Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, nº 28

La educación en medios en Europa

Media Education in Europe

© COMUNICAR, XV, 28

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA
DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

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

Andalucía, volumen XV; nº 28; época II
1º semestre, marzo de 2007

REVISTA CIENTÍFICA DE ÁMBITO INTERNACIONAL INDIZADA

- LATINDEX. Catálogo Selectivo (Publicaciones Científicas Seriadas de América, España y Portugal) (www.latindex.unam.mx)
- REDALYC. Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe de Ciencias Sociales (http://redalyc.uaemex.mx)
- IRESIE. Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (www.unam.mx/cesu/iresie)
- ULRICH'S. Periodicals Directory. CSA (www.ulrichsweb.com/ulrichsweb)
- ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC) (http://bddoc.csic.es:8080/index.jsp)
- ERCE. Evaluación de Revistas Científicas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales (http://erce.unizar.es)
- IN-RECS. Índice de Impacto de Revistas Españolas de Ciencias Sociales (http://ec3.ugr.es/in-recs)
- CARHUS. Departament d´Universitats de la Generalitat de Catalunya (DURSI) (www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc05.htm)
- RESH. Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CSAIC/CINDOC) (http://resh.cindoc.csic.es)
- UCUA. Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (www.ucua.es)
- DIALNET. Servicio de Alertas de Literatura Científica Hispana (http://dialnet.unirioja.es)
- REDINET. Base de Datos de Información Educativa del Ministerio de Educación de España (www.mec.es/redinet2.html)
- OEI. Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (www.oei.es/credi.htm)
- CEDAL Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) de México (http://investigacion.ilce.mx/dice/cedal/cedal.htm)
- TECNOCIENCIAS. Portal de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (http://tecnociencia.es)
- REBIUN. Catálogo de la Red de Bibliotecas Universitarias de la Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (http://rebiun.crue.org)
- Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura (www.felafacs.org/redrevistas.asp)
- IHCD. Instituto de Historia de la Ciencia del CSIC/Universidad de Valencia (http://citas.idocie.uv.es/difusionrevistas/index.html)
- Enciclopedia Virtual de Tecnología Educativa (http://158.49.119.99/crai/personal/evte.htm)
- Portal de la Comunicación de la Universidad 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 de Educación y Comunicación
- www.revistacomunicar.com
- www.grupocomunicar.com
- Administración: info@grupocomunicar.com
- Redacción: director@grupocomunicar.com
- Apdo Correos 527. 21080 Huelva (España-Spain)
- Tfno: (+34)959 248380; Fax: (+34)959 248380

• COMUNICAR es miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA), de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE) y socio de CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos)

© 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 y los medios de comunicación.

• COMUNICAR es una publicación plural, que se edita semestralmente los meses de marzo y octubre.

• La reproducción de estos textos requiere la autorización de la editorial o de sus autores, depositorios legales de derechos.

Asociación de Editores de Andalucía

Asociación de Revistas Culturales de España

Centro Español de Derechos Reprográficos

DISTRIBUYEN:

ESPAÑA:
- Centro Andaluz del Libro (Andalucía)
- Almario de Libros (Madrid y centro)
- Besai Llibres (Cataluña)
- Distribuciones Lemus (Canarias)
- Grialibros (Galicia)
- Lyra Distribuciones (Valencia y Murcia)
- Asturlibros Distribuciones (Asturias)
- Master D (Internet)

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)
- ILCE (México DF-México y América Central)

IMPRIME:
Gam Artes Gráficas (Huelva)

Comunicar, 28, 2007

Comunicar©

REVISTA CIENTÍFICA IBEROAMERICANA DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN

XV, 28

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

ASESORÍA INTERNACIONAL: EUROPA Y AMÉRICA
- Dra. Evelyne Bévort, 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. Gustavo Hernández, ININCO, Universidad Central, Venezuela
- Dr. Manuel Pinto. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Dr. Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica de Milán, Italia
- Dr. Jacques Piette. Université de Sherbrooke, Québec, Canadá
- Dr. Vítor Reia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal
- Dra. Tatiana Merlo, Universidad Cat. Buenos Aires, Argentina
- Dra. Tania Esperon, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Dra. Armanda Pinto, Universidade de Coimbra, Portugal
- Dra. Vania Quintão, Universidade de Brasilia, Brasil
- Dra. Teresa Quiroz, Universidad de Lima, Perú
- Dra. Silvia Contín, Instituto Sup. Formación de Chubut, Argentina
- Dra. Maria Bergman, Dalarna University, Falun, Suecia
- Dr. José Martínez de Toda, Caracas, Venezuela
- Héctor Bernal, Instituto Latinoamericano (ILCE), México
- Javier Arévalo, Centro de MAVs del Gobierno de México
- Ciro Novelli, Universidad del Cuyo, Mendoza, Argentina
- Michel Clarembeaux, Centre Audiovisuel de Liège (Bélgica)
- Claudio Avendaño, Universidad Diego Portales, Chile
- Eduardo Jorge Madureira, Público na Escola, Oporto, Portugal
- Marta Orsini, Proyecto Educación y Comunicación, Bolivia
- Alejandro Jaramillo, Universidad Nacional de Bogotá, Colombia
- Pablo Ramos, Red UNIAL, Festival Latinoamericano Cine, Cuba
- Virginia Funes, Universidad Nacional de Lanús, Argentina
- Katia Muñoz, Universidad Viña del Mar, Chile

UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS
- Dr. J. Manuel Pérez Tornero, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Pablo del Río, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla
- Dr. Joan Ferrés i Prats, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
- Dr. Agustín García Matilla, Universidad Carlos III, Madrid
- Dr. M. Ángel Vázquez Medel, Consejo Audiovisual Andaluz
- Dr. Javier Tejedor Tejedor, Universidad de Salamanca
- Dra. Victoria Camps, Universidad Autónoma, Barcelona
- Dr. Javier Marzal, Universitat Jaume I, Castellón
- Dr. Daniel E. Jones, Universitat Ramón Llull, Barcelona
- Dra. Mª Luisa Sevillano, Universidad a Distancia, Uned, Madrid
- Dr. Ramón Pérez Pérez, Universidad de Oviedo
- Dr. Manuel Cebrián de la Serna, Universidad de Málaga
- Dr. Amando Vega, Universidad del País Vasco, San Sebastián
- Dra. Gloria de la Cruz Guerra, Universidad La Laguna, Tenerife
- Dr. Donaciano Bartolomé, Universidad Complutense, Madrid
- Dr. Juan Antonio García Galindo, Universidad de Málaga

MEDIOS DE COMUNICACIÓN
- Dr. Ramón Reig, «Ámbitos», Sevilla
- José Domingo Aliaga, «Primeras Noticias», Barcelona
- Vicent Campos, «Quaderns Digitals», Valencia
- Rafael Miralles, «Alioli», Valencia
- J. Antonio Gabelas, «El Periódico del Estudiante», Zaragoza

DIRECCIÓN

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva (España)

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

COORDINACIÓN DEL MONOGRÁFICO
Michel Clarembeaux, Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)

CONSEJO EDITORIAL
Ilda Peralta Ferreyra, Centro Adultos de Almería
Dr. Francisco Pavón Rabasco, Universidad de Cádiz
Dra. Verónica Marín, Universidad de Córdoba
Dra. Estrella Martínez, Escuela Sup. de Comunicación de Granada
Dr. Juan Manuel Méndez Garrido, Universidad de Huelva
Dr. Manuel Monescillo Palomo, Universidad de Huelva
Ana Reyes y Rafael Quintana, CEIP Canena (Jaén) y RNE de Jaén
Dr. Julián Pindado. Universidad de Málaga
Antonia Camacho. IES V Centenario de Sevilla

CONSEJO DE REDACCIÓN
Mª Teresa Fernández Martínez, Dr. Juan Bautista Romero Carmona, Montserrat Medina Moles, Dr. Tomás Pedroso Herrera, Dra. Mª Carmen Fonseca Mora, Mª Amor Aguaded Pérez, Julio Tello Díaz, Francisco Casado Mestre, Mª Dolores Degrado Godoy, Nani Pedro Mora, Anna Leali.

GESTIÓN COMERCIAL
Paki Rodríguez Vázquez y Alejandro Ruiz. Comunicar Ediciones

DISEÑO
- Portada y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez
- Autoedición: Anma'07

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 COMUNICAR.

• 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 utilización 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 remite acuse de recibo de los trabajos recibidos. Posteriormente, son evaluados mediante «referee», por el procedimiento de «doble ciego», por el Consejo Científico Asesor que determina, con un informe, su aceptación o denegación, en un período no superior a los tres meses. Los trabajos que no vayan a ser publicados, por no contar con informe favorable 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, XV, 28, 2007

Educación en medios en Europa

Media Education en Europe

PRELIMINARES / PRELUDE

Sumario 5/6
Prolegómenos 7/8
José Ignacio Aguaded Gómez

TEMAS / SUBJECTS

• Presentación: Educación en medios en Europa 10/16
Michel Clarembeaux. Lieja (Bélgica)

• Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia 18/24
Pier Cesare Rivoltella. Milán (Italia)

• Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa . . . 25/31
Vítor Reia-Baptista. Faro (Portugal)

• La educación en los medios en el Reino Unido 33/41
Cary Bazalgette. Londres (Reino Unido)

• La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras 43/48
Evelyne Bevort. París (Francia)

• La educación en los medios en la comunidad francesa de Bélgica 49/59
Michel Clarembeaux. Lieja (Bélgica)

• Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual . . 61/68
Gerhard Tulodziecki y Silke Grafe. Padeborn (Alemania)

• Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España 69/73
José Antonio Gabelas Barroso. Zaragoza (España)

• Diseño de un programa de educación en medios en la escuela primaria griega 75/82
Bettina Davou & Vassiliki Nika. Atenas (Grecia)

• La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia 83/90
W. Strykowski, M. Kakolewicz & A. Mickiewicz (Polonia)

• Territorio mediático-educativo en Suecia 91/95
Maria Bergman. Falun (Suecia)

• La educación en medios en Luxemburgo 97/101
Carole Kickert y Nathalie Beck (Luxemburgo)

• La educación de los medios en Suiza: el «clik» frente a la «lección» 103/109
Christian Georges (Suiza)

• Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía 111/120
Susanne Krucsay. Austria

MANIFIESTOS / DECLARATIONS

• Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania) 122/123
— Declaraciones para la proyección internacional de la educación en medios 123/125
María Amor Pérez Rodríguez

S U M A R I O

Comunicar, XV, 28, 2007

MANIFIESTOS / DECLARATIONS

- Declaración: «Educación en Medios para Jóvenes», en Sevilla (España) 126/129
  — La estrategia internacional de la educación en medios 129/132
  José Manuel Pérez Tornero. Barcelona
- Conclusiones: «Luces en el laberinto audiovisual» (Huelva-España) 133/136
- Carta Europea de Educacion en Medios (Bruselas) 137/140
  — La Carta Europea para la Alfabetización en los Medios de Comunicación 140/142
  Cary Bazalgette. Londres (Reino Unido)

CALEIDOSCOPIO / KALEIDOSCOPE

HISTORIETAS GRÁFICAS / COMICS 144/147
Enrique Martínez-Salanova. Almería

INVESTIGACIONES / RESEARCHS

- Los valores en el deporte: una experiencia educativa a través del Barça-Madrid ... 148/156
  Xavier Ginesta Portet. Barcelona
- Retórica hipertextual: para un modelo de análisis de la ficción interactiva 157/165
  Rosanna Mestre Pérez. Valencia
- La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad 167/175
  Julio Cabero, Carmen Llorente y Pedro Román. Sevilla
- Cultura y televisión: una controvertida relación 177/182
  Soledad Ruano López. Badajoz
- Educación en valores a través de la publicidad de televisión 183/190
  Marta M. Moro Rodríguez. Pontevedra
- WebQuest y anotaciones semánticas 191/196
  Santiago Blanco, Pablo de la Fuente, Rocío Anguita. Valladolid
- Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos 197/202
  M. Carmen Llorente Cejudo. Sevilla
- Estudiantes de Periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje 203/211
  María Lamuedra Graván. Madrid
- Utilización didáctica de la web de un Departamento de Secundaria 213/219
  Manuela Raposo Rivas. Ourense
- Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización 221/228
  María Isabel Moreno Montoro. Jaén
- Construcción de género y ficción televisiva en España 229/236
  Elena Galán Fajardo. Madrid

BITÁCORA / BINNACLE

APUNTES / NOTES 240/241

RESEÑAS / BOOKS 242/261

Prolegómenos

La educación en medios en Europa: la consagración de un proyecto

José Ignacio Aguaded Gómez

Afrontamos en este número 28 de «Comunicar» uno de los principales retos a los que esta publicación ha tenido que hacer frente en sus catorce años de existencia: recoger una panorámica de la educación en los medios en Europa en el momento actual. Expertos de doce países de la Unión Europea: Alemania, Bélgica, España, Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Reino Unido, Suecia y Suiza analizan desde una visión amplia y diversa –siempre incompleta por su propia naturaleza– la situación de la alfabetización mediática y la educación en medios en diferentes contextos y situaciones: desde experiencias concretas a investigaciones consistentes, desde apuntes históricos a cuestiones problemáticas en boga; en suma, un mirador plural en manos de prestigiosos expertos, investigadores y docentes que dedican gran parte de sus estudios y trabajar y analizar las complejas relaciones que las ciudadanas y ciudadanos europeos establecen con los medios de comunicación.

Es ésta, sin duda, una problemática universal que comienza a tener pujanza en todos los rincones del mundo, pero que, por desgracia, aún no ha contado con el espacio que merece como ámbito de estudio por diferentes motivos, pero especialmente por la trascendencia social que las interacciones medios/audiencias tienen en nuestros días, ya que, no hemos de olvidar, que la comunicación y las tecnologías acaparan gran parte del tiempo de ocio de la ciudadanía de todo el orbe, independientemente de su desarrollo económico, nivel cultural, edad, zona geográfica, etc. Pero además los medios están presentes cada vez más en todos los ámbitos de la vida, y no sólo en los espacios de ocio: trabajo, formas de vestir y alimentarse, hábitos de vida, relaciones sociales, formas de hablar y comunicarse... están cada vez más condicionados por estos medios que, como muy bien señalan los expertos que acogemos en este número, requieren reflexión ciudadana, investigaciones rigurosas, amplios planes de formación, publicaciones divulgativas y científicas..., en definitiva, una amplia actuación, no sólo local, regional y nacional, sino también de carácter europeo que ambiciosamente pretenda conocer mejor estas interacciones entre las personas y los medios y establecer un amplio plan formar a la ciudadanía en alfabetización mediática y educación en medios.

Como muy bien nos señalaba el nobel portugués Saramago en «Elogio de la locura», que nos cita Rivoltella en su trabajo, «es necesario salir de la isla para ver la isla; no nos vemos, si no salimos de nosotros». Reflexionar sobre la educación en los medios es plantearnos ante todo el tipo de ciudadanía que queremos ser en mundo cada vez más global y menos aldeano, en una Europa que define –no ya sus fronteras físicas, por fortuna totalmente superadas– sino su escenario cultural y ciudadano, mucho más difícil de cambiar y superar que los controles aduaneros. Pensar en la educación en los medios es bien difícil porque estamos enteramente sumergidos en ellos; ver televisión es casi una «actividad biológica», una «necesidad vital» como el comer, el andar o el dormir, para una una gran parte, muy mayoritaria, de la población. Hoy son los juguetes electrónicos y «mediáticos» los que triunfan incluso entre la población más infantil. Nuestra realidad es cada vez más virtual y menos real. Y ante este mundo artificial, generado en pocos años, la población permanece absorta y abstraída, sin tomar conciencia real de la importancia que los medios tienen en nuestra vida y la imperiosa necesidad de aprender a consumirlos de forma inteligente y activa, evitando manipulaciones.

Prolegómenos

Si bien hay que reconocer que existe una fuerte diversidad en Europa –como podremos verlo en las siguientes páginas– este estudio constata que, hoy más que nunca, es posible desarrollar políticas activas a nivel europeo para la alfabetización mediática. Desde los años sesenta, la UNESCO ya se preocupó hondamente por estas temáticas y en la década de los setenta, ya teníamos textos y definiciones más o menos actuales sobre lo que hoy consideramos alfabetización mediática y educación en medios. La Declaración de Grunwald (Alemania) de 1982 es ya un documento firme en este sentido; por ello recogemos al final del monográfico, además de este documento, un conjunto de declaraciones, manifiestos y conclusiones de indudable valor como corpus de la temática. El vigor de este movimiento se palpa en que en la actualidad algunos de los recogidos está en proceso de gestación y desarrollo como la Carta Europea de Alfabetización Mediática, abanderada por Cary Bazalgette, del British Film Institute de Reino Unido.

En este sentido, las iniciativas actuales que la Comisión Europea están llevando a cabo para fortalecer esta línea de estudio son bien acogidas por la comunidad investigadora, en cuanto que, por desgracia, en esta temática está prácticamente todo por construir. Es necesario mucho desarrollo investigativo para conocer realmente el papel de las audiencias, fomentar unos medios con contenidos de calidad y pretensiones de servicio público; pero además haya que incentivar los planes de formación de toda la ciudadanía mediática –esto es, de todos y todas– y el desarrollo de campañas extensivas a toda la población, la difusión de materiales...

La publicación de este monográfico sobre «Educación en medios en Europa», sin duda, alguna favorecerá esa necesaria reflexión entre toda la ciudadanía y la movilización política necesaria para que los medios de comunicación y las tecnologías de la información se conviertan realmente en firmes revulsivos de movilización social, en la línea de la cultura, la educación y la ética. Unos medios abandonados al salvaje mercado de las audiencias cuantitativas ya los beneficios empresariales y especulativos de las entidades que los sostienen, ignorando toda su función social y ética –sin renuncia de su dimensión lúdica y de entretenimiento–, es una macrodesgracia social que una sociedad desarrollada, democrática y libre se puede permitir.

Estamos, como decíamos al principio, ante un indudable reto. La Unión Europea, la UNESCO y todos los países democráticos tienen mucho que decir y mucho más aun, que hacer, porque, no lo olvidemos, lo que está en juego, son los valores democráticos de una ciudadanía responsable y libre que es capaz de hacer un uso inteligente de las tecnologías para su progreso social y personal, mucho más allá del uso domesticado y casi hipnótico al que hoy estamos muchas veces sometidos. Aprender a usar y consumir los medios de una forma activa e integral, de una manera inteligente, no se aprende por generación espontánea, sino que requiere unas habilidades y destrezas, una intervención reflexiva a la que todos estamos llamados. El papel de las instituciones, en este sentido, es clave.

Los investigadores ofrecen ya claves suficientes para actuar. Este documento con trabajos de 12 países es una muestra de ello. Falta ahora la voluntad política de las comunidades locales y regionales, de los países y de la Unión, así como de redes ciudadanas y de investigadores que demanden con ahínco una educación en medios y una alfabetización mediática que no es más que un derecho de todo ciudadano en la sociedad-red y mediatizada que nos ha tocado vivir.

