resumen de actas y una edición electrónica de las ponencias y comunicaciones. Se puede obtener mayor información en la página web de la Universidad Federal de Pelotas, sede de estos encuentros académicos: www.ufpel.edu.br/fae/

Programa Escuela y Medios

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina ofrece un portal de información «Escuela y Medios» sobre medios de información en el que se propone a todas las escuelas del país participar y formar parte de las diferentes actividades y propuestas de trabajo que aparecen sobre los distintos medios de información como son: televisión, prensa, radio, correo, cine, etc. Se pretende explorar los medios de comunicación, la manera en que se construyen sus mensaies: promover la discusión en torno a la incidencia de los medios de comunicación en la sociedad; descubrir las diferencias entre los lenguajes visual, audiovisual, gráfico, que emplean los distintos medios de comunicació: analizar la evolución de los medios de comunicación a través de la historia: fortalecer la reflexión crítica de los alumnos en torno a los medios de

comunicación; y estimular la producción de mensaies entre los alumnos (revista escolar, video, radio, etc. Además de ha puesto en marcha un programa de televisión sobre medios para los niños y jóvenes de toda la nación. El programa -de manera dinámica y ágil-busca acercar y hacer más comprensible los medios de comunicación a los jóvenes. Se trata de que los chicos descubran los «secretos» de los medios (cine, tele, radio, diarios, fotografía): cómo se hacen, cómo se toman las decisiones diariamente, cómo piensan en los espectadores o en el público en general. Es decir, se trata de que los chicos descubran a los medios, contado por



Escuela y Medios

los que trabajan allí: habrá entrevistas, datos curiosos, la voz y opinión de los chicos, sus propias preguntas e inquietudes para ser respondidas, habrá también comparaciones de medios de antes y de hoy, grandes temas (qué es Hollywood, cómo se eligen los premios en los Festivales, qué es la prensa amarilla, la censura, etc.), cómo aparece un mismo tema en distintos medios, la manera en que un director de cine filma, por qué nos produce terror o emoción o bronca una fotografía, cómo se saca una foto (qué se tiene en cuenta) recomendaciones de películas, programas o artículos para los jóvenes, encuestas a los chicos para ver qué consumen (culturalmente) etc. Para más información se puede visitar la web: www.mcye.gov.ar/escuelaymedios.

Asociación italiana para la educación en medios de comunicación MED

La asociación italiana de educación en medios de comunicación «MED», con sede en Roma se fundó en la década de los 90 por un grupo de enseñantes y profesionales de la información preocupados por el impacto de los medios de comunicación en la enseñanza. En 1996 comienza su andadura con doce socios fundadores, siendo hoy, casi una década después, el principal referente en Italia en «Media Education».

En su página web, sita en www.medmediaeducation.it pueden encontrarse variedad de documentos de notable importancia para aquellas personas que se inician o

quieran profundizar en el uso de los medios en la educación: experiencias. documentos, publicaciones, enlaces a la web de la «Cumbre Mundial de Medios y Niños» (celebrada en Brasil), y a la página del «Centre de liason entre l'enseignement et des moyens d'information», etc.

La página cuenta además con un importante documento donde se sientan las bases, desde la óptica de este colectivo italiano, de lo que debe ser la educación en medios: el concepto en el contexto, la necesidad y justificación de la educación para los medios, los paradigmas, las razones de esta educación en medios, los contenidos, la metodología, el indispensable papel del docente y la figura del profesor/a y, finalmente,

los avances en el campo científico de la educación en los medios en los últimos años.

En suma, una carta fundacional de notable importancia, breve pero que condensa ideas básicas que todo edu-comunicador debería trabajar y conocer.

La asociación funciona en las diferentes regiones de Italia, contando con diferentes subsedes. Su página de publicaciones está en la actualidad en construcción, pero sí cuentan con enlaces a otras páginas de interés de todo el mundo, así como con documentos de educación en medios extraídos de diferentes publi-

caciones.

Para más información, consultar info-@medmediaeducation.it.



A iniciativa de la Universidad Distrital F°J. de Caldas de Bogotá (Colombia) Especialización en Pedagogía de la Comunicación

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, consecuente con su misión como institución de educación superior, plantea la necesidad de formar profesionales en la investigación y en la construcción del conocimiento, para alcanzar una calidad educativa que permita el desarrollo del país de acuerdo con las exigencias del mundo contemporáneo. Para ello viene desarrollando y fomentando en estos últimos años la especialización en «Pedagogía de la comunicación v medios interactivos» que orienta su trabajo académico e investigativo hacia el estudio de los procesos comunicativos en los contextos sociales y culturales de aprendizaje. La especialización adelanta programas de análisis y producción práctica de los géneros discursivos, los lenguajes de los medios y las técnicas de realización, con unos propósitos

educativos como son: reconocer y analizar el impacto de los medios interactivos en los desempeños comunicativos en los desarrollos conceptuales para adelantar investigaciones pedagógicas en este campo; incentivar una pedagogía interactiva a través de los estudios interdisciplinarios que aborden la comunicación y la educación como manifestaciones socioculturales en los contextos de aprendizaje; adelantar reflexiones y acciones pedagógicas tendientes a desarrollar competen-

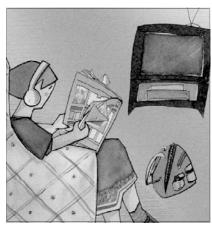


cias semiodiscursivas y sociocognitivas en relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información; contribuir a la actualización y perfeccionamiento de los docentes del área de la comunicación y el lenguaje que se desempeñan en la educación básica, media y superior de acuerdo con los nuevos paradigmas científicos y pedagógicos. Con la obtención de este título se estará capacitado para formular, evaluar e implementar proyectos de investigación en el campo de la comunicación, el lenguaje y la educación, desarrollando proyectos pedagógicos y diseños curriculares, orientando el uso y la producción comunicativa de los medios de información e interactivos en los contextos educativos, además de analizar críticamente los medios. Para mayor información de este postgrado: aespanol@udistrital.edu.co.

Celebrado en Santiago de Compostela en octubre Foro de medios de comunicación e infancia

El pasado octubre se celebró en Santiago de Compostela (Galicia) un foro sobre medios de comunicación e infancia. Dicho encuentro estuvo respaldado por importantes entidades, tanto públicas como privadas, entre las que destacamos al Grupo Comunicar, la Universidad de Santiago y las Consejerías de Familia y Juventud, y la de Cultura y Comunicación Social de la a Xunta de Galicia. La temática de las iornadas estaba basada en la repercusión de los medios de comunicación en nuestros jóvenes y su influencia en la infancia, así como el tratamiento y actuaciones educativas a seguir en esta sociedad tecnológica y de la información en la que todos estamos inmersos. A lo largo de estos tres intensos días de trabajo se realizaron diferentes actividades como conferencias,

debates y mesas redondas con expertos en el campo de la comunicación y educación. Resaltamos, entre otras, las conferencias de Ignacio Ramonet, director de «Le Monde Diplomatique» y profesor de la Universidad de Denis, sobre medios de comunicación, globa-



lización e infancia. También la realizada por Mª José Díaz, catedrática de psicología de la Universidad Complutense, sobre infancia y violencia; la televisión como solución. En cada jornada se celebraron interesantes debates sobre Internet y la

televisión, además se organizaron mesas redondas con diferentes temas entre los que destacamos: la televisión que tenemos, la televisión que queremos: información. deformación, formación: Los medios y la infancia; etc. En estas actividades participaron profesionales y expertos muy cualificados e influyentes en el campo de los medios de comunicación y educación como Narciso Ibáñez Serrador, director de televisión; Bernardo Díaz, catedrático de periodismo; Alejandro Perales, de la Asociación de Usuarios de Comunicación...

De la imagen transgresora...

De «Patologías de la imagen» de Roman Gubern

itror qué ofenden las imagenes?



En 1996 fue condenado un editor en Barcelona por publicar los dibujos de Vuillemin y Gourio considerados como vejatorios para las víctimas del nazismo

En 2001, Rudolph Giuliani, alcalde de Nueva York, solicitó la creación del «Jurado de la decencia» por considerar indecente un cuadro de Renée Cox en un edificio público En 2003, en Irán, se arrestó a un dibujante por una caricatura de Jomeini

Y es que algunas imágenes ofenden y da lugar a que se prohíban o confisquen

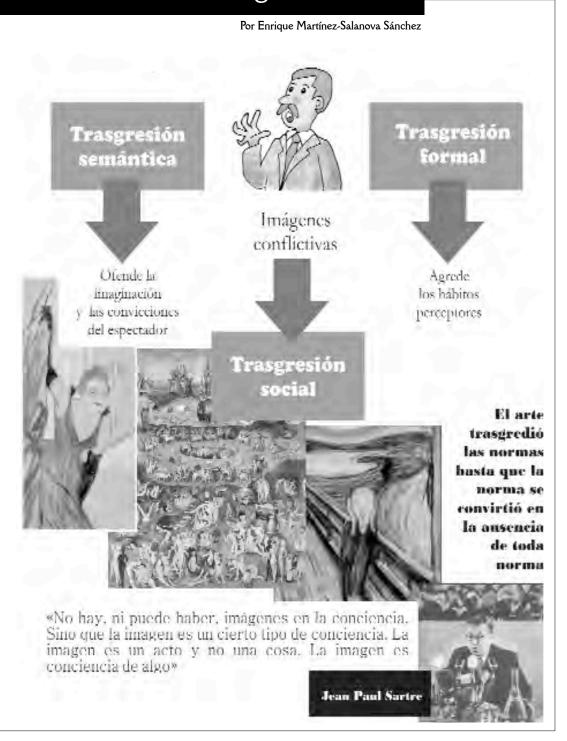
«aqueno que la mente percibe a través de los oídos le resulta menos estimulante que lo que viene presentado a través de los ojos y de aquello que el espectador puede ver y creer por sí mismo»

> La tradición es «la auctoritas», quien decide lo que es correcto o incorrecto





...a la conciencia de la imagen



Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)

El Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica) es una de las principales instituciones del país centro europeo en el uso de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El centro ofrece múltiples servicios audiovisuales en diferente secciones como la mediateca, el equipamiento, la producción, la formación, animaciones y, finalmente, investigaciones. Además cuenta con una amplia documentación de emisiones de radio (archivadas en formato mp3), así como con una importante colección de publicaciones, completando sus servicios con vínculos y enlaces a los principales organismos de educación en medios de comunicación, sobre todo europeos.

En la mediateca, se encuentran más de 1000.000 documentos de formación con diapositivas, películas, fotografías, transparencias, documentos sonoros, cds, maletas didácticas y revistas en los que se recogen aspectos históricos, técnicos, semiológicos y metodológicos de los medios audiovisuales clásicos, así

como multimedias y otros recursos más actuales con acceso a Internet. La mediateca es accesible a los educadores, estudiantes y animadores que pueden retirar en servicio de préstamo la mayor parte de las dotaciones del Centro.

El equipamiento del CAL está dotado de los aparatos más sofisticados en el ámbito audiovisual, como estudio de TV, sala de mezclas, servicios de duplicado. Muchos de estos medios se pueden ofrecer además en servicio de préstamo.

El Centro, además, diseña y produce documentos audiovisuales para la formación de enseñantes de todos los niveles educativos y animadores sociales. Cuenta con documentos de elaboración propia que

se ofertan también a sus usuarios, pero una de sus tareas fundamentales es la formación para profesores tanto en medios clásicos como en las nuevas tecnologías, así como cursos de formación para estudiantes. Para más información sobre el centro audiovisual belga: www.cavliege.be.



TIC y educación para la salud en Zaragoza «Pantallas sanas»

Con el sugerente título de «Pantallas sanas», se ha celebrado en febrero en la ciudad de Zaragoza el II Curso de TIC y educación para la salud, organizado

por el Gobierno de Aragón, con el objeto de facilitar un espacio de intercambio de experiencias de las tecnologías de la información y la educación para la salud, profundizando en la fenomenología de las pantallas y los nuevos medios, así como analizando las TIC para proporcionar «entornos saludables», a los docentes y asesores de centros de profesores.

El curso que continúa una línea ya avanzada en la edición de materiales, fichas didácticas de películas de cine, guías curriculares, se complementa con estas actividades formativas para educadores.

Las jornadas de este año han congregado un amplio plantel de expertos en el tema, entre los que destacan Carlos Gurpegui, periodista y educador TIC, así como el coordinador de las jornadas, Joan Ferrés, profesor de comunicación audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra de Bar-

celona, Agustín García Matilla, profesor de la Universidad Carlos III de Madrid, Miguel Bayón, periodista de TVE y los componentes del Grupo Spectus. Se desarrollan, además de las conferencias, talleres prácticos de televisión, vídeojuegos, Internet y los móviles, y publicidad.

El curso, además, ha contado con la presencia de un numeroso grupo de expertos en temas de la salud y prevención de drogodependencias, especialmente del gobierno de Aragón que complementarán la parte de educación para la salud. En suma, una magnífica iniciativa ampliar la formación de profesores en esta importante temática. Para más información: www.pantallassanas.com o en el correo electrónico: info@pantallassanas.com.