Comunicar 28

Temas monográficos

Subjects

La educación en medios en Europa

Media Education in Europe

Comunicar, 28, 2007

Presentación

Educación en medios en Europa

Media Education in Europe

Michel Clarembeaux
Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)

En este número especial queremos presentar un breve panorama de la educación en medios en los países europeos… El objetivo es ambicioso e, incluso, puede ser irrealizable por diferentes razones. La primera razón se debe a la diversidad cultural de estos países y a las numerosas diferencias que existen en su organización y prácticas escolares. La segunda razón obedece a la diversidad de la evolución tecnológica de los medios y a la incidencia de esta evolución en la relación cotidiana que los ciudadanos tienen con esos mismos medios. Otra razón no menor se corresponde con el concepto mismo de educación en medios que, dependiendo de los individuos y las colectividades, puede ser matizado y comprendido de formas muy alejadas entre sí.

Pero, en fin, una visión global es una visión global… Esto quiere decir que estaremos lejos de cualquier tipo de exhaustividad tanto en las opiniones como en las orientaciones y en las realizaciones. Esto también quiere decir que la subjetividad es importante y que no se pretenderá una exposición precisa y fiel de la educación en los medios, país por país. Sin embargo, tenemos la impresión de que los testimonios aquí expuestos ofrecen un muestrario bastante representativo de la situación a finales de 2006.

En primer lugar nos gustaría señalar las constantes generales que creemos que se desprenden de estas trece contribuciones. El lector, sin duda, aportará las observaciones complementarias precisas, basadas en su propia práctica de educación con los medios y en sus reflexiones personales. Posteriormente nos gustaría pasar a cada testimonio, resaltando las características que nos parezcan significativas de cada situación o elección política. La subjetividad, pues, será inevitable.

Para comenzar, advertimos un florecimiento de experiencias, de operaciones más o menos recurrentes, de iniciativas más o menos encuadradas, pero tenemos la impresión de que se trata de brotes que no obedecen a una coherencia basada en la complementariedad, el largo plazo o el trabajo profundo. Y esto ocurre tanto en el ámbito escolar como en el asociativo. Esto no quiere decir que no existan en este conjunto de acciones, tal vez heteróclitas, momentos valiosos, posiciones interesantes y, sobre todo, perspectivas que deben ser alentadas.

Advertimos que un buen número de estas acciones resultan del compromiso filosófico, pedagógico o político de asociaciones e individuos que están estrechamente asociados. El CLEMI en Francia, el BFI de Reino Unido, el SFI de Suecia, el CEM de Bélgica, el CNP de Luxemburgo ponen en funcionamiento grupos de trabajo y de reflexión, conciben herramientas y abren nuevas perspectivas. Igual ocurre con las instituciones universitarias y con las entidades

Presentación

investigadoras. Pero, al lado de estos «motores», hay «lobbies» que persiguen sus propios objetivos que no se identifican con los de las instituciones públicas. En cuanto a los mandatarios, que deberían tomar las decisiones, actuar y elaborar una determinada política, permanecen en la retaguardia, pretextando falta de medios u otras prioridades. Austria es en este sentido la excepción.

Todo esto supone que no se encuentran las estructuras que deberían sustentar las abundantes iniciativas y conectar a los individuos y a los organismos. Se aprecia una cierta dispersión que, en ocasiones, puede dañar a estas iniciativas al no situarlas en el contexto de una voluntad política o al no darles la coherencia que merecerían. Este marco institucional puede ser –no hay que olvidarlo– un arma de doble filo ya que la institucionalización puede reducir el compromiso y enlentecer los procedimientos, pero también puede hacerlos visibles y asegurar, tal vez, una cierta estabilidad.

Otra constante se refiere a la investigación en educación y en medios. La investigación, especialmente en la universidad, es esencial. Es raramente mencionada, pero hay importantes excepciones, como el trabajo que presentamos del investigador italiano Rivoltella. Esta importante investigación debería ser la espina dorsal para las acciones desarrolladas en las clases y debería redefinir ciertas posturas para impulsar la reflexión. También debería estar estrechamente asociada a actos investigadores construidos alrededor de un objeto o de una práctica mediática. Es esa interrelación entre la investigación y sus aplicaciones sobre el terreno lo que debería alentarse.

Toda la problemática de la evaluación se relaciona evidentemente con este «diálogo» entre la investigación y el terreno. Todos necesitamos de esta evaluación. Hasta ahora, en el ámbito de la educación en medios, la evaluación ha sido exclusivamente cuantitativa. Pero cifras y estadísticas nos dicen poco de la evolución del comportamiento o de la incidencia de las producciones mediáticas sobre las creencias de nuestros jóvenes.

Otro factor a considerar son los cursos de educación sobre medios de comunicación. Son pocos los países y las escuelas que ofrecen cursos obligatorios a los alumnos. En la mayor parte de las ocasiones se trata de cursos opcionales, salvo en los cursos de formación profesional. ¿Hay que lamentar esta ausencia? Es un tema de debate. Creemos que nunca hay que dar por acabado un debate de este tipo, pues los contextos, las posturas educativas y las tecnologías no cesan de evolucionar y nos parece esencial redefinir los parámetros y reconsiderar las decisiones tomadas anteriormente.

Sin embargo, otra constante se impone en la escuela: la relativa debilidad, incluso la ausencia, de la formación de los profesores en materia de educación en medios. Y esto sí que es más inquietante, ya que esta debilidad, inicial o continuada, hipoteca la situación de la educación en medios. Pase que no exista una asignatura completa y pase que, en el mejor de los casos, la edu-

cación en medios sólo tenga un tratamiento transversal, pero lo que nos parece mucho más grave que no se vele, al menos, por esta transversalidad. Al igual que ocurría con la investigación, la formación de los profesores es –nos parece– obligada en todos los países europeos. Investigación y formación se encontrarían así íntimamente asociadas.

Otro tema también muy analizado en todas las contribuciones es la incidencia de las tecnologías sobre la educación en los medios. Desde que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparecieron en los inicios de los noventa y comenzaron a implantarse dentro de la enseñanza, muchas fueron las esperanzas de los defensores de la educación en medios. Veían en ellas un cambio importante en el paisaje audiovisual, una ocasión ideal para impulsar la reflexión sobre los medios y para comprender su penetración en el público. Imaginaron que la educación en medios iba a «surfear» sobre la ola de las tecnologías. En otras palabras, veían en las tecnologías una aportación considerable a su ideal que incitaría a revisar la práctica pedagógica. Esta esperanza aparece en la mayoría de las contribuciones, pero también se constata que con frecuencia se ha impuesto el aspecto más instrumentalizado, que los intereses económicos eran tales que a menudo han asfixiado los desafíos inherentes al aprendizaje, a la formación y al espíritu crítico. Este cambio profundo del paisaje mediático dista mucho de haber terminado. Sus efectos, en todo caso, son omnipresentes. En ocasiones, aunque no siempre, las esperanzas se han convertido en desilusiones. Algo resulta evidente: en ningún país ha tenido lugar verdaderamente la integración. Las tecnologías han desencadenado tomas de conciencia saludables, una búsqueda específica y nuevas prácticas. Pero si su aportación es globalmente positiva en el acceso al saber y a las estrategias de comunicación, se percibe, en lo referido a los objetivos de la educación en medios, que han suscitado mucha ambigüedad. Así, por ejemplo, la formación continua para los profesores ha primado la familiarización con los procedimientos o con las «cañerías», pero se ha incidido poco con el análisis crítico de los «sitios», de su fiabilidad, etc. Esto explica que la fractura entre profesores y sus alumnos tienda a acentuarse, lo que es ampliamente confirmado por el estudio europeo «Mediappro». Está claro que la fractura tecnológica es con más frecuencia generacional que económica o social. Y esto es preocupante, pues parece que esta fractura se acentúa rápidamente con los constantes cambios tecnológicos. Pero lo que resulta más inquietante es que la educación en los medios va a la zaga y que no tiene ninguna perspectiva; permanece ajena, por ejemplo, a los avances en telefonía móvil y la influencia que tienen hoy –y que tendrán mañana– en las prácticas culturales, comunicativas y sociales de los jóvenes y de los menos jóvenes. Es aquí donde está hoy la apuesta de futuro.

Otra constatación que se extrae de la lectura de las contribuciones presentadas es que la noción de educación en los medios a largo plazo ha sido poco abordada, aunque la profundización de la fractura generacional mencionada debería incitar a los estados a tener en cuenta este concepto que ha sido incluido en los planes de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. Por el contrario, se habla mucho de ciudadanía y, con frecuencia, se identifica educación en medios con ciudadanía responsable. Nos parece, por tanto, coherente que la educación en medios deje de limitarse al mundo escolar o, por lo menos, al mundo de los jóvenes. Esto evitaría medios de comunicación «a dos velocidades» y un mundo a dos velocidades también. Pero parece que pocos países europeos han tomado conciencia de esta urgente necesidad y han pensado crear los fundamentos políticos para este asunto. La Carta Europea debería impulsar acciones referidas a esto y favorecer la permeabilidad entre lo escolar y lo no escolar.

Por otro lado, muchos son los aspectos y puntos de vista que se ofrecen y que contribuyen a confeccionar un inventario de las prácticas y orientaciones de educación con los medios de los países europeos. Este inventario abarca desde la problemática de los derechos de autor hasta el potencial creativo mediático –véase especialmente los «blogs» y la producción juvenil de vídeos–, desde las plataformas de intercambios de herramientas y de experiencias hasta la necesidad de la visibilidad de la educación en medios, que sufre el no ser siempre «espectacular». Pero remitimos al lector a los testimonios de cada autor para matizar las afirmaciones generales que acabamos de hacer.

Hay que tener presente que el orden en que aparecen las contribuciones no supone prelación ni jerarquía alguna. Se ha intentado agruparlas por afinidades de contenido, por relaciones implícitas y por preocupaciones de los autores. Inevitablemente siempre hay subjetividad y no debe entenderse ésta como una estructura rígida.

Así pensamos que sería interesante comenzar este monográfico sobre alfabetización mediática resaltando la importancia de la investigación y de sus consecuencias prácticas (trabajo de Pier Cesare Rivoltella de Italia), pero también con la importancia de los contextos y la necesidad de definir los conceptos (estudio de Vítor Reia de Portugal).

En su artículo sobre la situación de la educación en medios en Italia, P.C. Rivoltella destaca la investigación teórica anterior a 1990, interesándose por los «objetos híbridos» como la educación en medios de comunicación. Ha sido necesaria una ruptura de compartimentos de la investigación científica para llegar a la transversalidad y arribar a una convergencia de las ciencias de la comunicación y de las ciencias de la educación en estrecha relación con las tecnologías educativas. Esta investigación ha podido determinar los modelos de intervención y los perfiles de formación. Tres universidades han sido citadas como lugar de desarrollo de las investigaciones: la Universidad Católica de Milán, la Sapienza de Roma y las Escuelas de Padua y Turín. Estas investigaciones se corresponden con experiencias sobre el terreno, relacionadas con los poderes públicos locales, con lugares de reencuentro y coordinación y con órganos de difusión. Y el autor pasa revista a las prácticas didácticas referidas a cine, televisión o Internet. Pero también piensa en la investigación futura que permitirá equilibrar y sintetizar los productos educativos y las prácticas de evaluación, que implican una metareflexión constante sobre los verdaderos objetivos.

Vítor Reia (Portugal) insiste sobre la influencia ejercida por el contexto sobre los niveles de alfabetización mediática y, con humor, menciona a las «vacas sagradas» en que se han convertido los grandes medios. Redefine los conceptos y los códigos que articulan normas y doctrinas con el tipo de alfabetización o que se refieren a las finalidades, a los contenidos y, en definitiva, al significado. El contexto lingüístico-mediático es esencial, al igual que los modelos específicos que se pueden generar. ¿Por qué «media education» y «media literacy»? ¿Cuál es la diferencia entre «alfabetización» o «educación en los medios» y «pedagogía de los medios»? ¿Qué son los campos disciplinares y qué la interdisciplinariedad? Los proyectos deben, en todo caso, adaptarse a las características del contexto sin olvidar la globalización y su incidencia en nuestros hábitos culturales y comunicativos. Reia aborda tres proyectos de investigación y de intervención, que se desarrollan desde plataformas internacionales. Se trata de «Educaunet», «Mediappro» y la «Charter Européenne».

Hemos querido proponer después las intervenciones de C. Bazalgette (Reino Unido) y de E. Bevort (Francia), debido al florecimiento de actividades de educación con los medios que existen en estos dos países, pero también porque ambas han sido pioneras en Europa y han sido motores del desarrollo del tema, objeto de este análisis.

Reino Unido tiene una tradición de más de cuarenta años en la educación en medios, aunque el autor señala que en su país –como en otros, añadimos nosotros– la educación con los medios depende esencialmente del interés y del entusiasmo de los propios enseñantes. El papel del BFI ha sido determinante en la creación y difusión de mecanismos que pudieran intervenir en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Pero también el BFI es el origen de numerosas herramientas de análisis de la imagen en movimiento, como auténtica apuesta cultural en la óptica de una educación en el cine británico. Intervienen otros organismos, pero la rémora principal es la falta de implicación de la educación en medios en los programas escolares. Debemos añadir que esa rémora es una constante en el resto de los países europeos. A partir de los 14 años, las opciones en medios, sin embargo, se multiplican y los estudios «Cine y medios de comunicación» se sitúan en el «top 10» de las opciones más populares. Además en la enseñanza postescolar, estas orientaciones comprenden cientos de calificaciones profesionales y académicas. Llega incluso a la enseñanza superior, donde hay una auténtica proliferación de cursos sobre los

medios de comunicación (más del 6% de los alumnos los siguen). Este florecimiento también se encuentra en el sector extraescolar. De esta forma, a los ciudadanos se les ofrece un conjunto de oportunidades en y para los medios: hay centenares de salas independientes de cine, de talleres de realización de vídeo, numerosas producciones artísticas con medios digitales. La noción «life long» está muy presente y las perspectivas son particularmente prometedoras.

Al igual que el Reino Unido, Francia también ofrece muchas, y muy diversas actividades. Bevort señala que en Francia la educación en medios se sitúa entre la tradición semiótica, lingüística y pedagógica, sin olvidar la voluntad política de la educación a la ciudadanía. Desde los inicios la educación en medios nació como un diálogo entre educadores y profesionales de los medios. Este diálogo ha facilitado la existencia de asociaciones que han integrado los medios en la educación. Sin embargo, cabe señalar que la educación en medios tampoco es una asignatura completa, sino una forma de enseñanza transversal. Resulta sintomático que su mención en los textos oficiales aparezca sólo desde 2006, mientras que numerosos trabajos teóricos y experiencias existen desde hace 25 años. Existe optatividad, que atañe al cine y a lo audiovisual en el primer bachillerato, apareció en 1989. Pero es cierto que la fase práctica no ha sido claramente identificada y ha tardado en ser oficial.

El análisis crítico de medios se realiza desde la escuela primaria e impregna a numerosas asignaturas y competencias, tanto lingüísticas, sociales o cívicas. Por último, la visión conjunta resulta muy positiva por las operaciones de gran visibilidad, debidas principalmente al dinamismo del CLEMI. Aún subsiste un punto débil, como en el resto de países: la formación pedagógica, en la que no existe una auténtica política. Y, como ocurre en todas partes, la brecha numérica cambia totalmente el paisaje. Es necesario hallar una coherencia que sobrepase el dominio técnico.

Puede resultar interesante reseñar la situación de la educación en medios en la comunidad francesa de Bélgica. Se ha tratado de sintetizar las influencias francesas (Freinet, Bourdieu, Barthes han sido aquí muy conocidos) y las realizaciones británicas. No es casual que Len Masterman haya sido elegido como pensador referente. Desde los años cincuenta ha habido una generación cinéfila y no ha existido durante los años sesenta y setenta una escuela que no tuviera su cine-club escolar. En 1995 un decreto del gobierno hizo oficiales estas iniciativas dispersas y ricas que existían en el plano escolar más que en el asociativo. Este decreto determina una finalidad política de la materia y se crea un Consejo de Educación para los Medios, compuesto por representantes de los medios de comunicación, de los diferentes niveles de enseñanza y representantes de la administración y de los poderes políticos. Aquí se deciden las grandes directrices en educación en cine, en educación crítica para la publicidad, la formación para la televisión, la integración de la prensa escrita en la enseñanza secundaria. También operan grupos de trabajo sobre diversas materias para producir directivas, herramientas de trabajo, para la organización de encuentros o para la formación. El Consejo (CEM) se ayuda para su labor de tres Centros de Recursos que aplican en la escuela o fuera de ella las decisiones tomadas. Este dispositivo otorga coherencia a las operaciones realizadas. Actualmente se está preparando un decreto que consolidará esta estructura, que le dará nuevo dinamismo y que la abrirá a otros públicos, sobre todo desde la óptica de la educación en medios a lo largo de toda la vida.

A continuación se presenta un conjunto de artículos que indagan en los problemas y dificultades habituales, pero que también señalan los hechos positivos y las iniciativas que merecen ser conocidas y difundidas. Se comienza por el texto de G. Tulodziecki y de S. Grafe (Alemania), en el que se afirma que el 78% de los jóvenes alemanes de 15 años utilizan regularmente un ordenador en sus casas para sus estudios, con la doble función de ser un auxiliar didáctico y también un objeto de investigación y de crítica. Desde muy pronto, desde los años cincuenta, se difundieron programas de televisión escolar, películas educativas y emisiones de radio de finalidad pedagógica. Progresivamente los medios se convirtieron en compañeros privilegiados de la educación y de la formación. La evolución del concepto de educación en medios ha superado varias etapas: la etapa de protección, la orientación estética, la toma de conciencia de la apuesta democrática y económica, la importancia de los valores sociales de la comunicación, las relaciones productores/público, el desarrollo de las nuevas tecnologías con la voluntad de una educación en medios en la que prima la creatividad, la evaluación e, interesándose por los efectos de los medios, el funcionamiento de estos en el contexto social. Existe un material importante en los centros de recursos, pero es decepcionante su utilización efectiva. Hay también una gran diversidad dependiendo de la región (Land) y de su política. Pero se le da importancia a la formación pedagógica y a los materiales puestos a disposición de los profesores. Existe una cierta amargura en lo referido al déficit de innovación pedagó-

gica y de integración en las inversiones aprobadas. A pesar de que la perspectiva global es positiva, hay que hacer balance y se impone aprender de las enseñanzas.

Descendamos hacia el Mediterráneo y veamos la manera en la que J. A. Gabelas (España) nos describe la situación en España. La educación, nos dice, con frecuencia ha subestimado sus relaciones con los medios de comunicación. Hay que darle a la educación en medios un auténtico estatus integrando la alfabetización audiovisual y multimedia con las disciplinas escolares. También se han superado varias etapas: falta de confianza en los medios, desprecio, rechazo y atribución de un rol auxiliar. Los movimientos de renovación pedagógica se han encargado de hacer avanzar la reflexión, pero existe una gran dispersión y una buena dosis de instrumentalización. Lo que interesa ahora es realizar una verdadera reflexión sobre la necesaria convergencia de los medios, analógicos y digitales, «viejos y nuevos». Gabelas señala que aún hay muchas cosas que permanecen profundamente influenciadas por la cultura escrita (los programas escolares, el ritmo de las clases, la mentalidad de los profesores…). Se impone con urgencia una alfabetización audiovisual y multimedia en el currículo escolar, tanto de espacio como de contenido. Mientras que la educación en medios sea opcional, no se producirá ningún avance.