Asociación portuguesa de telemática educativa «Educom»

La sociedad portuguesa de telemática educativa, «Educom» surge a partir de la implantación del Ministerio portugués de Educación del proyecto «Minerva» (1985-94) para la implantación de las tecnologías de la información en las escuelas de todo el país. A partir de esta intervención y de un núcelo docente con tradición en la Universidad Nova de Lisboa surge este colectivo formado por profesores de todo el país, preocupados esencialmente por la informática y telemática educativa.

La página web de la asociación contiene múltiples informaciones para los docentes interesados en estos temas y especialmente para sus asociados. En la sección «Roteiro» se ofrece servidores del mundo educativo, webs de profesores y alumnos, guías de Internet, catálogos, campus virtuales, etc., además de motores de búsqueda y un enlace con la International Federation for Information Processing (IFIP).

Cuenta además con otras secciones, como asociaciones profesionales afines como la asociación portuguesa de informática o el Forum Educativo.

Dentro de la sección de publicaciones, destaca el manual del educador y una interesante guía de telemática educativa, materiales on-line que pueden consultarse en la página. Por otro lado, en la sección de proyectos educativos, Educom destaca por sus proyectos en las escuelas, además de los proyectos de referencia. Aquí podremos analizar un amplio conjunto de materiales valiosísimos realizados por profesores de las escuelas portuguesas con las nuevas tecnologías y la telemátiva.

La asociación está además conectada con los Centros de Competencias «Nónio XXI» que desarrollan iniciativas comarcales y generales en el uso de la telemática en los centros escolares. Así destaca su boletín «Newsletter» donde ofrecen información sobre seminarios y proyectos en marcha, como el de educación para los medios e interculturalidad del proyecto

europeo «Glocal Youth». Para más información acerca de esta asociación portuguesa www.educom.pt.



Voz del Núcleo Comunicación/Educación de Brasil «Educomunicador»

El Núcleo de Comunicación y Educación de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), surgió en 1996 formado por un grupo de profesores de diferentes universidades brasileñas preocupadas por las interacciones entre la comunicación y la educación. Coordinados por el profesor Ismar de Oliveira, el NCE cuenta con consultores, investigadores y colaboradores.

Las actividades principales de este colectivo se centran en la investigación, la formación, los proyectos de extensión cívica, los eventos y la edición del boletín «Educomunicador».

En el ámbito de la investigación, NCE fomenta y desarrolla tesis y disertaciones, así como proyectos de investigación.

Los cursos de formación y los proyectos de extensión están actualmente centrados en «educom.radio» y «educom.tv». Estos proyectos se destinan a capacitar a profesores y alumnos para el uso de prácticas de

educomunicación a través de la radio. En «educom.tv», se cuenta con 980 proyectos interdisciplinares, presentados por más de 2.000 profesores de la red estatal de Sao Paulo para la formación en el uso de los lenguajes audiovisuales.

El Núcleo, además, forma parte de la Red Brasileña de Edu-comunicadores, que es un espacio común para el intercambio de experiencias entre investigadores y especialistas de la edu-comunicación en todo Brasil. Esta red es la que edita el boletín on-line «Educomunicador» que da a conocer por todo el mundo las experiencias realizadas a través de noticias e informaciones.

En suma, se trata de una experiencia consolidada, basadas en el prestigio de investigadores con larga tradición de estudios y orientada a la formación de educadores y comunicadores, así como a comunidades escolares a través de medios tan populares y masivos como la radio y la televisión de la comunidad

Para más información, hay que acceder a: www.-

usp.br/nce/, también se puede visitar la web: www.educomradio.com.br.





Portal de la Comunicación «Infoamérica»

«Infoamérica» es un portal de la comunicación, expresión de un proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D del Ministerio de Ciencia y tecnología de España (actualmente de Educación), financiado por fondos Feder de la Unión Europea, destinado a identificar y definir los actores que integran el sistema de medios en el espacio cultural iberoamericano. El portal, que está dirigido por el catedrático de periodismo, Bernardo Díaz Nosty, de la Universidad de

Málaga, se integra en la Asociación para la Investigación y el desarrollo de la Comunicación (I+D+COM), participando de forma activa con la Universidad de Málaga y el parque tecnológico de esta ciudad en el proyecto Eu-Com, dentro de la red europea de excelencia E-Culture-Net.

El portal cuenta con la posibilidad de ser visitado en varias lenguas: español, portugués e inglés y destaca especialmente por las riqueza y utilidad de las secciones que ofrece para todo aquel público interesado por la comunicación, tanto desde un punto de vista profesional como académico. Las secciones más destacadas son: «Pensar la comunicación», dedicada a biografías y obras de teóricos de la comunicación, así como recursos en la red; la sección de centros académicos y revistas científicas de interés con más de 8.500 artículos de autores del espacio iberoamerica-

no; destaca también la posibilidad de acceder a 850 diarios de hoy, revistas de información, televisión en vivo, dial digital (radio), agencias de noticias, opinión de la prensa; y finalmente una interesante sección para las organizaciones, grupos de comunicación, diarios con historia, museo de la comunicación, la imprenta.

Para mayor información, de este portal se puede acceder a sus recursos en: w.infoamerica.org



A iniciativa de la Universidad Autónoma de Barcelona «Portal de la Comunicación»

El Portal de la Comunicación del Instituto de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con colaboración de la Fundación Auna y de la Generalitat, inaugurado en marzo de 2001, se ha convertido en una plataforma de referencia especializada en cuanto a la información y documentación en los diferentes aspectos de la comunicación.

Orientado hacia investigadores, estudiantes y profesionales de la Comunicación, muestra una variada oferta de temáticas sobre medios de comunicación, sociedad de la información, tecnologías de la información y comunicación y sus repercusiones e influencias en la organización social.

Este magnífico portal persigue la sistematización de la información disponible en la red sobre comunicación, ofreciendo enlaces a webs y contenidos que se consideran de mayor interés, que aparecen comentados en «Recursos sobre comunicación en Internet»,

y también textos y entrevistas en línea, novedades bibliográficas y agenda de actividades «Congrecátedras asociadas (Cátedra Unesco de Comunicación, Cátedra Internacional de Olimpismo) en cuya elaboración intervienen expertos de diversas universidades españolas y latinoamericanas. El portal es un punto de encuentro e intercambio de ideas entre estudiosos e intelectuales, dentro del ámbito de la investigación en comunicación, permitiendo la difusión de conocimientos, enfoques, posicionamientos y experiencias entre los sectores profesionales y la investigación universitaria en comunicación. Las secciones del portal abarcan multitud de aspectos muy relevantes para situarnos en esta temática y encontrar recursos para el análisis y la reflexión en torno al

sos y simposios», entre otros. Además, ofrece conte-

nidos de elaboración propia como: entrevistas, lec-

ciones básicas, artículos, reseñas bibliográficas, la pro-

ducción de los dos Observatorios del Portal (Políticas

de Comunicación y Comunicación Local) y de las





En la Universidade do Minho (Portugal) Weblog de Edu-comunicación

La segunda Guerra del Golfo tuvo entre sus consecuencias bélicas la irrupción de un nuevo género periodístico y comunicativo, engarzado en las nuervas tecnologías de la comunicación. Los diarios personales electrónicos de los periodistas de guerra fueron uno de los principales recursos de comunicación en un ambiente más que real de censura informativa. Hoy los weblog se están convirtiendo en una magnífica estrategia de difusión del saber en segmentos de audiencias especializadas.

El weblog que comentamos está dirigido por el profesor Dr. Manuel Pinto, de la Universidade do Minho (Portugal) y es el primero que trabaja de forma temática la edu-comunicación en español y portugués de forma conjunta, siendo por ello un material esencial en el espacio iberoamericano de educación en medios. El weblog comienza con una frase «in memoria» de Mario Kaplún: «Comunicación es una calle ancha y abierta que amo transitar. Se cruza con compromiso y hace esquina con comunidad».

En su diario se recogen informaciones de lo más variado que inicialmente iban destinadas a los alumnos de postgrados de esta Universidad. Ahora, dado su interés cada vez son más visitadas por públicos especializados y preocupados por la comunicación.

Además cuenta con un extensísimo archivo desde el 1 de enero de 2003, con cientos de documentos. Se puede consultar además por secciones: «niños y medios de comunicación», «educación en los medios», «educación e imagen», «periodismo y comunicación». Para más información sobre este weblog, se puede consultar: www.comedu.blogspot.com



Redcamaleón, sistema de comunicación joven colombiano

La segunda fase de este proyecto de comunicación juvenil colombiano, después de un período de prueba piloto, ha tomado la iniciativa de difundir las voces de la juventud desde distintos ámbitos, buscando promover la integración, el conocimiento, la información, el entretenimiento y la divulgación de sus opiniones, actividades y demandas frente a la sociedad actual, a través de Internet, relacionando a la juventud con la sociedad y las instituciones. Cerca de 8.000 visitantes en tres meses sin mayores promociones, el incremento en un 55% de información y artículos desde los jóvenes en Colombia y de varios países de América Latina, Europa y Asia, el reconocimiento de entidades como la Unesco, la vinculación de entidades como el Portal Avanza, son el resultado de este proceso que nos permite descubrir la necesidad de un medio de comunicación dedicado a la juventud, la comunidad en general y las entidades que trabajan por ellos, con la ganancia de que sean ellos mismos sus protagonistas. La apertura de nuevos servicios ha permitido la entrada de temas como la sección «Ha-

blemos de cine» y el diseño del segundo especial «Tómese la Red», un experimento único en Colombia, dedicado en esta

ocasión a hablar del rock en Colombia, con motivo de los 50 años de este género musical y de los 10 años de «Rock al parque». Se pretende en la segunda fase reunir más de 100 usuarios, a nivel nacional e internacional, involucrando estudiantes de colegio, universidad, grupos de jóvenes, organizaciones... quienes podrán escribir y enviar sus textos a través del registro en nuestro servidor web. Además se publicará la edición aniversario de la revista. Se ofrecerán servicios de asesorías en medios de comunicación, talleres, conferencias, y lo más importante, la creación de una comunidad virtual, en asociación con el portal «Avanza», sobre el tema de juventud, en la cual se espera convocar a aquellas entidades interesadas en el tema de nuevas tecnologías, para el diseño de estrategias que permitan acercar a los jóvenes a esta propuesta. De la misma forma, el website abrirá espacios de opinión para jóvenes en todos los ámbitos, desde los concejos de juventud y organizaciones juveniles hasta medios de comunicación alternativos desarrollados por jóve-



Para mantenerse al día de los proyectos y recibir más información, se puede visitar: www.redcamaleon.com

Una nueva forma de comunicación «Canal Comunica»

Canal Comunica (CC) es un proyecto interactivo sin afán de lucro cuya misión es educar en comunicación a los niños y jóvenes de 6 a 18 años despertando su sentido crítico frente al excesivo y poco tamizado volumen de contenidos mediáticos; y a la vez pretende crear canales de diálogo entre el mundo escolar y familiar con el sector de la comunicación, para acercar posturas y provocar así una reflexión autocrítica por parte de este último. A través de CC se pretende ofrecer un abanico de acciones para desarrollar en la escuela o en el ámbito familiar que girarán sobre tres ejes concretos: comunicación comercial, campañas de cualquier índole, incluida

propaganda, abarcando todos los medios (TV, radio, exterior, directa, Internet, RRPP, etc.); comunicación en medios: información, reportajes y espacios de cualquier índole emitidos en todos los medios; comunicación de ficción: películas de cine y series de entretenimiento, videojuegos y cómics. Los objetivos del Canal Comunicar son, entre otros, des-

pertar el sentido crítico de los más jóvenes respecto a los contenidos cada vez más cuantiosos y versátiles de los



medios de comunicación; dotar a las escuelas de un proyecto basado en las TIC; convertir la comunicación en herramienta de aprendizaje, dando a conocer los recursos creativos y las claves del lenguaje audiovisual; provocar la reflexión del sector mediático en toda su extensión de cara a reforzar su papel en la transmisión de valores y grado educativo de sus contenidos; e incentivar en el ámbito familiar su inclusión

en el proceso de educación en comunicación. CC es un proyecto plural donde convergen, por un lado las tres grandes bases educativas de hoy en día, es decir, la familia, la escuela y los medios de comunicación, y por otro los jóvenes de 3 a 18 años, que son nuestro verdadero objetivo.

Para mayor información puede visitarse la web: www.canalcomunica.com.



Young European Film Forum for cultural diversity

Yeff!

El objetivo de «Yeff!» es animar a los jóvenes a utilizar la producción audiovisual y la televisión como un medio de autoexpresión para contribuir al diálogo entre diferentes grupos culturales y sec-

tores de la sociedad. Con ello, ofreciéndoles un apoyo profesional y un seguimiento socioeducativo, podrán participar de lleno e incluso generar iniciativas de talante comunitario. «Yeffl» auna propuestas audiovisuales artísticas, iniciativas de canales abiertos de TV, proyectos juveniles interculturales, líneas de acción de instituciones, y experiencias de organizaciones especializadas en educación en comunicación de nueve países distintos. Todas las organizaciones participantes comparten perspectivas y métodos de trabajo en el campo de

la educación en comunicación, diseñando un evento cultural europeo sobre la diversidad cultural Esta nueva red, con el apoyo del programa europeo Juventud, es, concretamente una plataforma para los que quieren llegar a ser periodistas o incluso directores de películas. Esta red permite conectar con periodistas y cineastas jóvenes en toda



Europa. Uno de sus aspectos más relevantes es que se dirige, sobre todo, a jóvenes interesados en temáticas como la inmigración o la interculturalidad. De esta forma «Yeffl» pretende integrar organiza-

ciones que trabajan en el campo de la educación en medios y desarrollan actividades para la alfabetización mediática, además de aquéllas que están enfocadas al trabajo en el ámbito de la interculturalidad. Este foro de jóvenes productores de medios organiza un encuentro europeo anual para la proyección de películas juveniles con la intención de que tenga lugar de forma alternativa en distintas ciudades europeas. Entre las opciones que se muestran en la web se incita a lo jóvenes a que empiecen a filmar sus experiencias en torno

a la temática de la interculturalidad. Otra de las secciones se dedica al intercambio de ideas acerca de la diversidad cultural y la inmigración. En el ámbito de la educación en medios se plantea el intercambio de experiencias o la posibilidad de participar en proyectos europeos sobre cine juvenil. Para más información: www.yeff.net.





PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA



Suscripción anual al periódico: $12 \in (10 \text{ números})$ Suscripción anual a las revistas: $42 \in (8 \text{ números})$

LIBROS

▼ Julio Tello Díaz



Cine y Salud: por una mirada auténtica; J. Gallego, C. Granizo y C. Gurpegui; Zaragoza, Gobierno Aragón, 2002-2003; 10 volúmenes

Diseñado desde el Gobierno de Aragón por la Dirección General de Salud Pública en colaboración con la Dirección General de Política Educativa, el Programa «Cine y salud» pretende acercar varios aspectos relacionados con la promoción de la salud en la adolescencia, utilizando el cine como recurso a partir de la comunicación, la experiencia y el trabajo didáctico en el visionado de una película, y facilitando al profesorado un material didáctico, práctico, útil y de sencilla aplicación para educar en la salud. Por tanto, esta iniciativa busca facilitar al profesorado, principalmente de secundaria, la tarea de trabajar los contenidos de la salud, convirtiendo el cine en un medio educativo para ello.

Este programa cuenta, entre otros materiales, con la colección de cuadernos monográficos «Cine y salud. Por una mirada auténtica», con un total de 10 volúmenes de unas sesenta páginas cada uno, que se corresponden con los siguientes títulos: «orientaciones y propuestas didácticas», «alimentación», «relaciones y emociones», «educación sexual», «creatividad», «tabaco, alcohol y otros consumos», «convivencia y racismo», «autoestima», «resolución de conflictos» y «desarrollo sostenible». Cada uno de estos títulos ha sido abordado por un autor experto en la materia que realiza un pormenorizado análisis de cómo se presenta cada tema en diferentes producciones cinematográficas.

Esta serie de publicaciones especializadas en cuestiones

fundamentales de educación para la salud está dirigida principalmente al profesorado para orientarlo y aportar propuestas al tema abordado en su conexión con el cine. Así, el docente puede profundizar en la vertiente educativa que aporta el cine en materias de actualidad que tanto preocupan a padres,

madres y educadores en general, como es el consumo de drogas, violencia, sexismo, racismo y xenofobia, entre otros. El desarrollo del programa está dirigido a adolescentes, especialmente del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, aunque también puede ser útil para cualquier colectivo de la comunidad educativa, realizando las adaptaciones que se estimen oportunas. Este programa tiene como objetivos facilitar el desarrollo de la educación para la salud de acuerdo con el currículum de secundaria, motivar al alumnado al análisis, la crítica y el disfrute de una película con motivos y valores presentes en su vida cotidiana y abordar la realidad de la salud en la adolescencia desde tres aspectos básicos: la dimensión personal, la dimensión social y la dimensión medioambiental.

El profesorado interesado puede analizar en profundidad una temática concreta en el monográfico correspondiente de la colección y plantear una metodología para el alumnado que implica la realización de actividades que incrementen la responsabilidad personal ante la propia salud del adolescente y de sus compañeros. Además de los diferentes volúmenes anteriormente citados, el material está compuesto por guías didácticas para el docente y cuadernillos para el alumno para realizar actividades a raíz del visionado de una película de cine de actualidad.

Esta interesante iniciativa ha conseguido aunar esfuerzos, tanto materiales como humanos y económicos, de las Consejerías de Salud y de Educación del Gobierno de Aragón, permitiendo establecer un vínculo importante entre los dos principales pilares, el sanitario y el educativo, que deben servir de referencia para reconocer la excelencia de una sociedad que tiene en su punto de vista a la ciudadanía.

LIBROS

▼ José Ignacio Aguaded Gómez

Como indica la autora de este texto, los nuevos lenguajes de la comunicación han roto con la primacía de las palabras, aunque sigan debiendo su estructura sígnica a ellas y por tanto, nos resistamos a leerlos y escribirlos sin ese referente primario verbal. Nuestra capacidad humana del lenguaje verbal, que nos ha permitido vertebrar la cultura y los imaginarios que dan sentido a nuestro conocimiento y nos lleva a relacionarnos con los otros, cada vez es más insuficiente. Lo que los estudiosos del lenguaje describieran como la competencia comunicativa para referirse a las capacidades de intercambio comunicativo verbal de los hablantes resulta una idea superada que requiere una revisión profunda. La comunicación y el lenguaje en el siglo XXI muestran otro cariz, que nada o muy poco tiene que ver con situaciones anteriores. En este sentido, en este texto se platea la necesidad de una intervención en los procesos de adquisición del lenguaje que necesitan de un replanteamiento ante el dominio de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación; sobre todo, ante la influencia de sus poderosos lenguajes. En definitiva, una modificación de las teorías, recursos v estrategias académicos y didácticos que todavía mantienen modelos tradicionales. Enseñar y aprender la competencia mediática supone, desde la perspectiva de este texto, promover una alfabetización en los códigos de los nuevos lenguajes de manera que sea posible su uso y su interpretación consciente. Para la autora, la enseñanza no

puede permanecer al margen de esos nuevos esquemas de pensamiento, regulación e integración de significados y significantes culturales. De manera muy especial, aunque no exclusiva, el ámbito educativo de la comunicación y de las lenguas tiene un papel muy des-



Los nuevos lenguajes de la comunicación; Mª Amor Pérez Rodríguez; Barcelona, Paidós, 2004; 267 págs.

tacado en esta revolución de contenidos. Los medios y las tecnologías de la información y comunicación constituyen un rasgo definidor de nuestra sociedad actual y una seña de identidad cada vez más interiorizada de la infancia y juventud de la que se ha dado en llamar «la era mediática». Nadie duda de que en nuestros días, constituyen un referente ineludible para el alumnado, de tal manera que sin ellos resulta muy difícil entender sus representaciones y conocimiento del mundo, así como las implicaciones ideológicas y las valoraciones que se derivan. Esto nos obliga necesariamente a cambiar nuestras estrategias de enseñantes. En los centros educativos, muchos profesionales de la educación aún perpetúan formas de comunicación que responden a lógicas cuyas claves no dan respuesta a los problemas de la comunicación de nuestros días. Para la autora de este texto, plantear la enseñanza y el aprendizaje de la competencia mediática en el ámbito educativo de la enseñanza de las lenguas apoya la idea de que la lengua no sólo es posible aprenderla en la clase y con un libro de texto cuando los niños y niñas que han cumplido diez años pueden haber visto y «respirado» doscientos mil anuncios publicitarios. No debe ser la solución seguir con las viejas estrategias y dejar que la escuela se perpetúe en su inmovilismo y en su inseguridad por miedo a que algo o alguien usurpe su puesto preeminente de transmisora de saberes y preparadora para la inserción social. Habría que empezar a plantear una nueva didáctica para no convertir la comunicación en un saber muerto e inmóvil, algo absolutamente contrario a su esencia, que es el lenguaje entendido no como un sistema semiótico abstracto, inmanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, sino como «un repertorio de códigos culturales cuya significación se construye y renueva mediante estrategias de cooperación y convicción». Así, se opta por reflexionar y profundizar en el concepto de «competencia mediática», dentro de un enfoque comunicativo para la enseñanza de los nuevos lenguajes de la comunicación, para desarrollar en el alumnado nuevas formas de entender, comprender, valorar y crear con los nuevos lenguajes, ya que lo que caracteriza a los medios y a las tecnologías de la información y comunicación es un discurso con una gran variedad de códigos y diversos usos lingüísticos.

CD-ROM

▼ Mª Amor Pérez Rodríguez

Esta revista «Comunicar» veía por primera vez la luz en 1994, hace más ya de un decenio, y desde sus inicios se hacía una apuesta firme y arriesgada por un ámbito de conocimiento, balbuciente todavía -y que ni siquiera aún hoy ha tomado su carta de naturaleza plena-, pero que tenía entonces -y tiene aún más en el momento presenteunas inmensas posibilidades de desarrollo, en los umbrales de este nuevo milenio que comenzamos a vivir. La educación en los medios de comunicación es, sin duda, uno de los ámbitos que más sentido cobra en el universo de desarrollo tecnológico y humano que definen a nuestra era. Cuando la educación se ha convertido en un «arma» fundamental en el desarrollo de los pueblos y cuando el fenómeno comunicativo ha llegado a ser parte de la «atmósfera que respiramos», cabe más que nunca plantear la necesidad de educar para la comunicación. Desde «Comunicar» se ha hecho una apuesta firme por urgir la educación para la comunicación, ya que partimos de una premisa: que el consumo de los medios en sí no garantiza un mejor conocimiento de sus códigos y mensajes, contrariamente a lo que ocurre con la alfabetización tradicional, donde un mayor hábito y pasión por la lectura supone un mayor enriquecimiento cultural. En el consumo de los medios - especialmente de la televisión y la publicidad- altas dosis de consumo generan adicción y ensimismamiento en los mensajes, desconociendo sus códigos y latencias, y aminorando la percepción crítica y personal

de los mismos. Por ello, si el consumo no garantiza en sí la apropiación positiva personal de los medios, sólo resta como alternativa democrática: la educación para los medios desde las escuelas, las familias y las propias empresas comunicativas, que han de asumir el reto de

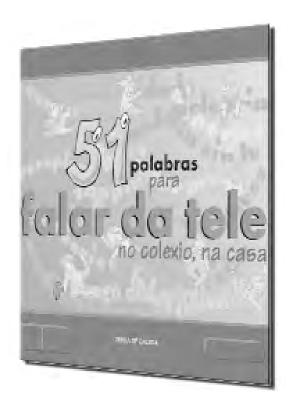


Comunicar Digital 1/22; J. Ignacio Aguaded (Dir.); Huelva, Grupo Comunicar Editores; 2004; cd

«educar» en el mundo de la imagen a una población que ha de estar preparada para «leer» e interpretar los mensajes mediáticos de los cada vez más sofisticados medios que la sociedad nos ponen a nuestro servicio. Alfabetizar audiovisualmente, desde la óptica de la comprensión crítica y creativa de los mensajes, es, por tanto, una apuesta democrática que, sin duda, tendrá enorme pujanza en la sociedad que vislumbramos para este nuevo milenio. La familia, los medios y la escuela tendrán que asumir este reto como uno de sus principales objetivos para la educación de una ciudadanía preparada para desenvolverse autónomamente en la nueva sociedad. En las últimas décadas, movimientos a través de todo el mundo han apostado por introducir en los currículos oficiales de la enseñanza, así como en talleres y actividades de enseñanza informal y no formal proyectos de educación para los medios, con el objeto de fomentar el espíritu crítico ante la comunicación, enseñando a las nuevas generaciones a conocer los nuevos lenguajes, a usarlos críticamente y a responder creativamente a sus mensajes. El Grupo Comunicar viene, desde hace una década y media, participando modestamente en esta tarea, realizando actividades de formación inicial y permanente de profesores, encuentros con periodistas y maestros, certámenes de prensa escolar para alumnos y docentes y, especialmente, varias líneas abiertas de publicaciones que han difundido cientos de experiencias, propuestas, reflexiones, investigaciones... realizadas por docentes, periodistas, padres... a lo largo de toda la geografía nacional española y en otros países europeos y americanos. Muestra de toda esta trayectoria investigadora y formadora, es esta revista «Comunicar», que lleva ya 12 años y 24 números editados, llenos de una vitalidad inusitada que se sintetizan en un cd –que contiene todos los textos en formato digital (PDF) de los primeros 22 números-, clasificados por distintas secciones y modos de búsqueda. El lector encontrará en esta edición electrónica toda la colección completa de todos artículos de la revista, así como las recensiones, fichas, gráficos e imágenes, con motores de búsqueda sencillos y de fácil manejo. En suma, un «thesaurus» de enorme valor para todos aquéllos que vivimos y disfrutamos de «Comunicar».