Continuamos en la Europa mediterránea y pasamos a Grecia con B. Davou y V. Nica. Aquí el nacimiento institucional de la educación en medios se produjo en los años noventa. La cita de Hobbs de que «la finalidad esencial de la educación en medios es que el alumno comprenda que el saber está socialmente construido, que aprenda a cuestionar el texto, sea cual sea su soporte, y que utilice sus propios conocimientos y sus razonamientos para tomar decisiones autónomas» señala muchos caminos. En Grecia, de hecho, la alfabetización mediática se ha llevado a cabo en el marco de la educación para el consumo y para la salud, pero carece de una definición de competencias y de una falta de continuidad en los programas. Se percibe, sin embargo, el objetivo de hacer aparecer el espíritu crítico en los consumidores. Los autores presentan a continuación una investigación que persigue la formación sistemática de los profesores y la evaluación cualitativa de las opiniones que éstos tienen de los medios. Parece un inicio muy prometedor.

W. Srykowski y M. Kakolewicz señalan en su artículo sobre Polonia que los medios dan forma a la manera en la que aprehendemos el mundo y sus realidades. Hay, pues, que ser un receptor consciente y crítico de los mensajes mediáticos y hay que recurrir a los medios como herramientas de trabajo intelectual y de aprendizaje. En la reforma de los programas escolares, la educación en medios es obligatoria, pero en realidad está integrada en las asignaturas de manera transversal. Len Masterman y sus seis temas guían las orientaciones. Pero en la práctica del aula se carece de profesionales cualificados y de herramientas adecuadas. De entre los medios, el cine es el que recibe más atención. Esta tradición se remonta a los años sesenta y se ha vigorizado con el DVD, lo que hace que el cine sea analizado en los cientos de cine-clubs. También hay, por supuesto, aulas con equipación informática. Se señalan también las investigaciones universitarias, en especial las de la Universidad de Poznan, dedicadas a la pedagogía de los medios y a su influencia sobre los comportamientos, sobre el aprendizaje e incluso sobre la creación artística. Poznan posee una orientación en educación en medios que se incorpora a las ciencias de la educación. La toma de conciencia, sin embargo, es muy lenta mientras que la tecnología y el lenguaje se desarrollan muy rápidamente. También es necesario señalar que en Polonia se impone más que nunca el aprendizaje de los medios «a largo plazo».

Volvemos al norte con M. Bergman, a Suecia. Su contribución aborda tres puntos. El primero se centra en el importante papel que han desempeñado los programas educativos de radio y televisión (UR), teniendo en cuenta que las primeras emisiones de radio escolar se remontan a 1928. El segundo punto se centra en la influencia de las teorías de B. Qvarsell y su proposición de la «educología mediática», una combinación de semiótica y de etnografía, una investigación sobre el aprendizaje educativo de los medios y de la escritura vista como una tecnología cultural al servicio del pensamiento, con lo que las nuevas tecnologías se convierten en «amplificadores culturales» a lo largo de toda la vida. Se llega así a la perspectiva de un nuevo espacio que, en el futuro, será lugar de convergencia, una «forma de socialización postmoderna de diversos proyectos vitales». El artículo finaliza con un estudio del uso mediático de los jóvenes suecos.

Luxemburgo es un país pequeño, pero también es un punto de encuentro en el centro de Europa y, desde el punto de vista mediático, en él confluyen influencias culturales diversas. C. Kickert y N. Beck destacan la toma de conciencia de los poderes públicos en lo referido a la influencia de los medios sobre el comportamiento y los pensamientos de los jóvenes. La primera reflexión se centra en la violencia de

las pantallas. Pero, poco a poco, los políticos han visto en la educación en medios algo más que un simple remedio y han advertido que es un factor de desarrollo del individuo y del ciudadano. Ésta es la postura adoptada por el Consejo Nacional de Programas (CNP), representado por las autoras del artículo, que anima al diálogo con los responsables pedagógicos, organiza coloquios sobre este tema y coordina las acciones. Entre las cuales caben ser destacadas los encuentros «Mediamorfosis» y el desarrollo de centros de formación profesional para oficios audiovisuales en los institutos técnicos. Si el CNP tiene éxito en la concreción de sus propuestas, es posible esperar que la integración de la educación en medios se realice de manera más sistemática.

Franqueamos algunas montañas y con el texto de C. Georges llegamos a Suiza. La Confederación Helvética se caracteriza por su diversidad lingüística y tiene veintiséis sistemas educativos. Está, por tanto, saturada de medios de comunicación, tanto públicos como privados. A pesar de esta plétora de medios, se da la paradójica situación de que en los horarios escolares la educación en medios está integrada en los cursos de lengua materna. También se imparte en la formación inicial y continuada del profesorado, pero con un sistema educativo tan fragmentado resulta difícil realizar una evaluación. La reflexión pedagógica se centra en los aspectos «represivos» en detrimento del potencial creativo y del retroceso crítico. Hay, inspirada por el CLEMI, una «semana de los medios», los «netdays», con concursos y competiciones. A pesar de la implantación de las nuevas tecnologías, rara vez se produce un acercamiento crítico. A todo esto se añaden los numerosos reproches dirigidos a los profesores y a los políticos. Resulta, por tanto, urgente aclarar los objetivos y hacerlos coherentes con los planes de acción. Para cerrar este rápido repaso, no nos resistimos a reproducir una cita de C. Georges: «Al decidir la educación en medios, se decide también el tipo de ciudadanos a los que habrá que convencer en el futuro. ¿Los queremos dóciles o críticos?».

Esta pregunta nos lleva a la contribución de S. Krucsay, de Austria. Hemos dejado este texto para el final porque nos parece una excelente reflexión sobre las dificultades, los combates y las victorias de la educación en medios, sobre la variedad de itinerarios que pueden ser iniciados para su desarrollo y alcanzar un estatus y un nivel elevado en la práctica. En Austria la educación en medios es un «principio didáctico» que implica transversalidad y apertura. Este principio se relaciona primeramente con el aspecto emocional, con frecuencia postergado en beneficio de un acercamiento cognitivo. Desde 1973 una ley estableció la educación en medios, con lo que ésta fue la primera vez en la que los medios se convirtieron en objeto de enseñanza y aprendizaje. Pero hubo que esperar hasta 2001 y 2004 para tener una nueva competencia mediática. Se trata de una reflexión sobre la interpretación de la educación en y para los medios y sobre la interrelación entre los medios como objeto de análisis y los medios como auxiliares. Se acompaña de una identificación de la interacción entre individuos y medios y se fundamenta en una aproximación teórica que pone en evidencia el doble objetivo de la competencia en comunicación y de la autonomía del emisor/receptor. Sería necesario, por tanto, evaluar esta autonomía crítica. Sigue una exploración del concepto de «autonomía mediática», concepto «prisionero» del lenguaje que le ha dado forma. Y debido a que la diversidad lingüística de Europa es una realidad, la esperanza de un concepto único es pura utopía. Volvemos al pensamiento expuesto por Vitor Reia… La autonomía mediática se vuelve indisociable de la noción de responsabilidad individual y social. Esta autonomía, en concordancia con el medio social y afectivo, implica también la identificación del impacto comercial, político e institucional del mensaje mediático. No se sustenta en un eventual placer del individuo o en su complicidad con el producto. Posteriormente la autora trata de las estrategias desarrolladas por el Ministerio de Educación y de Asuntos Culturales, que produce herramientas que favorecen un intercambio entre los conocimientos de las asignaturas y la educación en medios. Especialmente importante son las comunidades mediáticas, departamento del Ministerio dedicado a la educación con los medios, que ha desarrollado especialmente una plataforma de formación en Internet y un «taller de medios». El «sitio» recoge producciones de vídeo o de radio realizadas por alumnos, periódicos escolares y producciones multimedia. Pueden encontrarse intercambios sobre las representaciones mediáticas del mundo, sobre la interdependencia forma/contenido u orientaciones más didácticas. Así se crea una comunidad de intereses y un punto de encuentro de sabiduría y de motivación…

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 29-08-06)

● Pier Cesare Rivoltella
Milán (Italia)

Realidad y desafíos de la educación en medios en Italia

Italian media educational situation and challenges for the next future

Situar la realidad de la educación en medios desarrollada en Italia en los últimos 15 años es el objetivo de de este trabajo en el que, al mismo tiempo, se van a concretar los principales desafíos a los que deberá enfrentarse en un futuro próximo. Se parte para ello del marco de referencia de la investigación realizada en 2005 sobre el estado de la investigación en educación en medios en Italia, que ofrece hipótesis de trabajo y conclusiones que pueden ser hoy muy significativas.

The aim of this paper is to show the evolution of Italian media education landscape in the last fifteen years and also to analyse its main challenges for the next future. The starting point is an investigation on Italian media educational situation carried out in 2005, which provides us with significant and interesting data and hypotheses for the present.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, investigación, intervención, panorama mediático, ciudadanía.
Media education, research, intervention, media landscape, citizenship.

1. Cuestiones importantes

Hace algunos años, un número monográfico de la revista «Studium educationis», publicada por la Universidad de Padova (Galliani y Maragliano, 2002), provocó una polémica sobre el origen de la educación en medios (ME) en Italia. Los autores, en este número, destacaron que la historia de la relación entre medios y educación en Italia comienza por lo menos a finales de los años cincuenta, cuando por primera vez se difunde la práctica de los cineclubs, importada de Francia por los padres jesuitas y desarrollada sobre todo a través de experiencias del

❖ **Pier Cesare Rivoltella** es profesor de la Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC) de Milán (Italia) (piercesare.rivoltella@unicatt.it).
❖ *Traducción del texto: Juan Manuel Méndez Garrido.*

Centro Studi Cinematografici (CSC), una de las principales asociaciones italianas de educación para el cine.

Queda clara, en este sentido, la intención de los editores de posicionarse contra quienes hablan de que la educación en medios nace en Italia sólo a finales de los años ochenta (Giannatelli, 1996), dado que ya encontramos en la Fundación MED la primera asociación italiana que se dedica específicamente a la educación en medios[1]. «La equivocación está en pensar que se puede incluir en el ámbito de la educación en medios (sería necesario contar con una designación propiamente italiana para que realmente se constituyera una disciplina) las más variadas teorías. Respecto a las experiencias italianas de educación en medios, lo más negativo precisamente sería considerar que en este país existe un desierto pedagógico y didáctico antes del «desembarco angloamericano», conducido por L. Masterman y J. Pugente» (Galliani, 2002: 575). Además, hay otra cuestión teórica que Galliani indica cuando se refiere al hecho de que la en educación en medios fuera una disciplina. El problema, está claro, es el del perfil epistemológico de la educación en medios que, en Italia, constituyó un tema de gran interés en los años noventa.

Estos años han sido un período de gran dinamismo al nivel teórico, sobre todo desde el punto de vista de la fundamentación teórica del concepto de la educación en medios. En Italia, la tradición de los estudios académicos, no sólo en educación, es básicamente disciplinar. Eso quiere decir que los objetos epistemológicos híbridos, que están colocados en las fronteras de las diferentes disciplinas, no tuvieron hasta hoy una atención especial. Ésta es también la situación de la educación en medios. La pedagogía, tradicionalmente, nunca reconoció una autonomía en el problema de los medios en educación, reduciéndolos a una cuestión de instrumentos, a soportes de la enseñanza o a uno de los muchos objetos sobre los cuales fija su mirada –en este sentido se prefiere hablar de pedagogía de los medios, en vez de educación en medios– (Felini, 2004). Por su parte, las ciencias de la comunicación tampoco consideraron en demasía el problema de la educación, sea porque creían que fuera una cuestión pedagógica, sea porque la atención de los investigadores estaba completamente absorbida por otros problemas: los efectos de los medios, la relación con el poder y el análisis de los textos y del consumo.

La posibilidad de salir de esta incomunicación entre investigadores y de la separación de los campos de investigación tenía que buscar un reencuentro de las experiencias y de las personas. Esta tarea fue tratada en dos congresos. El primero –cuyo título era «Oltre il giardino»[2]– fue organizado por Mario Morcellini en la Universidad «La Sapienza», en Roma, en 1989 (las actas están publicadas en el número monográfico «Formazione y comunicazione» de la revista «Scuola democratica», 4, 1990); el segundo fue organizado por quien suscribe junto con Agata Piromallo Gambardella, de Nápoles, en la Universidad «Sudor Orsola Benincasa», en 1999 (Salzano, 2000). El enfoque de estos congresos era posibilitar un reencuentro de los investigadores de educación y la comunición para verificar una hipótesis de transversalidad disciplinar creando las condiciones para el nacimiento de una nueva ciencia.

El resultado de este reencuentro fue la publicación de algunos libros en los que se analiza la fundamentación del nuevo campo de investigación de la educación en medios. Ésta está definida en estos libros como un «campo de teorías» que recupera aportes tanto de las ciencias de la comunicación –por ejemplo, los métodos de investigación o la indicación de los medios como campo de negociación–, como de las ciencias de la educación –como la posibilidad de buscar en los medios un espacio de enfrentamiento y reflexión– (Rivoltella, 2001). La relación de esta nueva ciencia con las tecnologías educativas aparece como algo muy importante, sea porque permite elaborar una perspectiva global sobre el uso de los medios, sea porque las nuevas tecnologías desafían la educación de una manera antes desconocida (Calvani, 2001), sobre la cual vamos a volver en la conclusión de este artículo. En fin, este nuevo campo de investigación abre también un nuevo ámbito de intervención educativa y necesita un nuevo perfil de educador: el educador en medios no es ni el educomunicador del que hablan Oliveira Soares (2000) y Jacquinot (1998), ni el mediador cultural del que se interesa Angela Schaun (2002), sino una figura de coordinación y actuación competente en el desarrollo de proyectos sobre los medios como recursos integrales para la educación (Rivoltella y Marazzi, 2001; Ottaviano, 2001). Esta propuesta teórica permite responder al problema planteado por Galliani, cuando afirma que la relación entre medios y educación es mucho más amplia y más antigua que la «llegada» y lo que pretendía la educación en los medios en los años noventa. Sin los intercambios de investigación entre educadores y comunicadores provocados por ésta, hoy no tendríamos la misma transversalidad disciplinar, el mismo diálogo entre ciencias diferentes ni el mismo desarrollo teórico y práctico de los estudios.

2. Investigación y modelos de intervención

Esta elaboración teórica ha generado que en Italia se desarrolle hoy un campo de investigación bien arti-

culado en torno a la educación en los medios, en el que es posible concretar algunas «escuelas» con características específicas.

La Escuela de Milán, establecida y desarrollada en la Universidad Católica, tiene una articulación interna con una orientación disciplinar y con direcciones de investigación. Aquí encontramos por lo menos tres Centros de Investigación que trabajan en el área del reencuentro entre medios y educación: el CREMIT (Centro di Ricerca sull'Educazione ay Medía, all' Informazione y alla Tecnología), en el que está integrado OMERO (Online Media Education Resources que for Organizations)[3], un programa que coordino y cuyo objetivo es producir investigación y proveer formación sobre medios y educación; el «Osservatorio della Comuinicazione» (OSSCOM)[4], centro con enfoque sociológico, que trabaja principalmente sobre el consumo mediático de los jóvenes; el SPAE (Servizio di Psicología dell'Apprendimento y dell'educazione in età Evolutiva)[5], que trabaja sobre todo en el área de la psicología del aprendizaje, y que considera a los medios como área de inversión de los sujetos.

La Universidad Católica fue la primera universidad italiana en organizar un curso de especialización en educación en medios (Corso di perfezionamento in media education: cultura y professione per la formazione multi-mediale). Este curso está actualmente en su octava edición[6], fusionando el curso tradicional, de los siete años precedentes, con un nuevo curso sobre medios, historia y ciudadanía, realizado a través de un convenio con el «Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza y della Società Contemporanea, Giorgio Agosti» de Turín[7]. En 2004, este curso fue integrado en un Master en Comunicación y Formación, desarrollado junto con la Universidad suiza-italiana de Lugano[8]. Existe ahora la posibilidad de transformar este curso en un Master internacional en el ámbito del Programa Mentor[9] de la Comunidad Europea y de la UNESCO.

El Departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Roma «La Sapienza» está desarrollando un programa de alta formación en educación en medios. El profesor Mario Morcellini organizó un observatorio permanente de los consumos culturales de los jóvenes –Mediamonitor Minori–, produciendo estudios teóricos (Morcellini, 2003) e investigaciones de campo (Tirocchi, Andò, Antenore, 2002) de alto nivel. La Escuela Romana tiene una orientación más próxima a las Ciencias Sociales y, en este sentido, se pueden entender las elecciones metodológicas que la caracterizan (investigación etnográfica, análisis de los consumos) y la capacidad de desarrollar asociaciones con las realidades institucionales existentes en el territorio.

Más pedagógica es la orientación de las Escuelas de Padua y de Turín. En la Universidad de Padua consagró, a finales de los años cincuenta, la primera enseñanza de pedagogía de lo audiovisual por el profesor Flores D'Arcais. Un alumno suyo, Luciano Galliani, es hoy el responsable de un grupo de investigación que trabaja sobre los medios y las tecnologías de la comunicación. El grupo está formado por psicólogos (Messina, 2005), pedagogos, especialistas en informática y comunicadores. En lo que concierne a la Escuela de Turín, que también posee una orientación pedagógica, trabaja sobre todo en la cuestión de individualizar criterios para la evaluación de la televisión de calidad. En este sentido, el equipo trabaja desde hace algunos años en colaboración con la RAI (la TV pública del Estado) en su sede de Turín, asesorando un programa para niños allí desarrollado denominado «Melevisione» (Coggi, 2000; 2002; 2003).

La pedagogía, tradicionalmente, nunca reconoció una autonomía en el problema de los medios en educación, reduciéndolos a una cuestión de instrumentos, a soportes de la enseñanza o a uno de los muchos objetos sobre los cuales fija su mirada –en este sentido se prefiere hablar de pedagogía de los medios en vez de educación en medios–.

Uno de los resultados que estos centros de investigación han conseguido ha sido el de movilizar tanto la creación de asociaciones y grupos de trabajo como la coordinación y el reconocimiento, en un único movimiento, de grupos y asociaciones que ya trabajaban antes en el campo de la en educación en medios. Es evidente que sería imposible hacer aquí una reseña, aunque parcial, de todas estas realidades asociativas italianas, considerando que en este país la mayoría de las intervenciones educativas sobre los medios son hechas, sobre todo, por asociaciones, lo que nos permite afirmar que la vía italiana en educación en me-

dios tiene un claro componente asociativo (Rivoltella, 2001: 91). Por esta razón, vamos a individualizar aquéllas que, en la perspectiva de este artículo, parecen más interesantes.

La primera experiencia ya fue mencionada al principio de esta contribución referenciando la polémica de Galliani sobre el verdadero nacimiento de la educación en medios en Italia, antes o después de la «llegada» de Masterman y Pungente. Se trata de la asociación MED: «Associazione italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione». Fundada en 1995, en Roma, la MED fue inspirada para la AML (Association for Media Literacy) de Ontario, en Canadá. Se pretendía propiciar una coordinación entre todos los grupos que trabajaban con medios en el contexto educativo de Italia y fue desarrollada buscando un diálogo entre educadores y comunicadores promoviendo que los profesores de las diferentes universidades italianas pudieran encontrarse (en las escuelas de verano organizadas por la asociación) para discutir los problemas teóricos y prácticos de la educación en medios. Esta idea se debilitó a lo largo del tiempo y la MED comenzó a hacer formación directamente generando un claro problema de conflicto de intereses entre la vocación meta-asociativa del inicio (lo que habría impedido asumir acciones formativas que no fueran la coordinación de las actividades de las otras asociaciones) y la actividad desempeñada. Hoy la MED está sumida en una «crisis de identidad», que, probablemente, planteará el sentido de su existencia: o bien la posibilidad de sobrevivir, o bien continuar ejerciendo una función coordinadora en el movimiento de la educación en medios en Italia.