LIBROS

Julio Tello Díaz



51 palabras para falar da tele no colexio, na casa; J. Garrido y Grupo RePe; Xunta de Galicia, Consellería Educación; 2002

En formato de fichas de actividades para llevar a cabo con el alumnado, la Xunta de Galicia edita el trabajo que reseñamos para llevarlo a los centros educativos y posibilitar que niños y niñas estudien, debatan y analicen 51 palabras relacionadas con la televisión. Tal y como se recoge en la presentación, el objetivo principal del documento es hablar, hablar de la tele. La propuesta se realiza para que se provoque el diálogo entre profesores y alumnos, entre padres e hijos e, incluso, entre los propios alumnos. Las diferentes palabras están recogidas en fichas consecutivas por orden alfabético, a modo de diccionario. Todas las fichas tienen un formato común. Cada una de ellas se estructura en siete pasos: datos, ideas, a favor/en contra, actividades, enquisa, recursos y on/off. Muchas de estas palabras (bebé, castigo, comida, deberes, imitación...) parecen no tener relación con el mundo televisivo, pero lo cierto es que son tratadas de tal manera que el alumnado puede tomar conciencia de la importancia de la inclusión de la televisión en determinados momentos de su vida. Otros términos (audiencia, audiovisual, comunicación, película, publicidad, zapeo...) están claramente relacionados con este medio. Para los autores de este trabajo, aquí no se recogen todas

las palabras implicadas en el mundo televisivo, pero son suficientes para empezar una batería de actividades que potencien la reflexión y el análisis crítico de este medio de comunicación. Hay que tener en cuenta que se trata de un trabajo para iniciar a niños y jóvenes en el estudio de

la televisión desde la vertiente de la cotidianidad y mediante la forma más natural de expresión: hablando. La última parte del trabajo consiste en un juego, «O xogo dos mirabéns», cuya justificación se basa en «mirar bien»,

aprender a ser un telespectador crítico y activo ante el medio. Se trata de un complemento didáctico y lúdico de este libro de fichas, con una batería de fichas de preguntas y respuestas encaminadas, principalmente, al conocimiento de elementos técnicos básicos sobre la televisión. La parte competitiva del juego pasa por un camino de casillas que los jugadores irán alcanzando en función de las respuestas que se vayan acertando. Con este juego se pretende alcanzar un mayor nivel de conocimiento de los alumnos para hacer de ellos espectadores activos e inteligentes de la televisión.

Esta versión en lengua gallega nos permite realizar un recorrido por este material, del que se desprende el cuidado que se ha tenido en su elaboración, la fundamentación pedagógica de sus contenidos y la calidad de sus actividades, por lo que puede ser de gran utilidad para aquellos profesores implicados por la educación en medios, así como para padres y madres que se preocupen por que sus hijos obtengan una conciencia crítica respecto a la televisión.

Se trata de un trabajo fundamentado y estructurado para alcanzar una meta formativa para un consumo más racional de la televisión, ya que en la mayoría de los casos, muchos padres y profesores siguen la línea de dejar pasar la oportunidad de tratar el tema, cortar, no hacer caso de la problemática en niños y jóvenes, etc. Materiales como el que aquí referimos son especialmente demandados por los profesionales de la educación, ya que permite trabajar de manera concreta y ofrece la posibilidad de tomarse como referente para elaborar nuevas actividades. Con este material se puede sistematizar un aprendizaje de forma atractiva, novedosa, lúdica, amena, fácil y, sobre todo a través del diálogo con los jóvenes.

▼ Montserrat Medina Moles

Au-delà de la technologie. L'éducation aux médias et au multimédia; Conseil de l'éducation aux Médias; 2000; 33 págs.

Le Conseil de l'Éducation aux médias propone una aproximación teórica y un abanico de actividades que cubren todas las escalas de la enseñanza primaria, desde la aproximación lúdica e intuitiva hasta el principio de la crítica razonada. Aparte de las reflexiones sobre el uso de Internet podemos encontrar actividades para aplicar en clases de educación primaria, destacándose un cuadro donde aparecen las características de cada etapa del desarrollo del niño y cómo condicionan su relación con el mundo exterior y con los medios. La educación en medios debe respetar tanto el ritmo de desarrollo como las características individuales del niño. El punto de partida del CEM es educar a los alumnos en multimedia para que comprendan los medios como una parte del mundo. Detrás hay una aspiración más general y humanista que la de hacer a los ciudadanos capaces de vivir en una sociedad mediatizada. La escuela, educando en medios, inicia a los alumnos, de manera crítica, en las múltiples técnicas de instrumentos culturales, a través de los cuales nuestras sociedades han buscado comunicarse por medio de palabras, imágenes, sonidos, con los otros. En ocasiones la comunicación mediática, más distante, preserva mejor nuestra fragilidad que una confrontación directa y el CEM llega a la conclusión de que a veces se evitan situaciones violentas



L'école mise @u Net. Enjeux de l'éducation aux médias et à Internet; Conseil de l'éducation aux Médias; 1999; 25 págs.

Montserrat Medina Moles



El Conseil de l'éducation aux Médias realiza esta publicación con la intención de suministrar a los enseñantes el fruto de las reflexiones sobre las exigencias y las implicaciones que conlleva la irrupción de un medio como Internet en la escuela. El proyecto «wallon» fue en 1999 en Francia uno de los más ambiciosos que pretendía enlazar las administraciones, las bibliotecas y los centros culturales entre ellos, incorporando un importante equipamiento de los centros. El CEM tiene entre sus objetivos el acercamiento de los medios a los jóvenes como destinatarios de mensajes que deben saber interpretar. Esta publicación nos ofrece unas interesantes fichas pedagógicas para ser utilizadas en clase. Una de ellas propone una investigación documental partiendo de los estereotipos de la figura del Ché Guevara y un acercamiento a la noción de mito. Otra, tiene como objetivo los intercambios culturales a través del correo electrónico: alumnos belgas contactan con jóvenes de Louisiana. Otra de las propuestas plantea la reflexión sobre sitios de Internet que pueden ser problemáticos. La censura debería imponerse en determinadas páginas nazis, con contenidos pornográficos o terroristas entre otras. Las posibilidades que nos brinda este medio son infinitas, pero una reflexión conjunta de profesores y alumnos ayudará a sacar el meior partido.

Cinema sem actores, novas tecnologías da animação centenária; António Costa; Portugal, Cine-Clube de Avanca, 2001; 184 págs. Fanscisco Casado Mestre



Pocos lugares y aspectos de nuestras vidas son extraños a la utilización de las nuevas tecnologías que poco a poco han ido invadiendo hasta el más pequeño rincón de nuestra sociedad y, por supuesto, también han impregnado a todos los medios de comunicación. En esta sociedad de las nuevas tecnologías, surge una producción mundial de cine de animación situada en primera línea de las creaciones cinematográficas, que ocupa cada vez más espacio en todos los medios audiovisuales. António Costa Valente, profesor de animación en el contexto de las nuevas tecnologías, de la Universidad de Aveiro, nos presenta en esta obra un proyecto de investigación realizado a lo largo de las dos últimas décadas sobre el cine, y particularmente sobre el cine de animación, convirtiéndose en la primera obra crítica en lengua portuguesa sobre la aplicación de las nuevas tecnologías a la producción de este tipo de cine. En esta publicación su autor nos introduce en el cine sin actores, a través de un repaso por la animación tradicional, para luego adentrarse en la utilización de las nuevas tecnologías en los distintos ámbitos de la animación: el trabajo del animador, el diseño animado, la animación de volúmenes, la rotoscopia, la animación de 2D de base infográfica, el trabajo de montaje de imágenes en movimiento, el trabajo de sonorización ...

Fanscisco Casado Mestre

Diccionario temático del cine; J. Luis Sánchez Noriega; Madrid, Cátedra; 2004; 612 págs.

El cine como medio de comunicación y expresión nos ha acompañado a lo largo de nuestras vidas, pero a pesar de ser tan familiar todavía sigue siendo para la mayoría de la sociedad un medio casi desconocido, que nos plantea bastantes interrogantes. La mayor parte de los trabajos, estudios e investigaciones sobre este medio se han ocupado de movimientos cinematográficos, trayectoria de sus directores, lenguaje cinematográfico..., en definitiva el cine en sí mismo. José Luis Sánchez Noriega con esta publicación analiza el cine desde una perspectiva externa, tratando las temáticas que el cine nos ha reflejado en sus películas, catalogando las películas más conocidas desde los inicios del cine hasta nuestros días. Este libro se convierte en una herramienta indispensable para el docente, dando respuesta a la localización de películas por su temática, posibilitando la organización práctica de ciclos temáticos o la realización de estudios sociológicos en los centros educativos. Contiene una filmografía extensa agrupada en ciento cincuenta entradas abarcando temáticas como; sucesos históricos, conflictos personales y sociales, creaciones y prácticas culturales, geografía de los sentimientos, grupos humanos y minorías étnicas, compresiones de la sociedad y la política, desarrollos profesionales, mitología, fantasía e imaginarios colectivos.



▼ Juan Bautista Romero Carmona

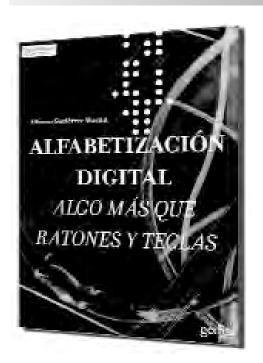
Los medios y las tecnologías en la educación; Manuel Area Moreira; Madrid, Pirámide; 2004; 251 págs.

Este libro nos ofrece la oportunidad de introducirnos en el ámbito pedagógico conocido como tecnología educativa. Se abordan y desarrollan temas relativos a los nuevos retos y problemas educativos surgidos en el contexto de la sociedad de la información; se definen e identifican diferentes tipos de medios y materiales didácticos; también se analizan el papel de los medios y tecnologías de la información en el contexto escolar, así como la aplicación de las mismas a la enseñanza. En este sentido, los destinatarios más directos son los profesionales interesados en las aplicaciones y usos de los medios y tecnologías en la educación, así como el alumnado universitario de las distintas titulaciones relacionados con la educación (Magisterio, Pedagogía, Psicopedagogía o Educación Social). El libro está organizado en torno a cinco grandes capítulos: la sociedad de la información, las tecnologías y la educación; la tecnología educativa como disciplina pedagógica. evolución y bases epistemológicas; los medios de enseñanza o materiales didácticos, conceptualización y tipos; los medios y tecnologías en la educación escolar y las tecnologías de la información y comunicación en la educación. De la enseñanza asistida por ordenador al «e-learning». En definitiva, es un texto muy recomendable e interesante para los profesionales de este ámbito.



Alfabetización Digital. Algo más que ratones y teclas; Alfonso Gutiérrez Martín; Barcelona, Gedisa; 2003; 252 páginas

Juan Bautista Romero Carmona



En estos tiempos de continuos avances tecnológicos ya no es suficiente la escolarización básica para la adquisición de competencias sociales e interpretar la realidad. Se necesitan materias que analicen, estudien y favorezcan la alfabetización audiovisual de nuestros estudiantes para así lograr una lectura crítica del discurso de los medios audiovisuales. Gutiérrez Martín analiza en este texto la urgencia de una nueva alfabetización sistematizada que responda a las necesidades derivadas de un nuevo orden social. Una alfabetización múltiple que capacite a los ciudadanos de la sociedad global para vivir en un entorno en el que los nuevos lenguajes y las nuevas formas de comunicar resultan decisivas para la construcción de un mundo mejor. Se analiza el carácter críticoreflexivo de la alfabetización digital, prestando especial atención a la formación de profesores y alumnos en nuevas tecnologías multimedia. El lector interesado podrá también encontrar algunas propuestas concretas de actuación para aprender a leer y escribir multimedia. Además, se realiza un análisis sobre Internet desde su doble dimensión, la del contenido y su entorno de la alfabetización digital. Es un libro dirigido a educadores en la medida que se pueden beneficiar de una realfabetización o alfabetización digital como personas y como profesionales. Se dan pautas sobre contenidos, objetivos, metodología, etc., para educadores preocupados por su puesta al día en la alfabetización de sus alumnos. En definitiva, un libro importante para ayudar en este proceso de alfabetización digital y sobre el cual todos deberíamos aprender.

Comunicación publicitaria de juguetes en televisión; Victoria Tur Viñes; Universidad de Alicante, 2004; 364 págs.

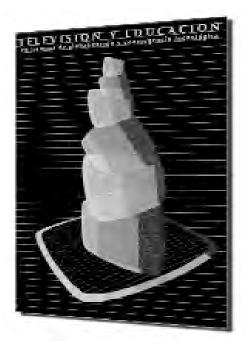


La presente monografía plantea la comunicación publicitaria desde estudios semióticos, psicológicos, sociológicos, publicitarios y de técnicas audiovisuales para abordar la publicidad de los juguetes dentro del medio televisivo. La autora analiza el mensaje publicitario y la retórica que utiliza para profundizar en la programación infantil y en la publicidad dirigida a los niños en televisión, así como la percepción del discurso publicitario por parte del niño. A partir de aquí se centra en los spots publicitarios de juguetes en 1999 y entre las conclusiones a las que llega afirma que la publicidad de juguetes se adecua a la edad cognitiva del niño aunque establecen diferencias claras de edad y de sexo. El análisis de los efectos de la publicidad en el niño no arroja conclusiones claras, sino contradictorias, y nos propone como mejor solución la actuación de los padres como mediadores entre el discurso publicitario y el niño. El mercado del juguete es difícil por el riesgo que conlleva al concentrarse las compras en un periodo limitado, el 50% de la presión publicitaria se centra en la época navideña. Además el juguete sigue siendo considerado como un regalo, aunque vamos apreciando paulatinamente el cambio respecto a su concepción que afortunadamente deja de lado el aspecto lúdico exclusivamente y va adquiriendo un papel educativo.

▼ Montserrat Medina Moles

TV y educación en tiempos de globalización y convergencia tecnológica; Victor Martínez y Ma Dolores Souza (Eds.); 2004; 192 págs.

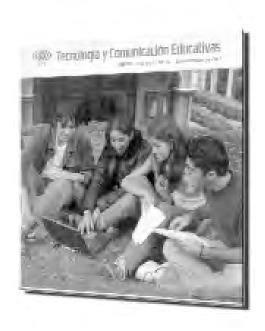
El canal educativo chileno Novasur surge gracias al interés del Consejo Nacional de Televisión por incentivar el uso de la televisión como complemento de la educación escolar. Presente en 548 centros educativos del país, está pensado como un canal educativo para las clases y transmite 200 programas, todos adaptados al marco curricular de la reforma educativa chilena. También a través del portal www.novasur.cl se facilita el acceso a través de Internet. La publicación que reseñamos se inscribe en el marco del proyecto FONDEF sobre «Uso convergente de contenidos audiovisuales e Internet en el aula escolar», como propuesta de capacitación y especialización en televisión educativa. A través de distintos artículos se recorre un amplio espectro de contenidos que van desde enfoques teóricos sobre el tema y la presentación de modelos metodológicos innovadores hasta propuestas concretas de inserción de las televisiones en los diseños curriculares. En la primera parte de la publicación se analiza el impacto de la televisión sobre los niños, se nos transmite la experiencia vivida en el proyecto FONDEF y se establece una propuesta para la inserción curricular de los contenidos audiovisuales en el sistema escolar. La segunda parte de la obra está consagrada integramente a la presentación del proyecto de televisión educativa.



▼ M^a Dolores Degrado Godoy

Tecnología y comunicación educativas. México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa; julio-diciembre; 2003, cd.

Las reflexiones acerca de la incorporación de los recursos tecnológicos a la educación ocupan gran parte de los espacios destinados a la reflexión académica. En este número la revista muestra diversas aportaciones de estudiosos e investigadores sobre temas relevantes vinculados con: el acceso a la información, el papel de las instituciones de educación superior, la formación de asesores, la selección de materiales de aprendizaje en línea y las actitudes de docentes y estudiantes de diferente nivel educativo ante la tecnología y los requerimientos de la educación a distancia para lograr los resultados esperados en la adquisición de conocimientos. Los resultados de diversas investigaciones conducen a reflexiones profundas acerca del aprovechamiento pedagógico y didáctico de la aplicación de las tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero exigen de los educadores consideraciones específicas acerca de la organización del espacio escolar, las posibilidades de acceso a los equipos y otros temas derivados de la administración, a fin de que la institución participe de manera efectiva en la creación de la cultura tecnológica, en particular desde la educación básica. Se cierra la edición con la selección de bibliografía especializada a disposición de los lectores en el Centro de Documentación para América Latina y se manifiesta también el deseo de que el contenido de este número aporte elementos valiosos a quienes compartan el interés por descubrir otras formas más influyentes, accesibles y eficaces para promover el aprendizaje.



Ciencia e tecnología: desenvolvimento e inclusao social. Roberto Amaral; Brasil, Unesco, 2003; 127 págs.

▼ M^a Dolores Degrado Godoy



El texto nos introduce en el tema de las tecnologías, el desarrollo e importancia de las mismas, así como en lo imprescindibles que son en la sociedad actual, concretándose y centrándose en la sociedad brasileña. Se resalta la esperanza depositada en el nuevo gobierno instalado en Brasil y en su presidente, Lula da Silva, comprometido con la construcción de una nueva sociedad en todos los ámbitos y, entre ellos, el desarrollo tecnológico de la misma. Nos muestra la necesidad del compromiso requerido para alcanzar un ordenado y buen desarrollo tecnológico de las políticas de estado en el ámbito educativo y social. Todo ello transformará la sociedad afectando naturalmente a la recuperación y elección de valores perdidos como el amor a la patria, el humanismo social, el desarrollo, la riqueza al servicio de la justicia social. El libro se divide en tres grandes bloques, el primero de ellos referido a discursos sobre la política de ciencia y tecnología; un segundo bloque donde aparecen conferencias sobre el desarrollo tecnológico y su inclusión social; por último, en el tercer bloque se incluyen una serie de temas específicos sobre bioética, cosmología, relatividad, astrofísica, etc., relacionados naturalmente con el desarrollo tecnológico.

Edutec, 2003, Congreso Internacional; Caracas, Universidad Central de Venezuela; libro resumen/cd

▼ José Ignacio Aguaded Gómez



Organizado por la Universidad Central de Venezuela, con el auspicio de la Sociedad «Edutec», se organizó en Caracas el congreso internacional con este nombre, dedicado a la temática de la «gestión de las tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes ámbitos educativos». Las temáticas generales sobre las que ha pivotado este congreso -y que se recogen en el libro electrónico de actas-, son la gestión del conocimiento, las políticas para la gestión de las TIC en los diferentes ámbitos educativos, la gestión de las TIC en la educación formal, la gestión de las TIC en la educación no formal e informal y finalmente las experiencias en sistemas de gestión de las TIC. Las modalidades de trabajo que se desarrollaron en esta actividad académica y que se recogen en el libro de actas fueron conferencias, debates, foros y debates. Entre las conferencias destacaron: «Gestionar y promover la innovación de proyectos de enseñanza virtual en la universidad» (por el Dr. Manuel Cebrián de la Serna, de la Universidad de Málaga y «Comunidades virtuales y aprendizaje digital», por el Dr. Jesús Salinas, de la Universidad de las Islas Baleares. También se desarrollaron un conjunto de foros, como la «Planificación y ejecución de Proyectos Educativos Gestionados a través de las TIC», por Horacio Santángelo, de Argentina, v «Costos, financiamiento e inversión de provectos educativos gestionados con TIC», por Antonio Bartolomé, Universidad de Barcelona.

▼ José Ignacio Aguaded Gómez

Edutrec, 2004, Congreso Internacional; Barcelona, Universidad de Barcelona, 2004; cd

El ya consolidado Congreso Internacional «Edutec», que organiza la sociedad del mismo nombre, se celebró en noviembre de 2004 en la ciudad de Barcelona (en el magnífico escenario del Cibernarium del Ayuntamiento de la ciudad). Como en ediciones anteriores, este congreso tuvo una importante producción científica de todo el ámbito latinoamericano con la presencia de un amplio plantel de expertos en tecnologías de la educación. Las conferencias magistrales fueron impartidas por la Dra. Begoña Gros, de la Universidad de Barcelona, con el título «De lo excepcional a lo cotidiano» y por la Dra. Beatriz Fainholc, de la Universidad de La Plata (Argentina), con el título «De cómo nos imaginamos las condiciones necesarias para el tránsito en la práctica educativa cotidiana: desde la excepción de las TIC hacia su invisibilidad en 2025». Pero lo más valorado de este congreso fueron la variedad y riqueza de las comunicaciones presentadas en todos los ámbitos de las tecnologías. Como una mera muestra recogemos algunos de los títulos más significativos, pudiéndose consultar parte de los trabajos en: http://edutec2004.lmi.ub.es: «El uso de TIC en comunidades de sectores rural y marginal urbano», «Análisis de materiales didácticos en un modelo de telenseñanza», «Aplicaciones educativas de las nuevas tecnologías a las dificultades del lenguaje y de la comunicación», «Ciberplagio: construyendo trabajos universitarios», «Competencias del pedagogo ante las TIC», «Construcción de juegos multimedia para el desarrollo de competencias TIC en la formación de maestros», etc.



▼ M^a Dolores Degrado Godoy

La prensa: un recurso didáctico. Madrid, Ministerio de Educación; AEDE; cd

El curso «La prensa, un recurso didáctico» se inserta dentro de las actuaciones puestas en marcha dentro del Plan Nacional de Fomento de la Lectura del Ministerio de Educación. Está diseñado como un curso eminentemente práctico que pretende ayudar al profesorado a conocer mejor la prensa escrita y sus posibilidades de aplicación en el aula, como medio para fomentar los hábitos lectores, y como vía de acercar la realidad a los alumnos, impulsando en ellos unos valores plurales, de tolerancia y de espíritu crítico. El cd-rom de este curso incluye un documento multimedia que presenta la información en forma de hipertexto y puede visionarse mediante un explorador de páginas web. Los contenidos del curso están divididos en dos bloques: Bloque 1; Conocemos la prensa: historia de la prensa; análisis de un periódico; códigos del lenguaje periodístico; elaboración del periódico y actividades; Bloque 2: Utilizamos la prensa; propuestas didácticas; ventajas del uso didáctico y actividades. También incluye una serie de informaciones que ayudan a la comprensión de los contenidos: un glosario alfabético de términos específicos; una galería en la que se incluye un banco de imágenes (fotografías, viñetas e infografías), artículos periodísticos, fondo documental (desarrollo legislativo y documentos de interés), y documentos de trabajo. El análisis y el conocimiento de la prensa por parte del docente es fundamental para poder «aprovecharla» al máximo como un recurso didáctico y para crear no sólo lectores sin más, sino ciudadanos críticos y reflexivos con la información que reciben.



Formar, educar, entretener: apuntes de la televisión; V Festival Internacional de TV de Barcelona; Forum Mundial de la TV; dvd M^a Dolores Degrado Godoy



El dvd nos integra en el maravilloso mundo de la televisión, analizándose los aspectos positivos y negativos de este medio audiovisual. Consta de dos reportajes de 18 y 25 minutos de duración respectivamente, además nos ofrece la posibilidad de escucharlos en tres lenguas diferentes como son el castellano, catalán y el inglés. Aparecen opiniones de diferentes expertos y estudiosos en el tema como pedagogos, psicólogos, periodistas, etc., que ofrecen puntos de vista sobre el hecho televisivo y la influencia que la televisión tiene en las personas. Entre las diversas opiniones se resalta la importancia de la televisión en nuestras vidas. Las personas toman lo que aparece en la televisión como algo que pasa y afecta a sus vidas de manera directa. Los niños están expuestos a estímulos que no son controlados. La televisión permite entrar a los niños, sin cortapisas, en el mundo de los adultos. Promover el apego infantil a las modas textuales, sexuales, sociales o lingüísticas de los adultos, etc. Mirar demasiado la televisión atrofia la imaginación de los niños. El demasiado consumo televisivo propicia el aislamiento del mundo exterior, el no jugar, relacionarse con los demás, con los padres, etc. La televisión transforma el mundo real, alimenta y configura el ideario contemporáneo. Es un dvd muy interesante y que todos los profesionales relacionados con el mundo educativos, de alguna u otra forma, deberían conocer y trabajar en los centros educativos a todos los niveles, alumnos, padres, etc., para así poder educar de una manera crítica, para formar buenos telespectadores.

El cine. Un recurso didáctico; E. Lerena y V. Milicua (Coords.); Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; cd

Julio Tello Díaz



Las actividades de formación no presencial están proliferando en los últimos años. El Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE) está potenciando este modelo de formación a distancia, entre cuyos destinatarios principales se encuentra el profesorado. «El cine: un recurso didáctico» es un curso a distancia que desarrolla aspectos históricos del cine y su lenguaje, y constituye además un instrumento de apoyo en cualquier área educativa en la que se quiera utilizar el cine como material complementario para la educación. Como objetivo principal, con este curso se quiere retomar la relación del cine y sus diferentes aspectos con el ámbito educativo e ir descubriendo sus posibles aplicaciones educativas, que permita contribuir a su difusión e integración en las aulas. El CD tiene tres enlaces de entrada: guía para el alumno, curso y «Amar el cine». La guía ofrece al alumno una visión de conjunto de lo que se va a tratar en el curso. Los contenidos del curso se dividen en dos bloques. En el primero se hace un profundo análisis del cine a lo largo de la historia. Cada módulo aborda una etapa del cine, y se distribuye en historia, lenguaje, fichas de directores y ejercicios. En el segundo bloque se presentan diversas propuestas didácticas de cómo utilizar el cine en las aulas. Cada uno de estos módulos recoge temas aplicables a las materias curriculares. El profesorado amante del cine puede alcanzar con este curso un excelente nivel de conocimiento del llamado séptimo arte, y descubrir aquí las posibilidades educativas que éste tiene.