Otra experiencia interesante es la del Centro Zaffiria[10] (Centro Permanente di Educazione ai Mass-media», de Bellaria Igea Marina), creado con la cooperación de algunas municipalidades de la provincia de Rimini y financiado al amparo de la Ley Regional de la Emilia Romagna sobre el derecho al estudio (L. 26). El aspecto más interesante del Centro Zaffiria –más que las actividades, que son muy interesantes– es específicamente esta cooperación con las instituciones locales; un modelo al que otras realidades italianas están mirando con mucha atención. Asimismo, destacamos también la actividad desarrollada por la asociación Tutor[11], en Milán, porque evalúa el primer portal italiano sobre la educación en medios, «Il Mediario»[12]. Se trata de un verdadero portal web en el que se pueden encontrar informaciones sobre actividades, eventos y debates teóricos relativos a los medios en sus diferentes formas.

La coordinación de los grupos (MED), la relación con los poderes públicos (Zaffiria) y la divulgación (Tutor) representan tres líneas de trabajo sobre las que probablemente el movimiento de la educación en medios en Italia necesita reflejar y planear nuevas experiencias en un futuro próximo.

Aunque hoy el esfuerzo de investigadores y grupos de trabajo sea el de extender la educación en medios a la realidad extra-escolar, destacando el problema de cómo educar para y con los medios en la familia y en los grupos informales, la escuela representa aún hoy probablemente el mayor ámbito de experiencia en el área de la educación en medios.

3. Medios y escuela: prácticas didácticas y formación de los profesores

Aunque hoy el esfuerzo de investigadores y grupos de trabajo sea el de extender la educación en medios a la realidad extra-escolar, destacando el problema de cómo educar para y con los medios en la familia y en los grupos informales, la escuela representa aún hoy probablemente el mayor ámbito de experiencia en el área de la educación en medios. Un análisis detallado en esta dirección sería imposible en el espacio de este artículo, por lo que vamos sólo a fijar algunos puntos que pueden favorecer nuestra reflexión.

En primer lugar es importante destacar que en Italia la relación entre políticas educativas sobre los medios en la escuela y actividades didácticas de los profesores es de una proporcionalidad inversa: de un lado, faltan –y siempre faltaron– indicaciones en el primer sentido; de otro lado, al contrario, son ricas y variadas las experiencias de los profesores con los grupos. Estas experiencias –de las que aún falta una clasificación, para saber dónde están las buenas prácticas y dónde se necesita trabajar para mejorar la calidad– pueden ser organizadas en períodos, como se puede ver en la tabla de la página siguiente.

El cine es el primer medio de comunicación que entra en la escuela. La razón, probablemente, se debe

al hecho de tratarse de la forma de expresión más próxima a la literatura, ya sea porque el cine está caracterizado por la fuerte presencia del autor («Cría cuervos» es obra de Saura en la misma medida en que «Levantado del suelo» es obra de Saramago), ya sea porque está estructurado sobre un texto, con un plot, con personajes, con una historia y elementos específicos del lenguaje cinematográfico (planos, campos, elecciones de montaje).

En la escuela, el cine se vuelve objeto de estudio en un doble sentido: en ella se estudian los autores y las películas, exactamente como en la historia de la literatura se estudian escritores y romances; por otro lado, se trabaja sobre la película en talleres, ya sea como espacio de deconstrucción y reflexión crítica o como material para elaborar imágenes originales con el grupo –una forma de actividad que tiene sus raíces en el activismo pedagógico, en particular en el pensamiento de Freinet, y que desarrolló una larga tradición en la escuela italiana en la forma del «film-making»– (Rivoltella, 1998).

En los primeros años setenta, junto con la promulgación de la Ley sobre las redes privadas (1974) y la introducción del color en las transmisiones televisivas (1976), la televisión llega a ocupar el lugar que hasta aquel momento era ocupado por el cine en la experiencia de consumo de los jóvenes. Así, en la escuela, los profesores comienzan a trabajar sobre programas televisivos, preferentemente la información y la publicidad. En el primer caso, la razón del interés de la escuela está en el hecho de que el telediario se transforma rápidamente en una de las principales herramientas para condicionar la agenda del público. Por otro lado, en el caso de la publicidad, el enfoque está en la posibilidad de la televisión en condicionar los consumos, favoreciendo la difusión de una cultura ideológicamente orientada, hija de la «american way of life» que en aquellos años anticipaba lo que acontecería más tarde con la globalización. Si en el caso del cine el interés era principalmente cultural, ahora, en el caso de la televisión se dirige preferentemente hacia la construcción de comportamientos críticos para que el individuo sea responsable de sus propios pensamientos y de sus propias elecciones.

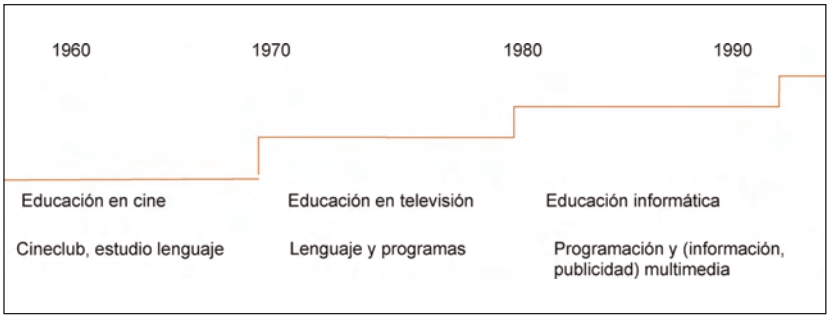


Tabla 1: Cronología de la en educación en medios en Italia

En los años ochenta, el desarrollo de la informática (posteriormente, los multimedia y, por fin, Internet) provoca una fractura en los intereses y en las prácticas didácticas de los profesores. La idea que comienza a ser compartida es que los «viejos» medios –como la televisión y el cine– deberían ser abandonados porque la actualidad sería, al contrario, construida por los «nuevos» medios digitales. Una hipótesis de trabajo que no es equivocada, porque de hecho estos medios producen problemáticas verdaderamente diferentes (selección de las informaciones, autoridad de las fuentes, interactividad, relación entre espacio real y virtual, público y privado). El problema es que en vez de producir intervenciones para favorecer la reflexión crítica de los alumnos, esta atención a los nuevos medios produce, al contrario, un abordaje exclusivamente instrumental. Ésta es también la orientación del Ministerio de Educación, que comienza en estos años a desarrollar un interés por los medios, pero sólo en lo que concierne al ordenador y a las competencias alfabéticas de los jóvenes. El único problema parece ser que los profesores sepan utilizar los ordenadores y que los estudiantes puedan aprender en la escuela los lenguajes y las prácticas de uso de las tecnologías para que puedan utilizar estas competencias en su trabajo y en su profesión.

Como se puede ver, la cuestión del sentido crítico de los medios está completamente desatendida: la política del Ministerio, desarrollada desde el año de 1985 en planes quinquenales de desarrollo de las tecnologías didácticas (Fierli, 2003), responde a una lógica funcionalista (cómo formar los jóvenes para que puedan adaptarse a la sociedad de la información) y no, como debería ser, culturalista (cómo hacer para que los jóvenes sean ciudadanos críticos de esta sociedad).

La consecuencia es que los profesores conocen el ordenador pero no poseen las competencias sobre la «digital literacy»: para ellos el problema está en el uso de las tecnologías y no en la reflexión crítica sobre ellas. Y de hecho, los jóvenes, que hemos entrevistado en el ámbito de una reciente investigación europea[13],

(Rivoltella, 2006) denuncian la falta de actividades educativas sobre los nuevos medios en las aulas y declaran la necesidad de ayuda de los adultos, profesores y padres, con la definición de un modelo adecuado en todo lo relacionado con el mundo de la comunicación digital. Por otro lado, el Ministerio no hace nada para modificar las cosas, en el momento en el que la formación de los profesores en el campo de la educación en medios está aún muy poco desarrollada (Rivoltella & Viganò, 2003).

Como se puede ver, hay mucho trabajo por hacer, y podemos sintetizar algunas indicaciones operativas:

• Promover un abordaje ecológico de los medios (Rivoltella, 2001), buscando una relación bien equilibrada entre los viejos (cine, prensa, televisión) y los nuevos medios (Internet, i-pod, teléfono móvil).

• Favorecer el paso, desde una perspectiva funcionalista sobre la educación en medios, a una perspectiva culturalista.

• Estructurar propuestas curriculares para evitar que las actividades de la educación en medios dependan sólo del intererés de los profesores.

• Volver a pensar en la formación de los profesores para desarrollar en ella un espacio específico, relacionado con los medios y las tecnologías digitales.

4. Una agenda para el futuro

Concluyendo nuestro rápido análisis sobre la realidad de la educación en medios en Italia, parece importante indicar algunas perspectivas de trabajo que, en nuestra opinión, necesitarían ser desarrolladas. Voy a individualizarlas en el campo de la investigación y de la intervención educativa.

Desde el punto de vista de la investigación, aceptando la distinción de Van der Maren (2003), se pueden distinguir las perspectivas de trabajo en tres direcciones. La primera es la relativa a la investigación teórica. En esta área es necesario, en primer lugar, experimentar modelos y soluciones que permitan equilibrar teoría y práctica, educación y comunicación, determinando los elementos que delimitan el espacio teórico y el de la acción en el campo de la educación en medios.

En esta línea de trabajo, la educación en medios en la escuela debe concretarse en algunas ideas fundamentales: la transversalidad didáctica (la educación en medios no puede ser una disciplina, sino que debe tener una atención especial por parte de todos los profesores), la necesidad de enseñar a los alumnos a «leer y escribir» con los medios, tendiendo a la construcción del pensamiento crítico como objetivo principal del trabajo educativo.

Al mismo tiempo, la investigación teórica debe precisar lo que le falta a la educación en medios en la escuela para convertirse en una experiencia verdaderamente educativa: la necesidad de producir reflexión cultural sobre los medios, la superación de una atención casi exclusiva a la dimensión lingüística y semiótica, la apertura a los temas de la ciudadanía en el sentido ético y civil de la palabra.

En cuanto a la atención –exagerada– sobre las dimensiones lingüística y semiótica, otra tarea de la investigación teórica sería la de favorecer un gradual desplazamiento del enfoque de la investigación –y también de las prácticas didácticas– sobre el análisis de los textos hacia el estudio de las audiencias, a través del uso de las herramientas del trabajo etnográfico.

En fin, la educación en medios debe tener sustento en la historia de la educación para (re)construir un mapa de la evolución y de la distribución de las micropráctica didácticas en el campo de la educación con y para los medios.

Tres me parecen ser las orientaciones a seguir en la investigación pragmática. Una fuerte necesidad es la de trabajar sobre la producción mediática en el contexto educativo, en dos direcciones: las actividades de realización en el aula («hacer medios» con los alumnos) y la sensibilización de las empresas de medios de comunicación para que abran espacios para los mass-media educativos en su programación.

En segundo lugar, es necesaria mucha investigación en lo que concierne a las herramientas didácticas –cuadernos operativos, manuales, guías para los profesores–. Se trata de un complemento de la investigación histórica sobre las prácticas didácticas de la que se hablaba antes. En fin, estrictamente relacionada con esta línea de trabajo, es necesario desarrollar investigación sobre los productos educativos proyectando nuevos formatos y experimentando formas alternativas de la presencia de los profesionales de la comunicación en la educación en medios y los usos didácticos de estos productos en la escuela.

La última dirección de investigación es la política y la evaluación; en este sentido, la primera y más importante atención es un análisis más preciso de las elecciones estratégicas y del método que mejor permitan crear condiciones para que el proceso de integración institucional de la educación en medios pueda ser realizado. Este análisis también necesita transformar las modalidades de evaluación de las actividades de la educación en medios: además de los abordajes que sólo pretenden legitimarla, los educadores necesitan de herramientas y métodos que permitan verdaderamente evaluar las prácticas de los alumnos para pro-

mover una profundización de las capacidades críticas de ellos.

En fin, parece importante distinguir mejor una ciudadanía entendida como instrumento para participar de las dinámicas sociales contemporáneas, que una ciudadanía sólo instrumental: ser ciudadano «en la» y «de la» sociedad de la información quiere decir no sólo saber utilizar todas las herramientas tecnológicas que están habitando nuestros espacios urbanos, sino sobre todo saber desarrollar una capacidad cultural para interpretar este nuevo paisaje y el lugar del hombre en ella.

Esta última indicación permite pasar a la intervención educativa. Aquí la palabra llave para la educación en medios parece ser propiamente la «ciudadanía». Una muestra de ello son las reflexiones de muchos compañeros –Pinto, Reja-Batista, Perez-Tornero, entre otros– que expresaron en el último Congreso Hispano-Luso de Huelva, en octubre 2005[14], que la presencia de los medios en nuestra experiencia cambia profundamente la naturaleza de la educación en medios. Parece que en una sociedad mediatizada como la nuestra, ya no es posible hablar de la educación en medios como una actividad que se puede escoger, hacer o no: en la medida en que todas nuestras experiencias –de trabajo, de estudio, de relación– están mediadas por los medios, la educación simplemente gira hacia la educación en medios, o mejor, es ésta la que gira simplemente hacia la educación.

Se trata de un cambio epistemológico pero también operativo, porque –como ya he comentado al comienzo de este artículo– los medios digitales están ofreciendo a la educación nuevos desafíos que van a constituir el nuevo sentido de la ciudadanía. Estos nuevos desafios pueden ser individualizados en el cambio del concepto de espacio público que los medios digitales están promoviendo, lo que quiere decir que es más dificil distinguir dónde acaba el espacio social y dónde comienza el espacio privado: las conexiones de Internet domésticas y los teléfonos móviles transforman lo privado en público (cuando en un tren asistimos a la pelea de dos novios hablando por el móvil) y permite a lo público controlar lo privado (cuando, por la noche, en casa, los padres continúan por teléfono el trabajo quitándole tiempo a la familia). Pero se hace más difícil también, distinguir el espacio real y el espacio virtual: la lógica de la simulación introducida por los videojuegos y por la comunicación en Internet (correo electrónico, newsgroups, chat) redefine profundamente las escenas sociales de las personas provocando el desarrollo de una doble ciudadanía, real y virtual (Granieri, 2006), o mejor, el nacimiento de una ciudadanía integrada, real y virtual al mismo tiempo (Rivoltella, 2003). En fin, cambian también las relaciones entre el espacio de la lectura y de la escritura, del sentido crítico del lector y de la responsabilidad del autor. De hecho, un niño hoy puede abrir fácilmente un blog o sacar fotos y vídeos con un teléfono celular; puede mandar estas fotos a los amigos, puede editarlas en una web. En nuestra investigación sobre adolescentes y nuevos medios (Rivoltella, 2006) hemos encontrado muchos ejemplos de uso de la videocámara en el teléfono móvil: los adolescentes sacan fotos de los profesores cuando ellos pierden la paciencia en el aula, mandan a los amigos/as por SMS fotos de las propias partes íntimas como forma de seducción, efectúan videollamadas cuando están en la cama o en el baño.

Parece que en una sociedad mediatizada como la nuestra, ya no es posible hablar de la educación en medios como una actividad que se puede escoger, hacer o no: en la medida en que todas nuestras experiencias –de trabajo, de estudio, de relación– están mediadas por los medios, la educación simplemente gira hacia la educación en medios, o mejor, es ésta la que gira simplemente hacia la educación.

Está claro que en estos casos tenemos un problema educativo completamente nuevo: la ciudadanía que necesita ser educada no es sólo la ciudadanía pasiva, orientada hacia la garantía de los propios derechos, sino también la ciudadanía activa, que debe responder asimismo a los propios deberes. Para responder a estos desafios, la educación en medios –o, mejor, la educación de la ciudadanía– deberá promover sobre todo actividades metarreflexivas, favoreciendo en los sujetos una capacidad de autoanálisis orientada a desarrollar la conciencia que ellos están haciendo. Como destaca Saramago (2005: 41), «es necesario salir de la isla para ver la isla, no nos vemos si no salimos de nosotros».

Notas

1 www.medmediaeducation.it.
2 Para además del jardín.
3 www.omero.unicatt.it.
4 www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.muestrapagina?idpagina=1560.
5 www.unicatt.it/psicología/spaee/http://www.unicatt.it/psicología/spaee.
6 www.unicatt.it/eventiuc/dettaglioweb.asp?id=5296&uff=4.
7 www.istoreto.it.
8 www3.unicatt.it/pls/unicatt/consultazione.muestrapagina?idpagina=3049.
9 www.mentor.org.
10 www.zaffiria.it/home.html.
11 www.actutor.it/index.php.
12 www.ilmediario.it/cont/home.php.
13 www.mediappro.org.
14 Television de calidad, en *Comunicar, 25*, 2005.

Referencias

CALVANI, A. (2001): *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino, UTET.

COGGI, C. (Ed.) (2000): *Una TV per i bambini. Analisi di un programma*. Torino, Il Segnalibro.

COGGI, C. (Ed.) (2002): *Migliorare la qualità della TV per bambini*. Milano, Franco Angeli.

COGGI, C. (Ed.) (2003): *Valutare la TV per i bambini. Vie alla qualità e all'uso educativo*. Milano, Franco Angeli.

FELINI, D. (2004): *Pedagogia dei media. Fondamenti, questioni, sviluppi*. Brescia, La Scuola.

FIERLI, M. (2003): *Tecnologie per l'educazione*. Roma-Bari, Laterza.

GALLIANI, L. (2002): «Note introduttive. Appunti per una vera storia dell'educazione ai media, con i media, attraverso i media», in GALLIANI, L. & MARAGLIANO, R. (Eds.) (2002): «Educazione ai media», in *Studium Educationis, 3;* 563-576.

GIANNATELLI, R. (1996): *La media rducation sbarca in Italia, Postfazione a Masterman. A scuola di media*. Brescia, La Scuola; 111-120.

GRANIERI, G. (2006): *La società digitale*. Roma-Bari, Laterza.

JACQUINOT, G. (1998): «Qu'est-ce qu'un éducommunicateur? Les places de la communication dans la formation d'un enseignenant du XXIéme siècle», in *Congresso Multimedia e Educação em um mundo globalizado*. São Paulo, 20-23 majo; «S&TM. Sciience & Technology Magazine», 2.

MESSINA, L. (Ed.) (2005): *Andar per segni. Percorsi di educazione ai media*. Padova, CLEUP.

MORCELLINI, M. (2003): *Lezione di comunicazione*. Napoli, Esselibri.

OLIVEIRA SOARES, I. (2000): «Educommunication: an emerging new field, in *Telemedium, the Journal of Media Literacy, 46;* 1.

OTTAVIANO, C. (Ed.) (2001): *Mediare i media*. Milano, Franco Angeli.

RIVOLTELLA, P.C. (1998): *Come Peter Pan. Media, educazione, tecnologie oggi*. Santhià, GS.