Julio Tello Díaz

Gocémonos la televisión. Guía para usar y analizar la televisión; Borys Bustamante y otros; Universidad F° J. Caldas (Colombia), 2004; cd

Una parte considerable de la información la recibimos a través de la televisión, sobre todo de los noticiarios. Además de informar, la televisión también educa, forma opinión, propicia formas de saber acerca del acontecer cotidiano y nos ofrece interpretaciones de lo que sucede, interpretaciones que debemos analizar y evaluar para utilizarlas críticamente. Para los autores de esta guía interactiva, el primer requisito para interactuar analíticamente con el medio es el disponer de una competencia televisiva adecuada que nos permita transformar el uso rutinario que hacemos del medio en un uso crítico y creativo del mismo. Esto supone disponer de una herramienta teórica y metodológica apropiada para ver/leer la televisión con otra mirada, proveniente del uso crítico, interesada en aprender a tomar una distancia necesaria frente a la pantalla para poder interrogarla. Esa herramienta se ha concebido y diseñado como un modelo de análisis del discurso televisivo; una guía metodológica para que el usuario de la televisión pueda reconocer el modo como opera el medio, es decir, cómo estructura los contenidos de sus mensaies. Esta guía ofrece un conjunto de operaciones secuenciadas. En la primera fase se realiza un análisis formal del programa; en la segunda, se pretende llevar a cabo un análisis de su discurso. En este proceso es necesario tener presente una exigencia analítica y metodológica, poner el texto en su contexto. Profundo trabajo práctico que invita a desgranar los programas de noticias, fundamentalmente, haciendo del telespectador un componente activo y crítico en el proceso de comunicación audiovisual.



▼ José Ignacio Aguaded Gómez

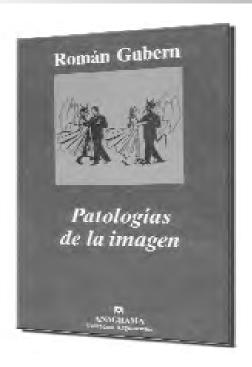
II Congreso Nacional de Pedagogía e Imagen, México, Secretaría de Educación Pública, 2003; 2 vídeos-dvd

Editado por la Secretaría de Educación Pública del gobierno mexicano, este dvd recoge un conjunto de materiales audiovisuales, a manera de reportajes de televisión educativa, recopilatorios del 2º congreso de «Imagen y Pedagogía», celebrado en México en 2003. El material, que se dirige básicamente a los maestros mexicanos de la escuelas de todos el país, pretende abrir espacios de intercambio y ofrecer pistas y propuestas pedagógicas y didácticas, en donde la imagen en medios impresos, audiovisuales e informáticos sea el vehículo para propiciar un aprendizaje de mayor calidad. El material recoge, en suma, la memoria visual de las ponencias magistrales, conferencias, mesas redondas y entrevistas a especialistas invitados que ofrecen reflexiones sobre el uso de la imagen como apoyo a la educación. El dvd recoge básicamente tres documentos audiovisuales, «Experiencias de capacitación para la mediación pedagógica», «La imagen en preescolar» y «De la educación multimedia a la mediación del conocimiento: estrategias de formación», con la presencia de expertos como Javier Arévalo, del gobierno de México, Daniel Prieto Castillo, de Argentina, José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona, Nora Aguilar, Ana Ma Prieto, etc. En suma, unos documentos audiovisuales de enorme valor para comprender el papel de los medios en al sociedad actual.



Patologías de la imagen; Roman Gubern; Barcelona, Anagrama, 2004; 360 págs.

▼ Enrique Martínez-Salanova



En este nuevo ensayo, Roman Gubern, se adentra en diferentes momentos de conflicto, confrontación ideológica y moral que pueden surgir a partir de las representaciones icónicas. En siete capítulos enfrenta la imagen trasgresora con la percepción del espectador, sea ingenuo o consciente, engañado o hábil manipulador... Este libro reflexiona sobre imágenes conflictivas y/o ofensivas, además de sobre algunas imágenes atípicas, no tanto en cuanto innovaban técnicas formas o estilos, sino más bien desde una perspectiva social. Gubert reflexiona sobre las imágenes falsificadas por gobiernos y poderes, sean políticos o religiosos, sobre la imagen de la sexualidad, el erotismo y la pornografía, sobre las imágenes políticas... Por otra parte, la imagen es catalogada, también desde el poder, como perversa, heterodoxa, inmoral o nefanda, y ha sido tachada, manipulada o destruida cuando no coincide con lo que el poder pretende. Ahí están las patologías de la imagen de Gubert, la imagen enferma por manipulada, o declarada enferma cuando no armoniza con los dictados, las costumbres o la ética del momento. En todos los lugares, culturas y tiempos, el poder ha utilizado la imagen y los mitos para el dominio y la sumisión, para la motivación hacia la obediencia y el fanatismo, en las creencias religiosas y en las políticas, para arrastrar hacia la doctrina, que tanto puede llevar a la guerras como al sometimiento sin ella, desde las iconografías más antiguas hasta los videojuego. El libro tiene suficientes ilustraciones para esclarecer los postulados que se proponen.

Diseño audiovisual; R. Ráfols y A. Colomer; Barcelona, Gustavo Gili, 2003; 127 págs.



Más de una vez hemos utilizado el término diseño audiovisual para hacer referencia a las distintas expresiones que realizamos a través de la imagen y el sonido, pero quizás pocas veces nos hemos parado a analizar esta denominación, quedando ésta imprecisa. Los autores de esta publicación, uniendo su doble perfil profesional y pedagógico, nos hacen una reflexión teórica sobre este término, su ámbito de actuación y porqué es diferente de otros diseños, convirtiéndose así en un texto imprescindible tanto para los profesionales que quieran profundizar en su trabajo como para el estudiante que comienza su formación en esta interesante disciplina. La estructura del texto se desarrolla en cuatro capítulos. Parte, en primer lugar, exponiendo como se establece el acto comunicativo en este particular sistema de signos; en el diseño y el audiovisual, y el sistema comunicativo. A continuación, en el segundo capítulo nos descomponen formalmente el discurso en sus distintos elementos expresivos; el espacio, el tiempo y la imagen. El tercer capítulo analiza la creación, desarrollando el proyecto como materialización del producto; en el proceso creativo y la infografía. Y finaliza con el cuarto capítulo donde abarca las distintas manifestaciones que aparecen en los medios de comunicación; la publicidad, la televisión, los créditos cinematográficos, multimedia e interactividad y el videoclip.

▼ Fanscisco Casado Mestre

Comunicación electoral y formación de la opinión: elecciones de 2000 en la prensa; Guillermo López; Valencia, A.G. Soler, 2004; 347 págs.

Vivimos en una sociedad inmersa en los medios de comunicación, nos llegan por doquier oleadas de informaciones de diferentes estilos y tendencias tanto sociales como políticas. En medio de este maremoto informativo nos encontramos nosotros como ciudadanos y, sin lugar a duda, ante esta multitud de informaciones nos vemos afectados y nos van modelando tanto nuestra forma de vivir, como nuestra forma de pensar. Con esta publicación, Guillermo López García, profesor de periodismo de la Universidad de Valencia, nos demuestra con un trabajo de investigación como la información electoral publicada en los distintos medios de comunicación puede influir en la formación de la opinión pública del electorado. Para ello analiza en una campaña electoral a la luz de las diversas estrategias discursivas de los principales diarios de referencia españoles en las elecciones generales del año 2000. Comienza esta publicación con una introducción a los términos periodísticos, la opinión pública y las elecciones, pasando a continuación a desarrollar en cuatro grandes bloques el contenido de este trabajo-investigación; el papel de los medios en la construcción de la opinión pública y su reflejo mediático, teorías sobre los efectos de los medios en la configuración de la comunicación política, campañas electorales y su representación periodística, y la opinión pública y opinión publicada.



▼ Juan Bautista Romero Carmona

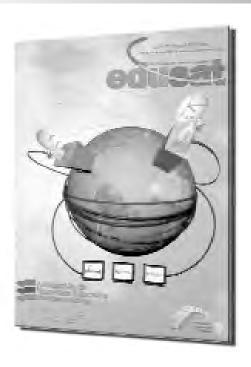
Familia, Revista del Instituto Superior de Ciencias de la Familia de Salamanca, Universidad Pontificia, nº 29; julio 2004; 131 págs.

La revista recoge diferentes artículos y comunicaciones relacionados con el concepto de familia, algo que en nuestros días está bastante de moda por ser tratado y entendido desde diversos y variados puntos de vista. A lo largo de los artículos desarrollados se acomete el concepto familiar desde el punto de vista antropológico de los valores para llegar a una teología de la familia propiamente tal: la familia como acontecimiento salvífico en cuanto a Iglesia doméstica, la familia en relación con la eucaristía, el matrimonio y con los demás sacramentos como celebración de la vida en el hogar familiar. Además, también se desarrollan en otros artículos aspectos muy interesantes como son la relación entre la televisión y la familia, el rol de la misma ante los medios audiovisuales, ya que ésta no es ajena a esta realidad y su vertebración está cada vez más condicionada a los consumos mediáticos provenientes de las diferentes pantallas; la función de los Centros de Orientación familiar y su función mediadora, como alternativa extrajudicial de resolución de conflictos en las crisis en las crisis familiares, etc. En la segunda parte del texto se recogen una serie de comunicaciones donde aparecen las conclusiones de diferentes congresos realizados sobre el concepto de familia, su tratamiento y situación actual, entre los que se destacan los congresos de Milán y el de Castilla y León.



Guía de programación Edusat; Red Satelital de Televisión Educativa; México, Secretaría de Educación Pública, 2004; 133 págs.

▼ Juan Bautista Romero Carmona



Uno de los aciertos importantes que ha tenido la guía de programación «Edusat» ha sido la de ser un instrumento de difusión de programas educativos y culturales manteniendo siempre un vínculo activo entre instituciones que promueven la producción, adquisición e intercambio de material televisivo; y la utilidad didáctica que los usuarios encuentran en dicho material. Muestra de ello es la celebración de los diez años de cooperación Iberoamericana ATEI-Edusat. Con este número la «Guía de programación Edusat» cumple un año más de publicación, y la Red Edusat llega a su décimo año de operación continua. Durante este tiempo, muchos han sido los retos y satisfacciones conquistados en el afán por mantener claridad, utilidad y congruencia que, durante 48 números, ha ofrecido a sus lectores. Durante estos años de trabajo, la guía ha incluido cada bimestre, más y más variados programas, producto de convenios establecidos entre la Red Edusat y empresas televisivas e instituciones culturales: Televisa, entre otras. Sin duda, una de las principales motivaciones para continuar en la búsqueda de las mejores opciones para difundir nuestra programación, es la variedad de aplicaciones que los usuarios le dan a la información de la guía. Para mantener esta búsqueda, resulta indispensable contar con su participación y conocer sus inquietudes, para ello se recuerda que en la sección de servicios al usuario, aparecen teléfonos y direcciones electrónicas donde se pueden enviar sus dudas, sugerencias y comentarios.

Televisión, violencia e infancia: el impacto de los medios; Mª Carmen García Galera; Madrid, Gedisa, 2000; 222 págs. Ma Amor Pérez Rodríguez



La televisión ha sido, y sigue siendo, objeto de estudio y preocupación por parte de los diferentes sectores sociales, políticos, científicos y educativos. Una de las principales razones de este seguimiento social hacia la televisión se encuentra en los efectos que los programas con contenidos violentos pueden provocar en los receptores, sobre todo en la infancia y adolescencia. El presente título constituye una aportación de primer orden al estudio de los efectos de la televisión, ya que realiza una recopilación de las principales teorías e investigaciones realizadas sobre este medio, además de hacer un estudio empírico con la población infantil de España, analizando el grado de influencia que la violencia mostrada en la televisión parece ejercer sobre el comportamiento de los niños y niñas de este país. Este libro, que junto con otros seis títulos más forma parte de la colección Estudios de Televisión, pretende plasmar la realidad del impacto televisivo en la sociedad infantil y juvenil, pues éste se confiere como un tema de máxima preocupación de padres y educadores. La televisión se tiene que preparar para compartir, junto con otras tecnologías, un nuevo siglo de promesas en el campo de la comunicación y la cultura, por lo que estudios como el que ahora tenemos en nuestras manos pueden servir de referente en el análisis crítico del que se ha llamado medio de comunicación por excelencia. Es este un texto de fácil lectura, pero sin perder el rigor investigador y plasmado con certero realismo, puede interesar a toda persona implicada o preocupada por la educación en los medios de comunicación.

Juan Bautista Romero Carmona

Información, producción y creatividad en la comunicación; Juan Benavides y otros; Madrid, Universidad Complutense; 791 págs.

La presente obra recoge las principales líneas de debate planteadas en el 7º Ciclo de Otoño de Comunicación. Foro que nos sirve para reflexionar sobre cuestiones sobre la comunicación y el papel de los medios en la sociedad actual, que no olvidemos es una sociedad regida cada vez más por los estados de la opinión pública. Dirigido por el profesor de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM Juan Benavides Delgado, este ciclo ofrece al lector interesantes y considerables opiniones acerca del compleio panorama comunicacional, que cada vez atrae más la atención de analistas e investigadores deseosos de conocer sus pautas de comportamiento. Los contenidos se han ordenado en una estructura que permite al lector una lectura concreta, provechosa y coherente. Un análisis que, en la medida que avance, nos ayudará a conocernos mejor a nosotros mismos. El libro se divide en cinco grandes capítulos que analizan el fenómeno comunicativo desde le punto de vista del cine, la radio y la televisión. Se ahonda en el papel jugado por la comunicación en los conflictos armados, su importancia en la formación e información de la opinión pública. Asimismo, en las páginas que componen este libro se ofrece un profundo análisis de aspectos relacionados con la corporativa y publicitaria tales como: la ética empresarial, la comunicación financiera y la publicidad social. Por último, a modo de epílogo, la Fundación Ortega y Gasset realiza un exhaustivo repaso de los géneros periodísticos.



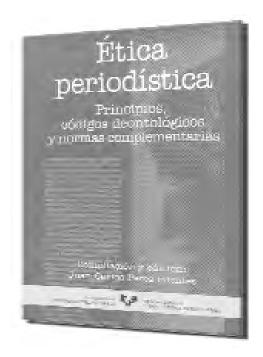
▼ José Ignacio Aguaded Gómez

Em nome do leitor: as colunas dol prevedor do «Público»; Joaquim Fidalgo; Coimbra, Minerva; 196 págs.

Como muy bien apunta el autor de este texto, los lectores tienen muchas veces razones para quejarse de sus diarios, además de dudas, puntos discordantes y conflictivos..., porque la profesión periodística nunca ha estado ni está ajena de quienes construyen las noticias, los periodistas, y menos aún de quienes, al leerlas y comprenderlas, las deconstruyen y reconstruyen de forma permanente, los lectores. Una prensa profesional e independiente ha de velar por perservart lo máximo posible los derechos de los lectores; de ahí que los principales diarios de prestigio europeos y americanos hayan optado por la figura del «ombudsman», el defensor del lector o como se diría en portugués, el «provedor do leitor», figura clave para dar respuesta certera a estas situaciones. donde los lectores, parte consustancial del proceso comunicativo, encuentran un apoyo imprescindible para hacer la profesión periodística más transparente y rigurosa. El libro «En nombre del lector» es una recopilaación de trabajos periodísticos aparecidos en el diario «Público», firmado por Joaquim Fidalgo, de 1999 a 2001, donde se hace un interesante recorrido, desde la práctica y la concreción, por esta figura clave del periodismo, ofreciendo una abanico amplísimo de temas que deben ser del interés tanto para estudiantes de las ciencias de la comunicación como para profesionales de los medios y ciudadanos en general, preocupados por el mundo de la infromación.



Ética periodística; J. Carlos Pérez; Bilbao, Universidad del País Vasco; 2004; 293 págs. ▼ Julio Tello Díaz



La ética y la deontología periodística, a través de sus documentos más significativos, constituyen el objeto de estudio del presente libro. Se trata de una recopilación de diferentes normativas que deben guiar el buen hacer periodístico. Se estructura en tres grandes bloques, en función del ámbito de aplicación de los textos presentados: normas internacionales, normas nacionales y territoriales y, por último, normas internas de los diferentes medios. En total se presentan más cuartenta documentos, entre los que están códigos, manuales, normas y recomendaciones diversas para el profesional del periodismo. La procedencia de los documentos es diversa (asociaciones, organizaciones, consejos de prensa, etc.), aunque se tiene una meta común, cual es conducir la profesión periodística en su más pura esencia. Al referir el nivel de calidad de un medio de comunicación, después de la mención del contenido se valora el grado de cumplimiento de los códigos y normas éticas por parte de los profesionales del propio medio. Con la publicación de esta compilación de principios, códigos y normas, el autor pretende que la ética periodística goce de mayor prestigio del que hasta ahora se le ha reconocido. La presente obra está dirigida, principalmente, a profesionales y estudiantes de periodismo y otras titulaciones relacionadas con las ciencias de la comunicación, a investigadores de la información, así como al público consumidor, para que se pueda contar con un mayor conocimiento a la hora de valorar la labor y los contenidos de los medios de comunicación.

À l'école de la télé-realité; Robert Wangermée; Bruselas, Labor; 278 págs. ▼ M^a Dolores Degrado Godoy

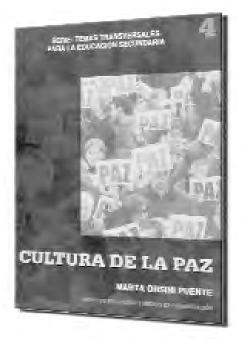


Las emisiones de la «tele-realidad» tienen cada vez más un éxito considerable en el mundo, sobre todo entre el público más joven. Al mismo tiempo no paran de recibir todo tipo de críticas. De ahí la realización de este libro que pretende mostrar la naturaleza de estas críticas y a la vez comprender las razones de su éxito. «Á l'école de la télé-réalité» es una realización colectiva elaborada por un grupo de trabajo del Consejo de educación en los medios (Bruselas). Se presentan tres grandes apartados: Historia y análisis; Puntos de vista y testimonios; y Orientaciones Pedagógicas. Al ser realizado por un colectivo de personas aparecen no sólo puntos de vista distintos sino incluso contradictorios. Este libro propone un análisis crítico del mecanismo del funcionamiento de estas emisiones, muestra lo que ha hecho posible su advenimiento y pone en evidencia su influencia sobre otros géneros (la información, la ficción, videojuegos...) en la televisión de hoy. Para ello parte de numerosos estudios que se han sido realizados desde que aparecieron dichas emisiones. Los más significativos han sido presentados en breves resúmenes, mostrando, por tanto, puntos de vistas de expertos sociólogos, psicólogos, analistas de los medios y testimonios de los participantes en estos programas. Es un libro interesante que está dirigido a todas las personas relacionadas con el mundo de los medios así como a los docentes, a los que se les propone un método de análisis de medios para trabajar con los más jóvenes desde muy temprana edad en la escuela.

▼ Juan Bautista Romero Carmona

Cultura de la paz; Marta Orsini; Cochabamba (Bolivia); Proyecto Educación y Comunicación, 2004; 224 págs.

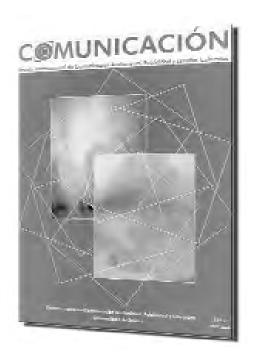
En este nuevo libro, esta vocacional educadora boliviana nos hace una nueva contribución sobre uno de los valores más fundamentales, la cultura de la paz, muchas veces descuidado. En la sociedad en que vivimos todos debemos hacer del tema de la paz el centro de diálogo en nuestras comunidades, nuestras naciones, y en nuestra comunidad internacional. La autora del texto nos inculca a través del mimo que la cultura de la paz no es sólo para los jóvenes sino que los adultos tiene que aprender a promover los valores y técnicas de la promoción de la paz. La serie: «Temas transversales para la educación secundaria» va completándose con la publicación de este número «cultura de la paz». Las unidades desarrolladas en este libro nos hablan de la Paz no como algo utópico o inalcanzable que se queda en el orden teórico, sino como una tarea concreta y práctica que debe asumir todo ser humano y toda sociedad y realizarlas en acciones del día a día. Se dan a conocer algunos aspectos del movimiento de «la no violencia», la tolerancia activa, no aquélla que lleva al conformismo del orden establecido, sino unidades que trabajan la paz y la justicia. Se concluye el texto con una unidad, ya tratada en el segundo de la serie, sobre la formación para el ejercicio de la ciudadanía, con el título «Resolución de conflictos», porque desde niños/as se debe aprender a resolver los conflictos por la vía del diálogo para lograr una convivencia pacífica.



▼ José Ignacio Aguaded Gómez

Comunicación, Revista Internacional de Comunicación Audiovisual; M. Ángel Vázquez Medel (Dir.); Universidad de Sevilla, 2004

El Departamento de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla ha editado recientemente el segundo volumen de la revista científica «Comunicación», dedicada a temas de comunicación audiovisual, publicidad y estudios culturales. Esta cabecera pretende hacerse un hueco en el panorama de publicaciones científicas españolas. Con tres secciones diferenciadas, dedicadas a estos tres ámbitos comunicativos, y una sección centrada en las reseñas bibliográficas, esta publicación ofrece una nueva plataforma de difusión de los estudios españoles en comunicación. La revista cuenta con un amplio comité científico nacional, así como un significativo plantel internacional de investigadores de Brasil, Portugal, Francia, Estados Unidos, Uruguay, etc. El director de la revista es el prestigioso catedrático de Comunicación Audiovisual, Dr. M. Ángel Vázquez Medel, de la Universidad de Sevilla, que se apoya en un amplio equipo de redacción y asesoría. La revista, temáticamente, no cuenta con una sección monográfica y los trabajos se clasifican según los tres grandes campos monográficos de la publicación. Concretamente en este número segundo destacan trabajos de Miguel de Aguilera sobre «Tomar la cultura popular en serio» (Estudios culturales), Antonio Méndez sobre «La guerra más allá de la guerra» (Publicidad, propaganda y relaciones públicas), y Joaquín Marín «Las retransmisiones deportivas en televisión».



Comunicação e Sociedade; Revista de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), nº 5, 2004; 183 págs.

▼ José Ignacio Aguaded Gómez



La revista «Comunicação e Sociedade», editada por el CECS (Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade) de la Universidade do Minho (Braga, Portugal), lleva ya una amplia travectoria en la edición de estudios sociales diversos. La líneas comunicativa cada vez se ha hecho también más presente en este centro y prueba de ello es la edición de este mnográfico dedicado a la enseñanza del periodismo hoy. La revista cuenta con un organigrama de alta calidad científica, con un consejo consultivo, un consejo científico y un consejo de rredacción, además de los distitnos coordinadores de los monográficos. Este número que reseñamos, concretamente el número 5, analiza diferentes vertientes en la formación de los futuros comunicadores desde el ámbito universitario: mercado de trabajo, práxis profesional, perfiles socioprofesionales, metaperiodismo. La revista incorpora una interesante sección sobre una temática pujante como es hoy la «blogosfera» con trabajos sobre el panorama internacional y el nacional portugués: «weblogues e jornalismo», «blogging and the communication paradigme»». «la blogosfera portuguesa», etc. Finalmente la revista cuenta con una sección de reflexiones y lecturas de distitnos trabajos que son recensionados con una visión crítica y rigurosa, desde la perspectiva de expertos en la temática.

Quaderns Digitals. NET

www.quadernsdigitals.net



Hemeroteca digital educativa, uno de los proyectos más ambiciosos de digitalización de artículos de educación y nuevas y tecnologías

«Comunicar», Revista Científica Iberoamericana de Educación y Comunicación; «Quaderns Digitals», Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad; «Signos», Revista de Teoría y Práctica de la Educación; «Educación y Medios», Revista de Profesores y Usuarios de Medios Audiovisuales; «Espais Didàctics», Revista de Pedagogia, Educació i Cultura; «Pixel Bit», Revista de Medios y Educación; «Kikirikí», Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular; «Latina», Revista de Comunicación; «Zer», Revista de Estudios de la Comunicación; «Tracciati»; «Zeus-Logo», Revista de Educación y Nuevas Tecnologías...



www.us.es/pixelbit/pixelbit.htm

Revista de Medios y Educación

Universidad de Sevilla Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías

> pixelbit@sav.us.es Avda. Porvenir, 27. 41013 Sevilla Tfno.: 95 4629131 - Fax 95 4622467



Si te interesa la comunicación en educación

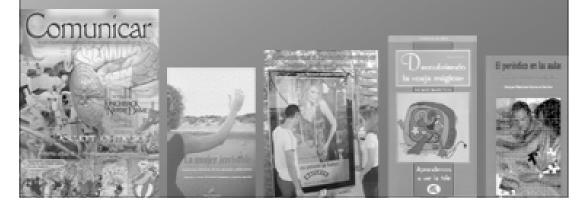


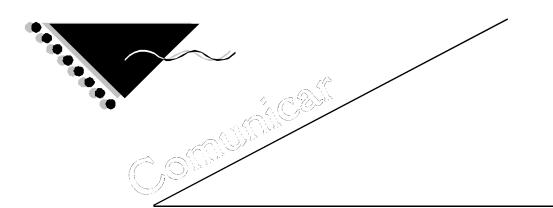
www.grupocomunicar.com

Publicaciones, investigaciones, materiales didácticos, guías curriculares, campañas informativas, murales, actividades de formación, variadas colecciones de textos, talleres...

Un sinfin de recursos y propuestas para integrar de forma crítica y plural los medios de comunicación en la enseñanza

¿Te apuntas?





Próximos títulos

Temas monográficos en proyecto

▼

La televisión que queremos. Hacia una televisión de calidad



Salud y comunicación



Medios audiovisuales para las aulas del siglo XXI



Publicaciones juveniles en el norte y el sur del mundo



COMUNICAR es una plataforma de expresión abierta a la participación y colaboración de todos los profesionales de la educación y la comunicación.

Si está interesado/a en colaborar en los próximos números, puede remitirnos sus trabajos y comunicaciones (ver normas de colaboración en página 4).