RIVOLTELLA, P.C. (2001): *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma, Carocci.

RIVOLTELLA, P.C. (2003): *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento, Erickson.

RIVOLTELLA, P.C. (2005): *Media education. Fondamenti didattici e prospetttive di ricerca*. Brescia, La Scuola.

RIVOLTELLA, P.C. (2006): *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione*. Milano Vita, Pensiero.

RIVOLTELLA, P.C. & MARAZZI, C. (2001): L*e professioni della media education*. Roma, Carocci.

RIVOLTELLA, P.C. & VIGANÒ, R. (2003): «Tecnologie didattiche e formazione iniziale degli insegnanti. L'esperienza della SSIS dell'Università Cattolica», in *TD: Tecnologie Didattiche, 2;* 40-47.

SALZANO, D. (Ed.) (2000): «Comunicazione ed educazione», in *Incontro di due culture, Isola dei ragazzi*. Napoli.

SARAMAGO, J. (2005): *O conto da ilha escondida*. São Paulo, Schwarcz.

SCHAUN, A. (2002): *Praticas educomunicativas*. Rio de Janeiro, MAUAD.

TIROCCHI, S.; ANDÒ, R. & ANTENORE, M.: *Giovani a parole. Dalla generazione media alla networked generation*. Milano, Guerini & Associati.

VAN DER MAREN (2003): *La rechèrche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Boeck.

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 08-09-06)

• Vítor Reia-Baptista
Faro (Portugal)

Hacia una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa

Towards a media literacy: examples of the Portuguese speaking context

Los niveles de alfabetización en relación a los medios de comunicación vienen condicionados por las características de los contextos locales y globales en los que se desarrollan e integran los mismos. En este artículo se presentan algunos ejemplos concretos que permitirán obtener un conocimiento más cercano a la realidad que se produce en Portugal, así como en otros contextos de habla portuguesa.

The levels of media literacy, their nature or even their lack, can show differences or similarities, according to the local and global contexts where they are developed and practiced. The following examples, though of fragmentary nature, are an eventual contribution towards a better knowledge of existing reality in this field both in Portugal and in some other local and global Portuguese speaking contexts.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Alfabetización, pedagogía de la comunicación, ciudadanía, pensamiento crítico, alienación, autonomía.
Media literacy, media education, citizenship and civic sense, critical thinking, alienation, autonomy.

Hace unos años «El Expresso», el mayor periódico semanal portugués, publicaba un artículo firmado por el entonces Secretario de Estado, adjunto al Ministro de la Presidencia, titulado «Portugal precisa leer»[1]. Ciertamente ésta es una realidad evidente, pero la constatación de esa necesidad tiene unas claras implicaciones en la política educativa, cultural y mediática, que raramente han venido siendo asumidas por los gobernantes, actuales y pasados, siendo en algunos casos hasta ostensiblemente ignoradas.

Es obvio que cualquier país necesita que sus ciudadanos lean libros, revistas, periódicos… y que éstos

❖ **Vítor Reia-Baptista** es coordinador del CICCOM (Centro de Investigación en Ciencias de la Comunicación) y profesor de Ciencias de la Comunicación en la Universidad del Algarve, en Faro (Portugal) (vreia@ualg.pt).

❖ *Traducción del texto: Manuel Monescillo Palomo.*

se mantengan bien informados sobre las cuestiones que marcan la vida de las sociedades modernas. Pero, para conseguirlo obviamente es preciso que esas personas desarrollen y mantengan hábitos de lecturas a todos los niveles; es decir, el gusto y el interés por las variadas formas de comunicación, sea escrita, hablada, visual, musical, cinematográfica, televisiva, digital…; lo que casi nunca sucede en las escuelas por variadísimas razones, de las cuales podemos destacar dos de ellas.

Primero, porque las formas predominantes de organización escolar son arcaicas e insensibles con estas cuestiones, confundiendo siempre la necesidad con la obligatoriedad de leer; olvidando que el gusto por las cosas muere, o ni siquiera llega a nacer, cuando de ellas se aparta su carácter motivador y de curiosidad lúdica. Esto se refiere esencialmente a las formas más comunes de organización espacial y temporal de las estructuras físicas y curriculares de las escuelas, pero también a las más vulgares formas de posicionamiento de profesores y alumnos; sus eventuales intereses por la lectura, su bajo nivel de preocupación por el conocimiento literario y de su falta de curiosidad informativa.

Cuando no existen hábitos de lectura no se puede esperar que éstos sean adquiridos por decreto, ni siquiera por una conjunción de voluntades (y aquí habría también mucho que decir sobre el papel que juegan los propios medios, que deberían conocer y asumir su inevitable vertiente pedagógica y educativa). La solución más acertada y eficaz es diseñar y desarrollar programas bien pensados, definidos, estructurados e implementados, muchas veces con gran complejidad, a semejanza con lo que ya vienen haciendo, desde hace tiempo, otros países que detectaron problemas semejantes; como en Francia (education aux médias), en Argentina (prensa en la escuela) o en Suecia (pressen i skolan). Para llevar a cabo tales proyectos es necesario establecer, por un lado dinámicas de formación de formadores, educadores y mediadores y, por otro, planes de formación de ciudadanos y audiencias con estrategias capaces de sustituir los modelos clásicos reproductores de hábitos dominantes por otros que consideren la importancia de la lectura y del consumo indiscriminado de la información.

En este sentido, necesitamos de recursos y decisiones de política educativa, cultural y mediática, pero la realidad es que hoy estas cuestiones no suelen ser prioritarias para la mayoría de los gobernantes, actuales y pasados, que en esta materia lo que más significativo hicieron fue desactivar las experiencias que, mal o bien, se estaban desarrollando; como por ejemplo las que tuvieron lugar en el seno de extinguido IIE (Instituto de Innovación Educativa)[2]; evidenciándose una clara tendencia al abandono que se pone de manifiesto en todas las áreas y niveles de formación, escolar y extraescolar, desde la educación infantil a la enseñanza superior.

En el caso portugués, Manuel Pinto ofrece una excelente retrospectiva de los principales ejemplos llevados a cabo en el ámbito de la educación en medios de comunicación en los diferentes sectores de la actividad educativa y mediática, por lo que no es procedente aquí repetirlos[3]. De esta forma, voy en primer lugar a centrarme en otros ejemplos que nos puedan ayudar a reflexionar sobre la naturaleza de los propios conceptos, especialmente de habla portuguesa; como contrapunto a otros términos más conocidos de origen francés e inglés, olvidándonos de la enorme riqueza aportada por experiencias que se llevaron a cabo en contextos iberoamericanos.

1. Las paradojas de una ciudad del mundo

Ejercer los derechos y deberes de la ciudadanía en un mundo cada vez más global, por muy redundante que la expresión nos parezca, es un acto paradójicamente envolvente y limitado en sus implicaciones cívicas, especialmente en lo referido a la comunicación mediática y el consumo de sus productos.

Envolvente porque una postura global en este contexto deberá significar tomar una actitud crítica y participativa que encare los problemas de la ciudadanía, desde una perspectiva de permanente observación, análisis e intervención en todas las facetas que cualquier problema cívico pudiera presentar, aunque esto sucediera en una dimensión estrictamente local.

Limitado porque esa postura requiere un permanente acceso a una información diversificada y creíble; lo que, como bien sabemos, es un requisito cada vez más difícil de concretar en un mundo que, paradójicamente también, nunca produjo tantas y tan variadas cantidades de información, especialmente en el campo de la comunicación mediática y multimedia relacionada con el ejercicio de los derechos y deberes cívicos de informar y ser informados.

Estas paradojas quedan bien ilustradas en los ejemplos que Eduardo Galeano recoge en un artículo titulado «Paradojas»[4], publicado en la revista electrónica argentina de comunicación popular «Wayruro»[5]; en ellos el autor deja patente nuestra ignorancia como ciudadanos de un mundo supuestamente informado, así como nuestra extraordinaria limitación consumista de información enlatada de acuerdo con las mejores normas de buena conducta «globalizante» y envolvente. Esto supone una inequívoca prueba de anafalbetis-

mo cívico y mediático, hasta para aquéllos que tienen un cierto dominio de las capacidades básicas de lectura, de codificación e interpretación de los múltiples mensajes ofrecidos a través de los medios. Afirma Galeano que «la mitad de los brasileños es pobre o muy pobre pero el país de Lula es el segundo mercado mundial de las plumas Montblanc y el noveno comprador de autos Ferrari, y las tiendas Armani de São Paulo venden más que las de Nueva York». O sea, mientras millones de brasileños sobreviven al límite del hambre y de la dignidad humana, unos cuantos «paulistas» poseen una de las mayores fortunas y la empresa de confección más cara del mundo; haciéndonos pensar, comparativamente, el elevado número de coches «ferraris» en las calles de Portugal y las carreteras en mal estado y pobres del norte del país.

Añade Galeano que «El banco mundial elogia la privatización de la salud pública en Zambia: es un modelo para África. Ya no hay colas en los hospitales. El diario 'The Zambian Post' completa la idea: Ya no hay colas en los hospitales, porque la gente se muere en la casa». Es decir, tal vez de aquí a unos años el Banco Mundial llegue a elogiar también a los portugueses por intentar ser tan buenos seguidores de algunos ejemplos de comprobada eficacia «globalizante» en términos de ecualización tercermundista, llevando a cabo medidas de supuesta eficacia de gestión en lo que respecta a la salud pública, por ejemplo. También afirma Galeano que, «los subsidios que recibe cada vaca en Europa y en Estados Unidos duplican la cantidad de dinero que en promedio gana, por un año entero de trabajo, cada granjero de los países pobres». Esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia local de las vacas y de los granjeros, pero también sobre su razón de ser más global; es decir, sobre la naturaleza de sus condiciones de dignidad bovina y humana respectivamente. O sea, si es verdad que algunas vacas pudieran ser rescatadas de una condena cierta a la locura, gracias a dosis invasivas de información adecuada a su –y también al nuestro– estado de nervios, muchos humanos y buenos ciudadanos deben caminar entre la locura informativa supuestamente normal –en el sentido de la liberación pedagógica propuesta por Paulo Freire–, en que la condición de ciudadanos consumidores informados globalmente nos condena, en lo que respecta a nuestros derechos, que no a los deberes, de la ciudadanía multimediática del mundo, por más paradójico que esto nos pueda parecer. Así lo indica Galeano cuando manifiesta que «hay en el mundo tantos hambrientos como gordos. Los hambrientos comen basura en los vertederos; los gordos comen basura en McDonald's»; y añada que «contra lo que se cree, Alí Babá no era el jefe de los cuarenta ladrones, sino su enemigo; y Frankenstein no era el monstruo, sino su involuntario inventor». A pesar de todo, no sólo de paradoja vive el hombre y muchos menos las vacas, exceptuando las mediáticas.

Hoy encontramos que los grandes medios y el poder de influencia que ejerce a través de la transmisión de sus mensajes, o más paradójicamente por su no transmisión, son las verdaderas vacas sagradas de nuestros días, ejerciendo una ignorada pedagogía de los medios en el sentido más amplio del término.

Hoy encontramos que los grandes medios y el poder de influencia que ejerce a través de la transmisión de sus mensajes, o más paradójicamente por su no transmisión, son las verdaderas vacas sagradas de nuestros días, ejerciendo una ignorada pedagogía de los medios en el sentido más amplio del término.

2. Educación, pedagogía y alfabetización: códigos de emisión, recepción e interpretación

En todos los contextos neoculturales –luego los de habla portuguesa no son una excepción– las principales empresas mediáticas suelen utilizar sistemas de códigos y normas que, esencialmente, pueden dividirse en dos grupos bien diferenciados: los paradigmáticos y los pragmáticos.

Los códigos paradigmáticos son aquéllos que se utilizan para articular el conjunto de normas, doctrinas y géneros que forman el cuerpo canónico de las narrativas características en un determino contexto (por ejemplo, las normas judeo-cristianas, histórico-políticas, geoculturales o las musicales); pueden ser utilizados para influir en el cambio o progresiva sustitución de los dogmas de articulación narrativa y, eventualmente, de la progresiva sustitución de los paradigmas dominantes y vigentes (como sucede con la inclusión de los códigos lingüístico-culturales y, sobre todo, los cinematográficos-musicales anglo-americanos). No obstante, es absolutamente necesario para que funcio-

nen que los emisores y los receptores dominen la globalidad de estos códigos e identifiquen su sentido paradigmático más global; de modo que la articulación de los textos vinculados pueda ser construida, entendida e integrada en los paradigmas que supuestamente le darán acogida. Este tipo de alfabetización se desarrolla esencialmente a través de los diferentes procesos de socialización familiar, escolar, grupal y cívica, por los procesos pedagógicos considerados normales en el desarrollo de los ciudadanos; y también a través de procesos de aculturación comunicativa, lo que en muchos contextos, esencialmente de habla portuguesa, se han designado como pedagogía de la comunicación.

Los códigos pragmáticos se refieren esencialmente al sentido de la utilidad última que tienen los textos, de sus contenidos, de sus formas y de los significados transmitidos a través de los medios, pudiendo construir un cuerpo de normas no explícitas que serán condicionante de los actos comunicativos y mediáticos, dado que el concepto de utilidad teleológica del acto comunicativo aparece como imperativo para la gestación y desarrollo de este mismo acto. Este conjunto de códigos es compartido por los emisores y los receptores, aunque esto suponga emplear diferentes patrones a la hora de establecer la normativa cívica. Los receptores pueden decidir aceptar o rechazar los textos mediáticos en función de la utilidad que en ellos puedan reconocer, sea informativa, formativa o de puro entretenimiento; generando patrones predominantes de comunicación en función de sus prioridades de consumo mediático; asumiendo aparentemente de esta manera un papel activo en la selección y la puesta en marcha de los procesos comunicativos y mediáticos que los envuelve. Los emisores, por su lado, pueden igualmente decidir e iniciar el acto comunicativo en función de su utilidad comunicacional, sea ésta de servicio público o de pura actividad auto-recreativa, representativa o publicitaria. No obstante, hay que considerar la importancia creciente de este conjunto de códigos como factores del desarrollo de los procesos comunicativos a nivel de los emisores. Algunos de los fenómenos más contradictorios relacionados con una buena parte de las discusiones sobre la naturaleza de los servicios públicos de información y comunicación, así como con la vulgarmente denominada «dictadura de las audiencias», no son ajenos a la incidencia normativa de este tipo de códigos, sea por parte de los emisores o por la de los receptores. Los fenómenos mediáticos y las voluntades o apetencias de consumo mediático de las audiencias pueden ser consideradas como un indicador de un cierto estado cultural de dichas audiencias; pero, por otro lado, no pueden ser ignorados como factores de mantenimiento y cristalización de la cultura; contribuyendo así a que las audiencias continúen manifestando las mismas voluntades y apetencias de exposición y consumo mediático, generándose un ciclo vicioso extraordinariamente difícil de romper, en el cual las sombras del poder de los códigos pragmáticos regulan el consumo mediático. Este ciclo vicioso, que genera un proceso formativo y reproductor de valores, normas y patrones del consumo mediático-cultural predominante, puede asumir diferentes formas de incidencia cognitiva; en las cuales importa reconocer y analizar las diferentes facetas de su incidencia fenomenológica en diferentes tipos de procesos socio-culturales y de carácter estrictamente educativo. Al conjunto de funciones pedagógicas, conscientemente asumidas o no, por emisores y receptores, podemos designar como pedagogía de los medios.

La pedagogía de los medios se basa, en un conjunto de fenómenos intrínsecos de los medios, cuyas dimensiones pedagógicas se hacen sentir en los más variados contextos de intervención llegando tanto a los públicos receptores de esos medios, como a sus agentes emisores; casi siempre sin que unos y otros tengan plena conciencia de ello y sin que hayan adquirido capacidades especiales en este sentido.

Los procesos formativos de alfabetización mediática están presentes en la base de los campos que acabamos de identificar[6], y los identificamos como pedagogía de la comunicación, en general, y pedagogía de los medios en particular. A través de dichos procesos se consigue la adecuada formación en medios de comunicación y, por tanto, se evidencian mejores y mayores niveles de alfabetización en dicho ámbito. Los contextos de habla portuguesa, generalmente debilita-

dos en comparación con otros contextos lingüísticos-mediáticos de comunicación, necesitan urgentemente de medidas y programas de formación cívica, incluyendo la educación para los medios, que tomen en consideración los legados geo-culturales ya registrados en los dominios de la pedagogía de la comunicación y de la pedagogía de los medios. De modo que los ciudadanos puedan desarrollar capacidades y competencias eficaces que les lleven a una alfabetización en medios de comunicación dentro de un contexto global.

3. Pedagogía en los medios: educación para los medios y alfabetización para su uso y consumo

Nos interesa comprender e identificar el tipo de medidas y programas que podrán capacitar a los ciudadanos de los contextos de comunicación de habla portuguesa para un ejercicio más consciente, más crítico y más autónomo de las actividades relacionadas con la comunicación mediática. Sobre todo, importa entender qué tipo de especificaciones geo-culturales deben considerarse para que no se repitan otros modelos, de forma más o menos automática, que pueden funcionar o haber funcionado muy bien en otros contextos lingüísticos-mediáticos, pero que pueden no corresponder al conjunto de necesidades y características que se presentan en los contextos de comunicación en que predominan las culturas y las lenguas de influencia portuguesa.

Los conceptos que hemos enunciado, «pedagogía de los medios», «educación para los medios de comunicación» y «alfabetización en los medios» corresponden a maneras diferentes de abordar los problemas relacionados con la cognición de los medios, como ya hemos visto anteriormente, pero también a estados diferentes de esa misma cognición y de sus procesos cognitivos. Las diferencias más comunes residen sólo en la terminología que suele utilizarse en los distintos contextos. Así, en América Latina –y sobre todo en Brasil– hace algún tiempo que se abordan estas cuestiones desde la perspectiva de la pedagogía de la comunicación, en la que se destaca el papel social, cultural y pedagógico de los propios canales de comunicación y de los medios; o sea, más próxima al sentido más estricto de la pedagogía de los medios, o «da mídia» como comúnmente se conoce en Brasil. Del mismo modo en muchos casos se utiliza la expresión educación para la comunicación; entendiendo que el significado de la expresión «educación para los medios» es más bien limitado y muchas veces hasta motivo de algunas dificultades de interpretación en relación a la naturaleza de su dominio y objetivos reales. Es importante intentar aclarar el origen y la esencia de estas expresiones, sobre todo porque la utilización de unas u otras, por parte de los investigadores, se hace con distinto criterio; por ejemplo, los ingleses no tienen grandes problemas en diferenciar entre «media education» y «media literacy» y, sin embargo, los franceses tienen grandes problemas con la utilización del término «alfabetización» en general, y muy particularmente, en relación con los medios. Obviamente, entre los investigadores de habla portuguesa o los iberoamericanos, también son patentes este tipo de dificultades y no siempre las han logrado resolver.

En Francia, la designación «education aux mèdias» hace escuela a través del dinamismo de su principal centro de actividades, el CLEMI (Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information), y pasó a ejercer toda una esfera de influencias, esencialmente en los contextos de habla francesa y otros países latinos. En concreto, en el contexto portugués se utiliza la traducción casi directa denominándola «educação para os media».

En el Reino Unido, la designación «media education» fue la más utilizada, siendo varios autores los que desarrollaron trabajos de profundización teórica y marcaron definitivamente este campo de estudio; Len Masterman y Manuel Alvarado, del British Film Institute, o David Buckingham y Sonia Livingstone, del Institute of Education de la Universidad de Londres. Sin embargo, en el contexto británico ha evolucionado últimamente este tipo de educación y hoy predomina la expresión «media literacy» como concepto que engloba los procesos educativos formales y extraescolares que contribuyen al conocimiento de los medios por parte de los ciudadanos, especialmente los más jóvenes, sobre todo en lo que respecta a sus propios procesos de «apropiación mediática».

Merece la pena referir que en Alemania y en los países nórdicos, especialmente en Suecia y Dinamarca, se han dado procesos semejantes al británico en el desarrollo de estrategias de educación para los medios y, sobre todo, de pedagogía de los medios: el término es idéntico en sueco y en alemán: «mediapedagogik», con el objetivo implícito más general de implementar situaciones reales de alfabetización en los medios de comunicación. Es en procesos de este tipo en los que se podría detectar la verdadera diferencia entre los tres conceptos enunciados.

La pedagogía de los medios se basa –como ya vimos– en un conjunto de fenómenos intrínsecos de los medios, cuyas dimensiones pedagógicas se hacen sentir en los más variados contextos de intervención llegando tanto a los públicos receptores de esos medios,

como a sus agentes emisores; casi siempre sin que unos y otros tengan plena conciencia de ello y sin que hayan adquirido capacidades especiales en este sentido. Este tipo de dimensiones pedagógicas está presente en todos los medios, desde el cine a la prensa, pasando por la música «pop» y «rock», o por los juegos de ordenador, así como por la televisión y, por encima de todo, por Internet donde los papeles de emisor y receptor se mezclan y surgen de forma tan asidua y común que muchas veces es casi imposible diferenciar unos y otros, así como es extremadamente difícil distinguir o caracterizar los géneros de la comunicación generados y desarrollados por una y otra categoría de usuarios.

En función de esta situación, la pedagogía de los medios puede y debe constituir un área disciplinar que tiene que ser estudiada e investigada en las universidades como materia propia, cuyo estudio puede contribuir a un conocimiento más profundo de esta temática; o sea, para un mejor y más desarrollado nivel de alfabetización en relación a los mensajes de los medios en el propio seno de los investigadores, de los estudiosos y de los productores; y, además, en otros contextos, como los escolares básicos y secundarios, en los que se hace necesario desarrollar estrategias orientadas y planificadas de educación en función de las capacidades cognitivas de los respectivos estudiantes; es decir, acciones definidas, localizadas y puestas en práctica objetivamente como programas específicos de educación para los medios, en el sentido de dotar a los ciudadanos de los instrumentos de habla, escritura y lectura más adecuados a las situaciones reales de utilización y de intervención mediática.

Este tipo de conocimientos deben ser integrados en diferentes momentos de la formación de los ciudadanos; así, los jóvenes lo harán a lo largo de sus estudios obligatorios y los adultos –incluyendo los candidatos que trabajan con los medios: periodistas, cineastas, publicitarios, agentes de comunicación e imagen, profesores, formadores, etc.– durante su formación superior y cursos de especialización; todo ello con el fin de lograr una mejora en los conocimientos y capacidades en el ámbito de la alfabetización en relación a los medios de comunicación.

4. Algunos proyectos e iniciativas

Los proyectos de alfabetización mediática deben estar convenientemente adaptados a las características de los contextos en que se van a desarrollar; pero no hay que perder de vista que vivimos en un mundo global en el que no es posible ignorar los impulsos y los movimientos de otros contextos más amplios en que nos insertamos que –como ya hemos indicado– modelan nuestros hábitos comunicacionales y mediáticos. A continuación, expondremos ejemplos de tres proyectos de investigación e intervención educativa y pedagógica que se desarrollaron en plataformas internacionales, aunque teniendo en cuenta las especificidades de cada país participante. En estos proyectos, Portugal tuvo una participación directa y preponderante a través del CICCOM (Centro de Investigación en Ciencias de la Comunicación) de la Universidad del Algarve[7].

4.1. Educaunet, programa de educación crítica para la utilización de Internet

Fue éste un programa de educación sobre los medios destinados a los más jóvenes. Pretendía enseñarlos sobre algunos aspectos fundamentales de Internet y sensibilizarlos en relación a los posibles riesgos asociados a su uso. Su objetivo era implementar una campaña de concienciación europea y acciones de formación para los agentes implicados en la educación de los jóvenes: profesores, padres y educadores en general. Para este fin, se elaboró un conjunto de materiales curriculares por parte de los siete países europeos participantes (Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Grecia, Reino Unido y Portugal) en forma de una maleta pedagógica que se diseñó por kit europeo de «Educaunet» partiendo de un trabajo de investigación-acción sobre los hábitos más comunes de utilización en situación escolar con los jóvenes de varios países[8].

4.2. Mediappro (Media appropriations)

En este proyecto se pretendieron estudiar las formas más comunes de apropiación de los medios por los jóvenes europeos entre 12 y 18 años y tuvo su origen en la secuencia de aplicación de los resultados del proyecto a que hacíamos referencia en el punto anterior, cuando algunos de los investigadores de los distintos equipos detectaron que en sus propios países había un cierto desconocimiento sobre las diferentes utilizaciones de Internet y de los nuevos medios eran incorporados en la vida cotidiana de sus usuarios, especialmente en los ámbitos escolar y familiar. El equipo internacional estuvo formado por especialistas en comunicación y educación de Bélgica, Canadá, Dinamarca, Estonia, Grecia, Francia, Italia, Reino Unido y Portugal, donde fueron aplicados 9.000 cuestionarios abordando esencialmente las formas de apropiación de Internet, juegos de consola y ordenador y teléfonos móviles. Este proyecto se realizó entre 2005-06 en el ámbito del plano de acción de la Comisión Europea «Plan Saber Internet»[9].

4.3. Carta Europea para la Alfabetización en Medios de Comunicación

Este tercer proyecto se inició en 2005 como una iniciativa al llamamiento lanzado por parte de un grupo de investigadores formados por miembros de «UK Film Council» y de «British Film Institute» y algunas entidades europeas implicadas en actividades de educación e investigación en las áreas de educación para los medios y de la pedagogía en los medios; todo ello, con el objetivo de elaborar un documento internacional en torno al cual fuese posible unificar esfuerzos, ideas y proyectos en pro del desenvolvimiento e implementación de una más intensa alfabetización en relación a los medios de comunicación en Europa. A esta iniciativa se incorporaron inicialmente ocho entidades formándose un grupo coordinador que dinamizara el trabajo planificado[10].

Notas

1 En *Expresso*, 24 de mayo de 2003; 28, Lisboa.
2 Ver Pinto (2003).
3 Ibídem.
4 Ver GALEANO, E. (2002).
5 Ver www.geocities.com/wayru.geo.
6 Ver REIA-BAPTISTA, V. (1995) y (2003).
7 Ver www.ualg.pt/ese/ciccom.
8 Ver http://educaunet.org.
9 Ver http://mediappro.org.
10 Ver www.euromedialiteracy.eu.

Referencias

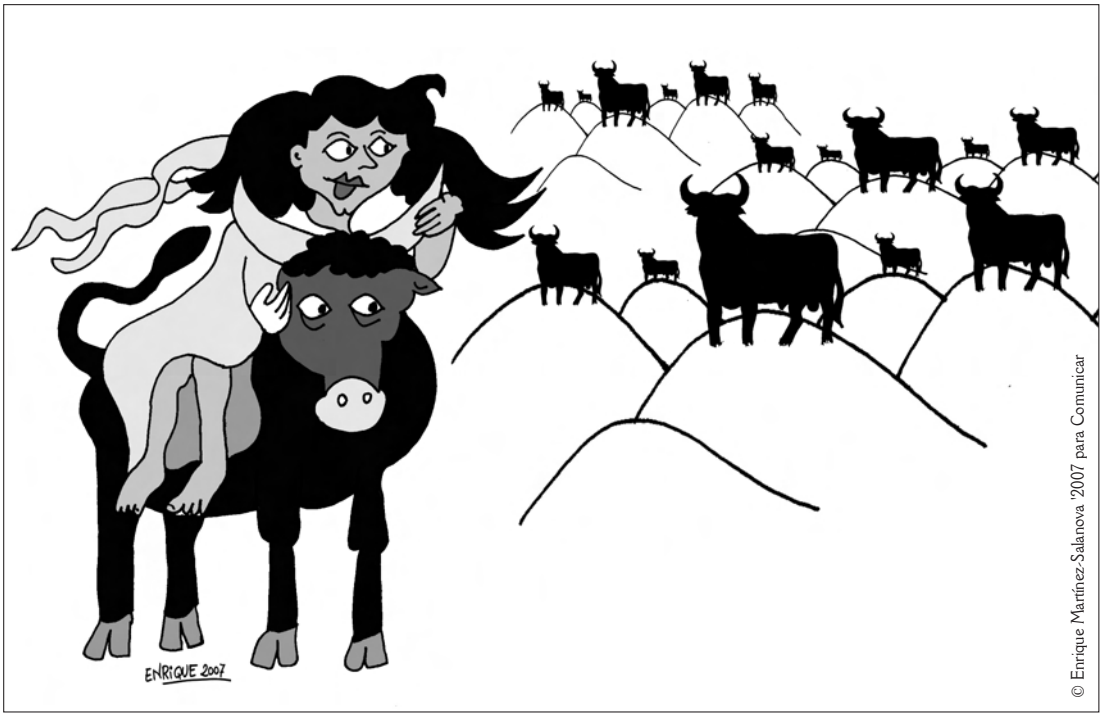
GALEANO, E. (2002): «Paradojas», en *La Jornada*, 19 de octubre. México, DF.

PINTO, M. (2003): «Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança», en *Revista Ibero-Americana de Educação, 32*, mayo-agosto (www.rieoei.org/rie32a06.htm).

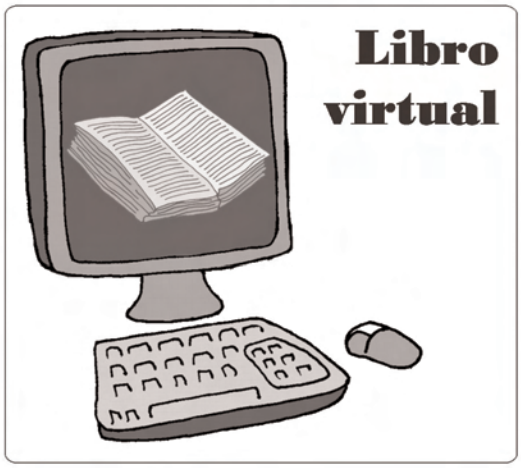
REIA-BAPTISTA, V. (1994): *The training of teachers for the age of filmic multimedia and virtual-reality*. University of Wolverhampton Press, Walsall.

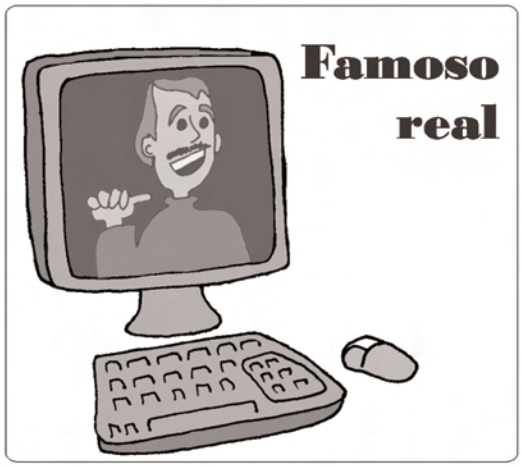
REIA-BAPTISTA, V. (1995): «Contribuciones para una pedagogía de la comunicación», en *Tarbiya, 11*; 31-44.

REIA-BAPTISTA, V. (2003): *Pedagogia dos media, O caso das linguagens fílmicas na pedagogia da comunicação*. Faro, Universidad del Algarve.



© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar





© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 30-08-06)

● Cary Bazalgette
Londres (Reino Unido)

La educación en los medios en el Reino Unido

Media education in the UK

La educación en los medios se viene desarrollando en el Reino Unido desde hace ya cuarenta años. El proceso histórico del desarrollo de los distintos proyectos que se llevan a cabo está recogido en numerosos documentos y estudios específicos. Este artículo, por tanto, sólo pretende definir y analizar las principales claves del panorama actual y mostrar a los lectores posibles fuentes que contengan información ampliada acerca del tema.

Education about the media has been developing in the UK for at least 40 years. Various accounts of that history can be found elsewhere; this paper will just attempt to sketch out key features of the current scene, and to point readers to sources of more substantial information. Given that I work for the British Film Institute, a key player in this field, there is bound to be some bias in this account towards the BFI's perspective: my defence is that, as every media educator knows, no account is ever completely unbiased.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, proyectos, organismos, formación, futuro.
Media education, projects, institutions, training, future.

Teniendo en cuenta que trabajo para el British Film Institute (BFI), que desempeña un papel muy importante en el tema que nos ocupa, tengo el deber de asumir y reconocer la influencia que pueda ejercer a lo largo del artículo su perspectiva de cara al asunto. En cualquier caso, mi tesis a defender es que, como todo educador en los medios sabe, no existe estudio alguno imparcial, libre de influencias.

Es imposible comprender el papel y la importancia de la educación en los medios en un país sin antes profundizar en el funcionamiento de su sistema educativo, su sistema de evaluación en la educación formal, las

❖ **Cary Bazalgette** es asesora de educación del British Film Institute en Londres (Reino Unido) (cary.bazalgette@blueyonder.co.uk).

❖ *Traducción del texto: Mª Amor Aguaded Pérez.*

subvenciones que se destinan para el desarrollo de las artes, el aprendizaje de los jóvenes y el «aprendizaje a lo largo de toda la vida» en el ámbito no formal.

El Reino Unido está constituido por cuatro «naciones», cada una con su propio sistema educativo administrado de forma diferente, lo cual entraña una serie de dificultades adicionales.

De este modo, me propongo describir la actividad de la educación en los medios bajo tres grandes apartados: la educación formal para chicos de menos de 16 años (edad máxima para la enseñanza obligatoria); la educación formal para jóvenes de más de 14 años; y la educación informal y permanente. Por otra parte, no haré alusión a la formación profesional para la industria de los medios de comunicación puesto que constituye otro tema importante en sí mismo[2].

1. La educación obligatoria en el sistema educativo (hasta 16 años)

La mayoría de los niños del Reino Unido comienzan la escuela a los cuatro años. La enseñanza obligatoria termina a los 16. Inglaterra, con 50 millones de habitantes, tiene establecido un currículum obligatorio a nivel nacional desde 1990. Éste comprende la educación para todos los niños ingleses desde la edad de ingreso escolar hasta los 16 años. Escocia, por su parte, con cinco millones de habitantes, siempre ha tenido su propio sistema educativo, pero a diferencia del existente en Inglaterra, no es estatutario. Irlanda del Norte (1,7 millones de habitantes) y Gales (tres millones) solían seguir el sistema inglés pero en la actualidad están en proceso de desarrollar sistemas propios.

Desde la década de los ochenta, los educadores en los medios en estas cuatro naciones han trabajado por la inclusión de referencias a la educación en los medios en dicho sistema, pero sin apenas éxito. En la actualidad, todos los sistemas educativos comienzan a incluir algunas referencias, normalmente incluyendo los contenidos en asignaturas como inglés, educación cívica o educación social, personal y de la salud, pero aún sin incluir estos contenidos en los exámenes oficiales, ni en los procesos formativos para el profesorado, ni tampoco en las pautas de la inspección escolar[3].

Consecuentemente, la educación en los medios ha dependido principalmente del interés y el entusiasmo de los profesores mismos, con el resultado de una puesta en marcha que ha sido mediocre en muchas ocasiones y de calidad variable. Pero en este momento las cosas empiezan a cambiar.

Desde las elecciones generales de 1997, el debate se ha centrado en el funcionamiento de la política de Tony Blair, los principios que ha puesto en práctica el gobierno y los que ha dejado de lado. De cualquier forma, sí se aprecia una política consistente en el ámbito de la reducción de las desigualdades sociales a través de la intervención en la educación, sobre todo de los más pequeños. Bajo el régimen de Thatcher (1979-97), el porcentaje de gente que vivía en la pobreza ascendió del 10% al 21% de la población, y aún hoy no ha conseguido bajar del 19% (entendiendo a las personas con menos del 60% de la renta media)[4]. De esta cifra, un gran porcentaje lo conforman familias con niños: 3,4 millones de niños (25% de entre 0-15 años) viven en hogares con ingresos muy por debajo de la media.

Los efectos en la educación y, a largo plazo, en la seguridad económica son predecibles: el 40% de los niños británicos que trabajan no logran superar un examen básico a los 16 años, el 25% de ellos abandona la educación a los 16, y casi un 20%, a los 19 años, ni recibe educación, ni está ocupado profesionalmente. En el Reino Unido hay cinco millones de personas con un nivel muy básico de destrezas básicas relacionadas con la lectura y la escritura[5]. Por esto, nuevas leyes e iniciativas, como «Sure Stara» y «Extended Services», tratan de dar un giro a esta situación mediante la integración de la educación, el cuidado de los niños, la salud y los servicios sociales.

Las cuatro naciones que conforman el Reino Unido están atravesando también un proceso de revisión curricular con el objetivo de evitar el alto índice de abandono escolar entre adolescentes. Esta medida pasa por el desarrollo de modelos antiguos de sistema que se basaban en contenidos prediseñados para las diferentes áreas, con menos rigidez y menos límites en los contenidos de las asignaturas.

El ejemplo del sistema educativo de Irlanda del Norte[6] resume lo esencial de un currículum en una sola página. El sistema escocés, por su parte, recoge la expresión de un «currículum para la excelencia», que refleja la visión del ejecutivo escocés en su ideal de transformación de la educación para 2007. Esta propuesta persigue establecer los valores, la finalidad y los principios de la educación en Escocia para los niños de 3 a 18 años. El objetivo es capacitar al niño para el desarrollo de sus habilidades como alumno con garantía de éxito, para desarrollar individuos con autoconfianza, ciudadanos responsables y contribuidores efectivos para la sociedad («A currículo for excellence: the currículum review group», 2004)[7].

La modernización dependerá del aumento de la profesionalidad en el ámbito docente así como del impulso que se de en las escuelas para innovar el modo en que conducen su sistema educativo. En este

contexto, hay nuevas oportunidades para asegurar que los 12 millones de niños menores de 16 años del Reino Unido puedan tener acceso al menos a un nivel básico de educación en los medios.

El Instituto Británico del Cine (BFI) identificó el concepto de alfabetización mediática en 1999 como una prioridad fundamental en la política educativa del país y, desde entonces ha trabajado para tratar de hacer efectiva la práctica de las propuestas.

El BFI es un organismo cultural responsable del desarrollo de la conciencia y la imagen pública de los medios, sobre todo cine y televisión. Fue fundado por el gobierno británico en 1933, según un edicto real. El gobierno llevó a cabo su fundación a través del Consejo Británico del Cine (UK Film Council, UKFC), que también tiene responsabilidad en la producción de cine en el Reino Unido, así como en la tarea de asegurar la distribución y muestra para desarrollar una mayor audiencia, no sólo dentro del Reino Unido sino también fuera de las fronteras. El Departamento de Educación del BFI ha desempeñado un papel decisivo durante muchos años en el desarrollo estratégico de la educación en los medios del país.