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

Creada en Brasil en septiembre de 1982, la Red de Revistas de Comunicación y Cultura —en la que se encuentra «COMUNICAR»— se propone apoyar a las diferentes instituciones dedicadas a la reflexión teórica, a la investigación y a la enseñanza de la comunicación. El principal objetivo de esta Red es constituirse en agente movilizador de la producción, distribución e intercambio de revistas vinculadas con la comunicación en el ámbito iberoamericano. La Red se encuentra actualmente formada por las siguientes revistas:

ANALISI

Universitat Autónoma de Barcelona Facultad de Ciencias de la Información 08193 Bellaterra. Barcelona (España) Fax: 00-34-93-5812000

ANUARIO ININCO

Instituto de Investigaciones de la Comunicación
Universidad Central de Venezuela
Avda Neverí, Centro Comercial Los Chaguaramos, piso 13
Los Chaguaramos. Apartado de Correos 47.339
Caracas 1041 (Venezuela)
Fax: 6622761; E-mail: ininco@conicit.ve

APORTES DE LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra Campus UPSA, Avda. Paragua 4º Anillo Santa Cruz (Bolivia); Tfno: 591-3-464000 E-mail: pmaster@upsaint.upsa.edu.bo

ARANDU

Organizaciones Católicas de Comunicación (OCIC-AL,UCLAP y Unda-AL) Alpallana, 581 y Whimper,Apartado aéreo 17-21-178 Quito (Ecuador); Fax: 593-2-501658 E-mail: scc@UIO.satnet.net

BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Facultade de Biblioteconomia e Comunicação Universidade Federal do Rio Grande do Sul Rua Ramiro Barcelos, 2705-90035-007 Porto Alegre, RS (Brasil) Fax: 951-3306635; E-mail: bibfbc@vortex.ufrgs.br

CHASQUI

CIESPAL. Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina Av. Diego de Almagro, 2155 y Andrade Marín Casilla 17-01-584, Quito (Ecuador) Fax 502487; E-mail: chasqui@ciespal.org.ec

• COMUNICAÇÃO & EDUCAÇÃO

Universidade de São Paul. Dpto. de Comunicações Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443 Predio Central 2º andar sala B-17 Cidade Universitaria 05508-900 São Paulo (Brasil) Fax 5511-8184326; E-mail: comueduc@usp.br

COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE

Instituto Metodista de São Paulo Rua do Sacramento 230 Rudge Ramos. 09735-460 São Bernardo do Campo, SP (Brasil) Fax: 5511-76647228 E-mail: c&-sposcom@emesp.com.br

COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN (C+I)

Centro de Investigación de la Comunicación Universidad del Zulia. Maracaibo (Venezuela) Fax: 58-61-598085; E-mail: cmasi@hotmail.com

COMUNICACIÓN Y MEDIOS

Universidad de Chile Tapia, n° 10, Santiago-Centro (Chile) Fax: 22299616; E-mail: periodismo@uchile.cl

COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Centro de Estudios de Información y Comunicación Universidad de Guadalajara Paseo Poniente 2093, Apartado postal 6-216 44210 Guadalajara, Jalisco (México) Fax: 8237631; E-mail: comysoc@fuentes.csh.udg.mx

COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD

Universidad de Navarra. Facultad de Comunicación Edificio de Ciencias Sociales. 31080 Navarra (España) Tfno: 34-948-425664; E-mail: cys@unav.es

COMUNICACIÓN UPB

Facultad de Comunicación Social Universidad Pontificia Bolivariana Apartado Aéreo 56006 Medellín (Colombia) Fax: 4118656

COMUNICACIÓN. ESTUDIOS VENEZOLANOS

Centro Gumilla

Edificio Centro de Valores, local 2, Esquina Luneta, Altagracia Apartado 4838, Caracas 1010-A (Venezuela) Fax: 02-5647557; E-mail: cengumi@conicit.ve

COMUNICAR

Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz de Educación en Medios de Comunicación
Apartado 527. 21080 Huelva (España)
Fax: 00.34.959.248380
E-mail: info@grupocomunicar.com

Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura

• CONSTELACIONES DE LA COMUNICACIÓN

Fundación Walter Benjamin C/ Mansilla, 2686, 1, 4°. 1425 Buenos Aires (Argentina) Fax: 541148655773; E-mail: aentel@ciudad.com.ar

CONTRATEXTO

Facultad de Ciencias de la Comunicación Universidad de Lima (Perú) Apartado 852, Lima 100 (Perú) Fax: 4378066; E-mail: fondo-ed@ulima.edu.pe

CONVERGENCIAS

Centro de Investigación y Estudios en Ciencias Políticas
Univesidad Autónoma del Estado de México
Cerro de Coatepec, s/n. Ciudad Universitaria
Toluca (México). CP 50001. Tfno: 0172-150494
E-mail: convergencia@coatepec.uaemex.mx

DIA-LOGOS DE LA COMUNICACIÓN

FELAFACS-Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social Calle F, nº 261, Urb. Betelgeuse, San Borja Lima 41 (Perú); Apdo. postal 180097 Lima 18 (Perú) Fax: 4754487; E-mail: wneira@felafacs.org.pe

• ESTUDIOS SOBRE LAS CULTURAS CONTEMPORÁNEAS

Programa Cultura. Universidad de Colima Apartado Postal 294. 28000 Colima, Col. (México) Fax: 27581; E-mail: pcultura@volcan.ucol.mx

• IN-MEDIACIONES DE LA COMUNICACIÓN

Universidad ORT-Uruguay. Facultad de Comunicación y Diseño Mercedes, 1199; 1100 Montevideo (Uruguay) Fax: 9086870

INTERAÇÃO

Universidade Estadual de Minas Gerais Fepesmig, UEMG, Varginha, Brasil Fax: 35-3219-5251; E-mail: comunicacao@fepesmig.br

INTERSECCIONES/COMUNICACIÓN

Universidad Nacional del Centro de la Prov. de Buenos Aires Avda. del Valle, 5737. Olivarría. Prov. B.A. (Argentina) Fax: 54-0284 450331; E-mail: cbaccin@soc.unicen.edu.ar

INTERCOM. REVISTA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO

Sociedade Brasileira de Estudos de Comunicação
Av. Prof. Lúcio Martins Rodrigues, 443
Bloco 9 Cidade Universitaria
05508-900 São Paulo (Brasil)
Fax: 5511-8184088; E-mail: intercom@usp.org

NEXOS DE LA CULTURA BAHIENSE

Don Bosco, 1051 (800) Bahía Blanca. Provincia de Buenos Aires (Argentina) Fax: 540291-4540027

OFICIOS TERRESTRES

Facultad de Periodismo y Comunicación Social Universidad Nacional de La Plata. Av. 44, n° 676. 1900 La Plata (Argentina) Fax: 54·1-82992; E-mail: perio-01@isis.unlp.edu.ar

OJO DE BUEY

Arcos. Instituto Profesional de Arte y Comunicación Campo del Deporte, 121; Ñuñoa. Santiago (Chile) Fax: 2252540; E-mail: arcos@arcos.cl

• PERSPECTIVAS DE LA COMUNICACIÓN

Universidad de la Frontera. Carrera de Periodismo Avda. Francisco Salazar. 01145 Temuco (Chile) Fax: 56.45-325379; E-mail: delvalle@ufro.cl

SIGNO Y PENSAMIENTO

Pontificia Universidad Javeriana
Transversal 4, n° 42-00. Edificio 67, piso 6
Santafé de Bogotá DC (Colombia); Tfno: 571-3208320; Ext. 4587
Fax: 571-2878974; E-mail: signoyp@javeriana.edu.co

SINERGIA

Colegio de Peridistas de Costa Rica Apdo postal 5246-1000 San José (Costa Rica) Tfno: 506-2215119; E-mail: medios@sol.racsa.co.cr

TECNOLOGÍA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVAS

Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa Calle Puente, nº 45 Col. Ejidos de Huipulco, Delg. Tlalpan 14380 México DF (México); Fax: 7286554

TEMAS DE COMUNICACIÓN

Universidad Católica Andrés Bello. Escuela Comunicación Montalbán. Apdo. postal 20332. 1020 Caracas (Venezuela) Fax: 4074265; E-mail: mromer@ucab.edu.ve

TEMAS Y PROBLEMAS DE COMUNICACIÓN

Universidad Nacional de Río Cuarto Agencia Postal 3, 5800 Río Cuarto (Argentina) Fax: 5458676285; E-mail: encarniglia@hum.unrc.edu.ar

REVISTA MEXICANA DE COMUNICACIÓN

Fundación Manuel Buendía, AC Guaymas 8-408, Col. Roma 06700México DF (México) Fax: 2084261; E-mail: fbuendía@campus.cem.itesm.mx

• REVISTA DE LITERATURA HISPANOAMERICANA

Universidad del Zulia. Facultad Humanidades y Educación Instituto de Investigaciones Lingüísticas Apdo 1490. Maracaibo, Zulia (Venezuela)

VERSIÓN. ESTUDIOS DE COMUNICACIÓN

Departamento de Educación y Comunicación Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco Col.Villa Quietud, Deleg. Coyoacán México DF (México)



Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»	COLECCIÓN «AULA MEDIA»
Suscripción bianual (números 25, 26, 27 y 28)	☐ La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios 13,50 €
Suscripción anual (números 25 y 26)	Televisión y telespectadores
Comunicar 01: Aprender con los medios12,00 €	☐ Aprender con el cine. Aprender de película
Comunicar 02: Comunicar en el aula	☐ Comprender y disfrutar el cine
Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula12,00 €	
Comunicar 04: Leer los medios en el aula	MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»
Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos?	☐ Comunicación audiovisual
Comunicar 06: La televisión en las aulas	☐ Juega con la imagen. Imagina juegos
Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos?13,00 €	☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico 12,00 €
Comunicar 08: La educación en comunicación 13,00 €	☐ El periódico en las aulas
Comunicar 09: Valores y comunicación	COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»
Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación	☐ La televisión y los escolares onubenses
Comunicar 11: El cine en las aulas	☐ Infoescuela
☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación	☐ Internet y los jóvenes
Comunicar 13: Comunicación y democracia	COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»
Comunicar 14: La comunicación humana	
Comunicar 15: Comunicación y solidaridad	☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación»
Comunicar 16: Comunicación y desarrollo	Profesores dinamizadores de prensa
Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación 15,00 €	Medios audiovisuales para profesores
☐ Comunicar 18: Descubrir los medios	Enseñar y aprender con prensa, radio y TV
Comunicar 19: Comunicación y ciencia	Cómo enseñar y aprender la actualidad
Comunicar 20: Orientación y comunicación	Enseñar y aprender la actualidad con los medios
Comunicar 21: Tecnologías y comunicación	☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas)
☐ Comunicar 22: Edu-comunicación	COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»
Comunicar 23: Música y comunicación	☐ Publicidad y educación
Comunicar 24: Comunicación y currículum15,00 €	☐ Aulas en la pantalla
COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»	☐ Atención educativa a ciegos y deficientes visuales
Comunicar 1/22 (textos íntegros de 22 números)	COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»
Luces en el laberinto audiovisual (e-book)	☐ El puntero de don Honorato
Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book)	
	MURALES «PRENSA ESCUELA»
COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»	Solidaridad y comunicación» (17), «Historia
Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV	de la comunicación» (18), «Televisión en las aulas» (19)
Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV	
Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno	Importe del pedido
Escuchamos, hablamos con los medios (Cuaderno) 17,00 €	☐ Gastos de envío
Escuchamos, hablamos con los medios (Guía) 13,50 €	☐ Importe total

Cumplimentar el boletín adjunto y enviar:



Apdo. Correos 527 21080 Huelva (España)



e-mail info@grupocomunicar.com



formulario electrónico www.grupocomunicar.com



Teléfono (00-34) 959 248380



Fax (00-34) 959 248380

BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES
Nombre o Centro
Domicilio
Persona de contacto (para centros) Fecha
Formas de pago y sistemas de envío
España:
Talón nominativo adjunto al pedido a favor de Grupo Comunicar (sin gastos de envío)
Transferencia bancaria c/c 2098 0101 84 0135930218 (Adjuntar justificante) (sin gastos de envío)
Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Núme o Núme o
Domiciliación bancaria (cumplimentar boletín inferior) (sin gastos de envío)
Extranjero:
Talón adjunto al pedido (se añadirán 12,00 € por gastos de envío vía terrestre y 30,00 € vía aérea) Tarjeta de crédito VISA. Fecha caducidad Número Quere 28,00 € para envío aéreo)
Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).
Opción envío u gente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 10,00 € adicionales al pedido)
Boletín de domiciliación bancaria para suscripciones
Exclusivamente para suscripciones en el territorio estatal (España) para períodos bianuales (cuatro números).
Nombre o Centro Banco o Caja Calle/Plaza
Código Cuenta Cliente: Entidad Oficina DC Cuenta Firma del titular y sello (en caso de empresas o instituciones)
Señor Director, le ruego atiendan con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que le presentará el Grupo Comunicar para el pago de la suscripción a la revista «COMUNICAR».

En tiempo de comunicación...

Comunicar

Un foro de reflexión para la comunicación y la educación

www.grupocomunicar.com e-mail: info@grupocomunicar.com



Preliminares TEMAS

CALEIDOSCOPIO

Reflexiones

Experiencias

Investigaciones

Propuestas

Historias gráficas

BITÁCORA

Informaciones

Plataformas

Fichas didácticas

Reseñas bibliográficas