Un factor clave que ha abierto en Inglaterra puertas al desarrollo de los medios en los últimos años ha sido la propuesta de: «National Literacy Strategy». Esta iniciativa, iniciada en 1998, perseguía el aumento de la tasa de alfabetización entre la población de 5 a 14 años, y en sus primeros años se consideró una institución rígida y de baja categoría. Sin embargo, los impulsores de este proyecto contribuyeron positivamente en el plano de la educación y los medios al proponer que existía una clara relación entre la motivación y el desarrollo de destrezas que los niños mostraban hacia los medios y su posterior mejora en el rendimiento. En respuesta, el BFI produjo una serie de DVDs y narró los procesos de creación de los mismos con el fin de distribuirlos por los centros de educación primaria y secundaria en el Reino Unido. La red nacional de directores regionales y consultores locales aprobó estos materiales e impulsó su uso en la escuela.

Así, se vendieron 12.000 copias a las escuelas (hay 33.000 centros en el Reino Unido)[8]. El BFI trabaja en conjunto con casi el 30% de las autoridades locales de Inglaterra, que han destinado más de un millón de euros a planes de acción para el desarrollo del cine en la escuela. Cada una de estas autoridades locales tiene subdelegaciones del BFI que coordinan y conducen el proceso en sus distintos ámbitos de acción. La mayoría del material se vende a precios asequibles en la escuela, y además se reciben subvenciones por parte de las autoridades locales. La Universidad de Sheffield lleva a cabo en la actualidad un estudio acerca del impacto del proyecto conjunto del BFI con las autoridades locales.

El BFI también ha producido guías para el profesorado con subvenciones del Departamento de Educación (DfES)[9]; estas guías, junto a otros materiales para la escuela, generan hoy en día cerca de 200.000 descargas en pdf al año. El hecho de ser un material ameno, con la imagen como centro de interés, ha sido determinante para la rápida acogida del material.

El BFI ha insistido en la importancia cultural de la imagen –cine, televisión– en lugar de tratar todo el conjunto mediático a la vez, y ha presentado la educación en los medios como un método para dar impulso a la experiencia y las destrezas de los alumnos y no así como un factor negativo en su desarrollo. Aunque hay actualmente una tendencia clara entre el profesorado por la proyección de cortos para estimular los guiones y la actividad escrita, está ganando terreno la idea de que la imagen ha de ser estudiada en sí misma, con la existencia de enfoques críticos para el análisis y la comprensión.

La educación en los medios ha dependido principalmente del interés y el entusiasmo de los profesores mismos, con el resultado de una puesta en marcha que ha sido mediocre en muchas ocasiones y de calidad variable. Pero en este momento las cosas empiezan a cambiar.

El BFI afirma que es vital el presentar la educación en los medios como un modo de lograr avances positivos en la educación, y por tanto precisa un lugar importante en el sistema educativo de cualquier país.

Las perspectivas y enfoques críticos crecerán con mayor seguridad ante mayores expectativas hacia el papel de los medios, si se dejan atrás las sombras y dudas acerca de los valores e intenciones alejados de estas propuestas.

El análisis de temas como los estereotipos, el control de los medios y su influencia lleva a un plantea-

miento acerca de cómo ha de ser producido el contenido mediático y si es posible la existencia de sistemas de distribución alternativos. La educación en los medios no puede consistir simplemente en una línea de resistencia y su patrón de actuación, ha de ir más allá.

El énfasis en el estudio de la imagen también debe ser comprendido desde el propio contexto cultural. El cine tiene mucho menor arraigo en la cultura británica que en muchos otros países europeos, y el sector está casi totalmente dominado por la producción hollywoodiense. El UKFC ha sido creado por el gobierno para tratar de elevar la calidad y el prestigio de la cultura cinematográfica británica, pero el nivel de subvenciones destinado a la producción es bastante más bajo que el de otros países como Francia o los países nórdicos[10]. Esto significa que, aunque parte del presupuesto del UKFC va directamente al desarrollo de la educación en los medios, casi todos estos fondos se destinan a la imagen, y el resto de medios –prensa, radio, música, Internet y medios digitales– tienen muchos menos recursos.

Otro agente importante en el impulso de la imagen lo constituye «Film Education», una institución ocupada del sector industrial en el plano mediático que proporciona a los centros de forma gratuita el material a través de la Red. También lleva a cabo anualmente la celebración de una semana de proyección gratuita a nivel nacional para los más de 150.000 alumnos del Reino Unido[11].

El cine más demandado es en principio el que responde a las líneas más comerciales, pero también se están dando ciertas facilidades para el desarrollo de un cine más alternativo, por ejemplo en Londres, donde se lleva a cabo el lanzamiento de un sistema de descuento con tarjeta y un sitio web donde se anima a los estudiantes mayores de 15 años a asistir al cine. Otros organismo que impulsan la educación en los medios son por ejemplo el «English & Media Centre», que publica material especializado en imagen y medios impresos, funciona a través de cursos y publica periódicamente una revista sobre los medios destinada a los estudiantes de niveles superiores[12].

Las nueve agencias regionales de cine de Inglaterra han sido fundadas por el UKFC y tienden a apoyar la implantación de los medios en contextos informales en vez de en escuelas. Trabajan en un ámbito de acción propio y sus niveles y pautas de actuación varían enormemente. La Comisión de Cine y Televisión de Irlanda del Norte (NIFTC)[13] y «Scottish Screen», las agencias de cine por sus respectivas naciones, tienen una actuación más directa en el apoyo y el desarrollo del cine en la educación en los medios. El NIFTC ha publicado un artículo titulado «A wider literacy» y ha asegurado la financiación de tres centros creativos de aprendizaje. «Scottish Screen» ha asumido por su parte la financiación de un proyecto escolar en Brechin, Angus[14], y está desarrollando una iniciativa similar en Edimburgo. En Gales[15], la agencia de cine, cerrada recientemente (Sgrîn Cymru), tenía una política más débil desde la óptica de una educación en los medios, pero financió la creación de «Education Wales», un pequeño organismo que ha generado cursos, eventos y ha publicado interesantes investigaciones.

Las principales barreras para el desarrollo y la sostenibilidad de la educación en los medios en la escuela son, por un lado, en primer lugar, la falta de un claro acuerdo curricular; por otra parte, la falta de coherencia y dirección estratégica desde la mayoría de las agencias que trabajan en el campo, lo cual debilita el impacto del excelente trabajo que se está desempeñando.

Las principales barreras para el desarrollo y la sostenibilidad de la educación en los medios en la escuela son, por un lado, en primer lugar, la falta de un claro acuerdo curricular; por otra parte, la falta de coherencia y dirección estratégica desde la mayoría de las agencias que trabajan en el campo, lo cual debilita el impacto del excelente trabajo que se está desempeñando.

Ambas barreras están siendo revisadas ahora, y todos los organismos dependientes del UKFC, incluyendo el mismo BFI, «Film Education» y las agencias, están ahora en proceso de desarrollar una estrategia de mayor coherencia nacional en el plano de la imagen como ejemplo mediático.

Tanto el BFI, como el NIFTC y «Scottish Screen» están en proceso de trabajar con sus respectivos sistemas educativos para tratar de asegurar que la educación en los medios se construye dentro de un sistema revisado. El inconveniente está en que es quizá dema-

siado pronto para saber si la nueva «Film Agency», que actúa en Gales, logrará desempeñar dicho papel para lograr esa unificación de propósitos y políticas educativas.

2. La educación para los mayores de 14 años

A pesar de que el sistema educativo nacional comprende la enseñanza obligatoria hasta los 16, los jóvenes británicos pueden, en principio, escoger su propio camino después de cumplir 14 años a través de la elección de una serie de asignaturas en las que van a ser evaluados para posteriormente cursar una formación de nivel superior o alcanzar un empleo.

El marco de las calificaciones es complejo porque los jóvenes han de incluir por sistema asignaturas comunes (inglés, matemáticas y ciencias) y el resto de preferencias que tengan en cuanto a otras asignaturas depende de la oferta del centro en cuestión. Hay una gran variedad de asignaturas, tipos y niveles. Esta variedad implica complejidad en el ámbito docente, y aunque se han tratado de solventar algunos problemas, desde 1970 se han añadido además un número de cursos especializados en el estudio del cine, la comunicación y el arte y los medios.

En Escocia e Irlanda del Norte los sistemas de examen están directamente supervisados y administrados por las autoridades estatales. La Autoridad de Calificaciones de Escocia (SQA)[16] ofrece varios niveles de Estudios para los medios; en Irlanda del Norte, el Council for Curriculum, Examinations & Assessment (CCEA) ofrece estudios audiovisuales para alumnos de 16-18 años. En Inglaterra, sin embargo, los sistemas de calificación se rigen en función del número de organismos que compiten por proveer a las escuelas de exámenes específicos, y administrarlos y corregirlos.

Este sistema sí está regulado por organismo estatales, responsables de asegurar que los sistemas de evaluación se atienen a los requisitos estándar. En Inglaterra y en Gales se ofrecen seis especialidades en el estudios de los medios en diferentes niveles, y uno en estudios cinematográficos «AS/A2» (para 17-18 años)[17]. Como este sistema es similar al de Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, todos los centros pueden, y lo hacen, adoptar especialidades de otras naciones (excepto Escocia).

Como consecuencia, se están impartiendo cursos de medios de comunicación y cine con una gran acogida y un gran número de solicitantes, aproximadamente 80.000 en 2005 de un total de 1.800.000 jóvenes de entre 16 y 18 años que hay actualmente en el Reino Unido. Esto sólo supone el 4,5% del total del conjunto y, aunque un gran número de jóvenes no participa de exámenes oficiales, estas asignaturas se sitúan entre las diez más populares. La importancia que tienen estas asignaturas para el desarrollo a largo plazo de los medios de comunicación no puede ser juzgada tan sólo en términos numéricos. Su existencia ha dejado de ser idea para ser puesta en práctica.

Es cierto que muchas escuelas aún no ofrecen estas asignaturas, pero las que lo hacen emplean a profesores especialmente formados y cualificados, destinando presupuestos para los recursos y el material necesario.

Todavía hay un gran número de centros en que el apoyo institucional para la enseñanza de los medios continúa siendo escaso, y el estatus y el prestigio de estos cursos de enseñanza en los medios no está aún del todo muy claro. Así, hay también un gran número de padres que aún se muestran reacios ante la idea de que sus hijos cursen estos estudios y que después no les sean debidamente reconocidos por las universidades más destacadas.

Sin embargo, la existencia de exámenes oficiales ha conferido gran prestigio al ámbito de la educación en los medios y este sector, destinado a jóvenes de 14-18 años, hace la experiencia con los medios bastante sobresaliente.

El Reino Unido tiene un conjunto de profesores con experiencia en el área que dedica un gran esfuerzo al mantenimiento del desarrollo de los medios y a ayudar al alumnado a asimilar conceptos. Hay una evidente prueba de los logros de los alumnos, en relación con los patrones estándar, en relación con la implantación de estos proyectos de integración de los medios en el aula. Desafortunadamente, apenas hay hoy en día posibilidad de fomentar en gran medida la experiencia de estos profesores especializados, y los centros no están siempre abiertos a destinar sueldos especiales. Así, han observado similitudes entre las asignaturas de «Medios de comunicación» y el «Inglés», y de esta manera se ha concluido que cualquier graduado en Inglés estaría capacitado para impartir la otra asignatura. Esto colisiona con el interés de los organismos que quieren asegurar la pluralidad de asignaturas que se ofertan. El factor preocupante es que el porcentaje de aspirantes a los «A Grade Awards» por medios de comunicación es muy bajo (13,6% en el nivel superior, comparado con el 20,7% de Inglés, el 24,3% de Arte y el 34,3% de Francés). Esto puede ser una consecuencia de la falta de confianza por parte del profesorado y del alumnado también.

Un estudiante avanzado puede optar por temas como el estudio de Hollywood, las características del expresionismo alemán, la historia del servicio público

de emisión británica, la situación de la comedia como género televisivo, el marketing en la industria musical, el género de las revistas adolescentes… Un aspecto interesante de estos estudios ha sido siempre la importancia de pensar en los medios sistemáticamente, llevando acabo un estudio de las funciones comunes y prácticas considerando el conjunto de los medios de masa del plano actual[18]. Los cursos se basan en áreas conceptuales que tratan acerca de las instituciones implicadas, el lenguaje, la audiencia, etc. Y precisa del estudiante para iniciar debates teoréticos sobre temas como la hegemonía de los medios, los usos, la narrativa, el realismo y los géneros.

En la mayoría de estos cursos se pide a los estudiantes que respondan a las demandas técnicas y creativas que generan la creación de un producto mediático como una película, una revista o una campaña publicitaria. El contenido de las asignaturas se diseña a lo largo de varios años, pero bajo una fuerte influencia de los tradicionales estudios culturales con el ejemplo de escritores como Raymond Williams y Stuart Hall, así como estudios semióticos y estructurales igualmente. Hay un interés especial por el estudio de las instituciones mediáticas influenciadas originariamente por análisis culturales de tinte marxista que hoy en día son objeto de interés entre los estudiantes porque los adentra en los sistemas de organización y financiación de los medios. La representación es un importante concepto que puede contribuir a enfocar inicialmente las ideas sobre estereotipos e influencias, pero en niveles más profundos capacita a los estudiantes para el estudio de enfoques más complejos y un acercamiento hacia el realismo. Esto se adecua a un número determinado de estudiantes dentro del sector. El resto lo conforman, por ejemplo, aquellos estudiantes que optan por estudios más específicos pero con menos medios, o quieren tener más formación en el ámbito práctico. El reciente desarrollo de las artes cinematográficas contribuye a aumentar la oferta para los estudiantes y en 2005 el gobierno anunció ya otra oleada de reformas en el sistema oficial de exámenes en un intento por reducir la diferencia existente entre el prestigio de las calificaciones académicas y las vocacionales. Se ha puesto en marcha la creación de diplomas que permiten el acceso a una educación superior o directamente al mundo laboral[19]. Uno de los primeros diplomas en establecerse será el de «Creative & media», y cubrirá 22 sectores de empleo incluyendo cine, televisión, radio, música y publicidad y ensanchará el abanico de posibilidades para los jóvenes en el campo de la educación en los medios. Estos estudios específicos de medios de comunicación y cine se imparten en escuelas y «colleges» de educación superior. En estos últimos se aceptan estudiantes de 16 años en adelante y se ofrece un amplio número de cursos, que tratan todo tipo de contenidos, desde las destrezas más básicas hasta los grados más altos de alfabetización mediática, incluyendo la formación vocacional-profesional[20].

Algunos estudiantes prefieren ambientar sus estudios en el panorama adulto de la educación formal para proseguir sus estudios; sin embargo, también se da un amplio sector conformado por estudiantes adultos que deciden retomar sus estudios. Estos alumnos pueden obtener una formación reconocida en forma de créditos y aprobada por la National Open Collage Network (NOCN). Esta oportunidad facilita el acceso de los adultos a la educación y está disponible en 3.000 centros en el Reino Unido[21].

El gobierno británico cumple con su función de expansión del sector de la educación superior en el Reino Unido, especialmente mediante el incremento del número de alumnos procedentes de familias con escasos recursos. Este sector de la educación está muy influenciado por la existencia de clases: del 50% de la población ocupada en el sector primario, solo el 18% asiste a la universidad, en comparación con el 48% restante, que se ocupa en otros empleos, y las diferencias aumentan cada vez más[22].

En 2004-05, había 2.287.540 estudiantes en las universidades británicas con 633.045 graduados. Debido a que la formación en los medios prolifera en la educación superior de una manera tan veloz, es complicado tener cifras exactas: la Agencia Estadística de Educación Superior afirma que el número total es de 26.685 alumnos estudiantes especializados en «Medios de comunicación»; 46.765 estudian «Comunicación de masas y documentación» y 13.920 «Cine y fotografía», constituyendo un 6,4% del total. Sin embargo, hay módulos de «Medios de comunicación y cine» en el ámbito de las ciencias sociales, arte y lengua, con lo que estimar el total es una tarea prácticamente imposible[23]. Los medios en sí mismos arrojan a los espectadores cifras alarmantes acerca del volumen de estudiantes que existe, hoy por hoy.

Sin embargo, este volumen de estudiantes y contenidos es bastante heterogéneo y oscila desde el plano más meramente académico hasta el vocacional[24], para el cual se precisan ciertas aptitudes propias de cursos más específicos que preparan para el mundo de la industria de los medios. Gran parte de los jóvenes que optan por cursar estos estudios delimitan sus opciones de empleo a partir de las opciones que ofrece el sector industrial de los medios de comunicación.

Otros, por el contrario, emplean los contenidos adquiridos como una base para estudios posteriores o como complemento para la formación profesional.

3. Educación informal y permanente

Es complicado definir y describir las posibilidades que la educación en los medios ofrece en el Reino Unido fuera de los ámbitos tradicionales (escuela, universidad…). Pero hay un gran abanico de oportunidades para autodidactas, por ejemplo, a través de Internet, librerías, DVDs y a través de los mismos medios, puesto que no hay duda que se aprende de los medios con los propios medios. Por otra parte, las instituciones culturales, como por ejemplo centros de arte, museos, galerías y cines hacen un gran esfuerzo para conceder oportunidades para el aprendizaje de los medios. A veces dirigen sus actuaciones a grandes audiencias, otras veces lo hacen para sectores sociales concretos (niños, jóvenes, mayores, minorías étnicas y grupos con dificultades específicas como adolescentes con problemas o discapacitados).

El Reino Unido tiene una red de 200 cines regionales independientes. Algunos de estos cines han contratado especialistas que se encargan de hacer extensivo el conocimiento de la cultura cinematográfica.

El UKFC ha financiado recientemente programas para la adquisición de material digital avanzado para fomentar el desarrollo del cine creativo y promover la educación en el cine a través de proyecciones guiadas y debates. Una gran parte de estos cines recibe la ayuda de agencias, y constituyen parte del desarrollo de la estrategia educativa en los medios y en el cine y al tiempo ayudan a abrir aún más las posibilidades de acción. El Reino Unido cuenta igualmente con la celebración de numerosos festivales de cine, muchos de ellos dirigidos a niños y jóvenes, todos con algún tipo de programa educativo que han puesto en marcha con el fin de asegurar que el festival ofrece oportunidades para el aprendizaje a través de las proyecciones.

Sin embargo, lo más destacado es la oportunidad de producción que se ofrece de forma especial para niños y jóvenes. En 2001, el BFI realizó una encuesta que identificaba más de 300 proveedores, desde operarios autónomos a grandes talleres de vídeo o centros artísticos con programas específicos de cine y vídeo[25]. Este estudio aclaró que cerca de 17.000 jóvenes participan anualmente en este tipo de programas. Esta cifra se ha incrementado casi con total seguridad a causa de los numerosos avances en el terreno de la tecnología digital.

Como hemos dicho, las agencias y patrocinadores se encargan de proporcionar fondos para los programas de medios de comunicación; por otra parte, el organismo que se encarga de subvencionar la producción de cine es «First Light»[26]. Esta iniciativa, parte del UKFC, está destinada a promover la cooperación entre los profesionales del medio con los niños y jóvenes para la creación de cortometrajes de alta calidad[27].

Los Consejos de Arte y Cultura también destinan parte de sus fondos a proyectos similares y especialmente a aquéllos dedicados a cine y vídeo. Además, algunos museos y galerías de arte del Reino Unido ofrecen actividades y proyectos relacionados como parte de sus programas educativos. Lo que está claro, por otra parte, es el hecho de que los límites existentes entre los terrenos del arte y los medios de comunicación están cada vez menos definidos ya que cada vez más expertos del mundo del arte trabajan y se vuelcan en el medio digital.

Los cambios que se produzcan facilitarán, sin duda, el acceso general a los medios, la posibilidad de crear con ellos, de desarrollar una verdadera educación en los medios. Estamos ahora mismo en un momento crucial para el desarrollo del acceso «on-line», y cada vez el usuario está más familiarizado con el llamado «software social».

«Creative Partnership» es otra puesta en práctica que merece la pena reseñar: se trata de una iniciativa, también subvencionada por el gobierno, que opera en 36 comunidades y persigue elevar los niveles de creatividad y rendimiento escolar en la escuela, elaborando proyectos conjuntos entre artistas y escuelas, llevando a cabo actividades de aprendizaje y desarrollo de la creatividad con los medios como telón de fondo.

Este sector de producción está plagado de asuntos aún por resolver, como la propiedad artística (si los adultos editan las creaciones ¿hasta qué punto se trata de un trabajo que implica al alumnado?), también dudas en cuanto a los criterios y pautas que se aplican (las producciones finales tienden a estar libres de exámenes críticos, lo cual cuestiona en ocasiones la cali-

dad del producto final), validez y fidelidad a la idea original (en muchas ocasiones los proyectos, que se llevan a cabo en condiciones adversas y con límites de tiempo, hacen que no puedan ser muchos los alumnos que, participando plenamente en el proyecto, puedan desarrollar y perfeccionar sus habilidades); por último, las financiaciones que se conceden para el desarrollo de estos proyectos constituyen un freno para muchos profesionales del mundo de la comunicación, conscientes del material que requiere el proceso de aprendizaje. Los organismos que subvencionan estos proyectos suelen destinar parte de sus fondos a los concursos de producción, con el inconveniente de que se ha generado una tendencia general por apreciar el producto final en lugar de valorar el proceso de creación y la progresión de aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, la mayoría de las agencias son conscientes de estos problemas y están buscando formas de solventar estos efectos.

4. El futuro

El desarrollo de la educación en los medios en el Reino Unido vive un momento clave y determinante: cada una de las secciones expuestas incluye las políticas de cambio que se están llevando a cabo en la actualidad. Pero también hay otros factores que pueden considerarse determinantes en la forma en que la educación en los medios se desarrolle en el futuro.

En primer lugar, hay que hablar de una organización de subvención estatal que se responsabiliza específicamente del «aprendizaje de los medios». OFCOM es el nuevo organismo que se encarga de regular la tecnología electrónica: se ocupa de las emisiones de radio e Internet, pero no se centra en la producción de cine o en la prensa[28]. Su definición de aprendizaje en el ámbito de los medios es abierta y posibilita la inclusión del sector de la industria de los medios con el fin de despertar interés por los medios, por la investigación y por facilitar el acceso de la gente a los medios y la tecnología. Debido a que es un organismo regulador, tiene potestad para guiar la educación en los medios hacia una versión proteccionista que pase por ejemplo por una revisión del contenido que va a ser emitido. Esta visión que ofrece OFCOM del aprendizaje y la educación en los medios no siempre se lleva a cabo en las dimensiones crítica y cultural. Así, el UKFC se unió a BFI, BBC, Channel 4 y Skillset para llevar a cabo una «tarea común de aprendizaje de los medios», cuyo principal logro ha sido proponer en consenso la firma de un estatuto que recoja una serie de pautas que definen qué implica una correcta educación en los medios. Esta propuesta ha sido aceptada por el Consorcio Europeo que ha llevado a cabo el programa «Media-Educ», consistente en la creación de un observatorio «on-line» para la educación en los medios a nivel europeo. Este consorcio, modificado y convertido en el «Charter Steering Group Europeo», ayudó a finalizar el texto y consiguió elaborar el presupuesto destinado para adaptar el sitio web del proyecto «Media-Educ» y renombrarlo «www.euromedialiteracy.-eu», que ahora constituye la base de datos de los creadores de la Carta del Reino Unido y otro gran número de países. Esto evidencia la importancia que el documento tiene en el desarrollo de la práctica de la educación en los medios en la actualidad, así como qué tipo de contribución puede hacer OFCOM para aumentar el volumen de fondos destinados a los proyectos y políticas relacionados. También ha colaborado en la creación de la asociación parlamentaria del aprendizaje en los medios, que reúne a más de cincuenta miembros, parlamentarios, con un gran número de organismos a su disposición, y también puede ayudar en las políticas de desarrollo de esta área.

Los cambios que se produzcan en este sentido facilitarán sin duda el acceso general a los medios, la posibilidad de crear con ellos, de desarrollar una verdadera educación en los medios. Estamos ahora mismo en un momento crucial para el desarrollo del acceso «on-line», y cada vez el usuario está más familiarizado con el llamado «software social». Flickr, Wikipedia... se exponen a propietarios resueltos a buscar y mantener posibles fuentes de fondos y subvenciones. Al mismo tiempo, se están desarrollando sorprendentemente los contenidos generados por el propio usuario (user-generated content: UGC), especialmente después de los atentados de Londres del 7 de julio de 2005, punto a partir del cual se ha observado una habilidad creciente para crear y hacer circular el contenido propio. Los propietarios de los archivos mediáticos británicos –incluyendo la BBC, «The Public Record Office», el archivo nacional de cine y televisión del BFI– están abiertos al empleo de servicios digitales para ampliar el acceso a sus colecciones y atraer al público para que desarrolle una actitud crítica ante los medios. Este tipo de material constituye un complemento a todo el material on-line ya existente en el mercado.

Pero las capacidades tecnológicas de la revolución digital no están siempre claras y existen problemas aún por resolver: los factores técnicos y económicos que facilitan el acceso a grandes archivos, el debate por los derechos… Por esto se proponen tres soluciones. En primer lugar, los propietarios de los medios pueden libremente hacer el acceso gratuito y explotable para los

usuarios del modo en que quieran. En segundo lugar, la publicación del material en la Red, pero no en forma de descarga, sino de forma que pueda ser visto y escuchado pero no adquirido. En tercer y último lugar, que el material pueda ser adquirido a través de «licencias creativas» que requieran que el usuario se comprometa a no explotarlo comercialmente. Ésta sería la solución a parte de los problemas planteados, más que el desarrollo técnico en sí[19]. Se trataría de una propuesta para un cambio profundo en la percepción de los medios, su control, su influencia y validez, y desafiaría las normas y límites culturales existentes. Las expectativas para los alumnos, los métodos de enseñanza y el contenido aplicable en los proyectos de formación están aún por definir, comenzando un largo y fascinante proceso de cambio que revolucionará por completo los modelos tradicionales de formación y educación en los medios del siglo XX.

Notas

1 Las tres mejores referencias de la historia de los medios de comunicación en el Reino Unido son, en mi opinión: ALVARADO, M.; GUTCH, R. & WOLLEN, T. (1987): *Learning the media*. London, Macmillan Education, capítulo 1; 9-38; ALVARADO, M. & BOYD-BARRETT, O. (Eds.) (1992): *Media education: an Introduction*. London, BFI; part I; 9-186; BUCKINGHAM, D. (2003): *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge, Polity Press; 6-17. Mis apreciaciones propias acerca del asunto aparecen en FLOOD, BRICE-HEATH & LAPP (Eds.): *Handbook of research in teaching literacy through the communicative and visual arts*. Vol. II (forthcoming), Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

2 Para más información acerca de la formación profesional y la industria de los medios, véase www.skillset.org; Skillset es el Consejo para el Desarrollo y la Supervisión de la Industria Audiovisual (retransmisión, cine, vídeo, medios interactivos y representación de imagen), formado por la industria de los medios y el gobierno conjuntamente.

3 Las actuales directrices (5-14) que siguen los programas en Escocia se encuentran referenciadas en www.ltscotland.org.uk/5to14/-htmlunrevisedguidelines/Pages/englang/main/elng6069.htm. En cuanto al sistema educativo en Gales, éstas son las referencias on-line: http://old.accac.org.uk/eng/content.php?cID=5 para primaria y http://-old.accac.org.uk/eng/content.php?cID=6 para secundaria.

4 Véase www.statistics.gov.uk/CCI/nugget.asp?ID=333&Pos=2&-ColRank=2&Rank=192.

5 Véase www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/STA/t000657/index.shtml.

6 Véase www.pmbni.org.uk/docs/BigPictureKS1_2.pdf; «media awareness» está incluido en el sistema educativo de Irlanda del Norte en el area «The World Around Us».

7 www.acurriculumforexcellencescotland.gov.uk/index.asp.

8 Los datos relacionados con las escuelas del Reino Unido se encuentran en www.schoolsdirectory.com.

9 La imagen en el aula, para escuelas de secundaria, véase www.-bfi.org.uk/education/teaching/miic/; para primaria, véase www.bfi.-org.uk/education/teaching/lookagain/). Para una información más detallada de las acciones del BFI en el ámbito de la educación en los medios, véase www.bfi.org.uk/education.

10 Las actividades y funciones del UKFC están recogidas en www.ukfilmcouncil.org.uk.

11 Véase www.filmeducation.org.

12 Véase www.englishandmedia.co.uk/engine/mm/base/mm_home_base.html.

13 Véase www.niftc.co.uk/index.asp and www.scottishscreen.com.

14 Véase www.admc.tv/mie.htm.

15 Véase www.mediaed.wales.org.uk.

16 Para más información acerca de la evaluación de los estudios en medios de comunicación en Escocia, véase: www.sqa.org.uk/sqa/-sqa_nu_display.jsp?p_service=Content.show&p_applic=CCC&pContentID=2438&. Las estadísticas de 2005 en Escocia se encuentran en www.sqa.org.uk/sqa/sqa_nu_display.jsp?pContentID=14-775&p_applic=CCC&p_service=Content.show&.

17 El número de estudiantes, así como los resultados obtenidos en Inglaterra en el campo del estudio de los medios puede verse en www.bfi.org.uk/education/research/teachlearn/stats. Las especificaciones finales de las distintas comisiones se encuentran en www.-wjec.co.uk; www.ocr.org.uk; www.aqa.org.uk; www.ccea.org.uk.

18 MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media*. London, Comedia;19.

19 Véanse las propuestas en www.dfes.gov.uk/publications/14-19-educationandskills.

20 Los BTEC Nationals son sistemas de calificación vocacional que preparan a los estudiantes para la entrada directa en el mundo laboral o para que progresen en estudios más avanzados. Este nuevo sistema tiene tres posibilidades, todas en el marco de las calificaciones nacionales, nivel 3: BTEC National Award, BTEC National Certificate and BTEC National Diploma. Véase www.ucas.ac.uk/candq/btec.html. para más detalle.

21 Para más información acerca de Open College Network y de NOCN qualifications, véase www.nocn.org.uk.

22 Los datos de participación en HE en el Reino Unido están en www.hesa.ac.uk; en relación con los estudios específicos, veáse www.hesa.ac.uk/holisdocs/pubinfo/student/subject0405.htm. Para más detalles sobre los índices de matriculación en la educación superior, véase www.dfes.gov.uk/hegateway/hereform/whitepaper-consultation/index.cfm.

23 Para más detalles acerca de los estudios en comunicación, cultura y medios en las universidades del Reino Unido, véase la web de la asociación profesional: www.meccsa.org.uk; para localizar una base de datos de recursos de imagen véase www.bfi.org.uk/mirr. En la base de datos de los cursos multimedia del BFI se incluyen aspectos diversos de los cursos de FE y HE (véase www.bfi.org.uk/education/coursesevents/mediacourses, que incluye 5774 listas de cursos en 658 instituciones e 324 ciudades por todo el Reino Unido.)

24 SKILLSET (2003): *Workforce Survey*; 10.

25 HARVEY & AL. (2001): *Being seen being heard*. Leicester, National Youth Agency

26 Véase www.firstlightmovies.com: First Light ha posibilitado la producción de 600 películas desde 2001, involucrando a 9000 jóvenes de entre 5 y 18 años. Estas producciones se exhiben anualmente en los First Light Awards.

27 Véase www.creative-partnerships.com/aboutcp.

28 Habilidades para acceder, comprender y crear mensajes en múltiples y variados contextos, véase www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/whatis.

29 Véase http://creativearchive.bbc.co.uk/index.html para más información acerca del Creative Archive y de Creative Commons Licence.

¿ y ahora me vienes a hablar del software libre?

© Enrique Martínez-Salanova 2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 22-09-06)

● Evelyne Bevort
París (Francia)

La educación en medios en Francia: difícil consolidación, perspectivas futuras

Media education in France: a hard consolidation with good prospects

Francia ha tenido, desde hace más de un siglo, un relevante papel en la educación en medios, con un espíritu muy innovador, incluso casi combativo en pro de una idea de escuela y de los propios medios. Los numerosos trabajos y textos teóricos que se han ido generando han enriquecido bastante las múltiples prácticas, dando sentido de esta forma a la enseñanza, pero siempre se ha trabajado más en una óptica «pedagógica y cultural», sin llegar a una integración global con los contenidos impartidos en la escuela. Sin embargo, hoy parece que nos dirigimos hacia una consagración más oficial en el seno del sistema educativo en su conjunto. Y es en este preciso momento, cuando el conjunto de prácticas mediáticas está en proceso de redefinición, cuando urge una reflexión a fondo sobre los modos de conocimiento en la era de la sociedad de la información.

For at least one century, France has played a relevant role in media education using an innovative and even fighting spirit model. Research has enriched the field but the model has never become really integrated into school. However, it is nowadays that an official integration of media education into the educational system can be observed, so it is now when redefinition and deep reflection on media education are needed.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, formación continua, textos oficiales, sistema educativo, prácticas mediáticas.
Media education, teacher training, official texts, educational system, media practical applications.

En Francia, la educación de los medios ocupa un lugar privilegiado a partir del cruce de diferentes tradiciones: teóricas (la semiología con Roland Barthes o Christian Metz, la lingüística…), pedagógicas (la Escuela Nueva con Célestin Freinet o Ovide Decroly) y políticas (la educación en la ciudadanía…); pero la educación en los medios no se agota exclusivamente en el conjunto de estas referencias en el seno del sistema educativo. Así podemos analizar las posibilidades que surgen con el cine-audiovisual. En

❖ **Evelyne Bevort** es directora del Centro de Educación y Medios de Comunicación (CLEMI) del Ministerio de Educación de Francia (e.bevort@clemi.org).

❖ *Traducción del texto: Monserrat Medina Moles.*

suma, podemos tener presente un amplio conjunto de experiencias en función de los medios analizados tanto con especialistas de la prensa, de la televisión, los apasionados del cine, los partidarios de las tecnologías de la información y de la comunicación… Muchas son las historias que han ido cruzándose en estos años. El trabajo con la prensa escrita se ha ido orientando, especialmente, hacia el uso didáctico de la información en relación a la dimensión ciudadana de la educación en medios; el cine, en cambio, ha tendido más hacia el producto cultural, su autor y la vertiente artística del medio; la televisión ha ocupado un lugar intermedio, mientras que las TIC se han centrado en su dimensión técnica.

A pesar de ello, la denominación «educación en medios», que debería entenderse como un concepto integrador que reagrupase todos los medios presentes y futuros, es a menudo percibida por los «tradicionalistas de la cultura» como una tendencia hacia la masificación y la pérdida de la calidad.

1. La singularidad francesa

El sistema educativo francés se distingue del resto de los países europeos por su carácter centralizado. Aunque hoy podemos referirnos con menos ímpetu al centralismo francés, es cierto que está generalizado que la educación en Francia es heredera de esta singularidad, especialmente en cuanto a los programas oficiales y a los contenidos que se enseñan en las escuelas. Todos los alumnos franceses, ya sean de centros públicos o privados, estudian los mismos contenidos, orientados por sus profesores. Existen, no obstante, iniciativas regionales, denominadas «Academias», en especial para la enseñanza de las tradiciones culturales regionales pero que también actúan con iniciativas diferenciadas en los centros escolares. Este carácter centralizado confiere a los textos oficiales del Ministerio de Educación una autoridad fundamental. De esta manera la oficialidad otorga, de entrada, legitimidad tanto para los padres como para los docentes. Pero no nos equivoquemos, la centralidad de estos textos oficiales es lo que ha permitido a los profesores más creativos justificar sus prácticas innovadoras, aunque no es ésta la norma general.

El contexto mediático francés vive de lleno, por supuesto, los grandes avances del panorama mediático mundial (evolución técnica, gratuidad, segmentación del público…), pero conserva, no obstante, algunas particularidades.

• Una prensa escrita muy diversificada –más de 4.200 títulos diferentes– tanto en sus objetivos como en su periodicidad, que crea sin cesar soportes adaptados a las preocupaciones del momento, aunque su punto débil es la prensa diaria nacional, de información general, que no ha tenido más que ocho public aciones en 2006 (a los cuales se puede añadir «L' Equipe» y «Paris-Turf», diarios deportivos). Esta situación se ha intentado explicar de diversas formas: el elevado precio de estos periódicos, la ausencia de diarios populares de gran tirada siguiendo el modelo anglosajón, su fuerte intelectualismo o incluso su connivencia con las elites políticas… La aparición de diarios gratuitos desde 1995 ha agudizado el problema al ganarse a un público joven y urbano.

• Los medios audiovisuales, tradicionalmente bajo el régimen del monopolio público, se han revolucionado a partir de 1982, con la aparición de las cadenas privadas, por cable, por satélite y actualmente las digitales. Las grandes cadenas públicas (TF1 o France 2 en televisión, RTL o France-Inter en la radio) son mayoritarias, aunque los cambios se aceleran hoy gracias al incremento del público joven y al desarrollo de las nuevas tecnologías.

• Internet se ha desarrollado rápidamente y más del 50% de los domicilios franceses están conectados a la Red. Esta tasa supera el 70% en los domicilios en los que hay uno o varios adolescentes. En el contexto europeo supondría una tasa media-alta.

La educación en medios se ha llevado a cabo en un principio por personas comprometidas con la escuela y con los medios. Esta característica permite explicar la estrecha unión entre el mundo de la escuela y el de los medios alrededor de este proyecto. Al contrario de lo que ha ocurrido en numerosos países, la educación de los medios no se ha construido –o no tanto– sobre un antagonismo escuela-medios.

La importancia de los medios en la escuela es tan antigua como los medios de comunicación masiva modernos. Los profesores, asociados en movimientos pedagógicos activos y militantes, trabajan desde hace tiempo con los medios. Desde principios de siglo XX, estos profesores se preguntan por la relación de la escuela con el cine como soporte educativo –cine escolar– y como medio.

Por otra parte, las intuiciones pedagógicas de la escuela de Célestin Freinet permitieron muy pronto enfocar la importancia de la producción mediática de los niños en su descubrimiento del mundo, sobre todo utilizando el periódico escolar y la imprenta.

Asimismo las asociaciones de profesores trabajaron en esta línea e incluso la enseñanza católica se comprometió desde los años sesenta realizando trabajos originales en el marco de la corriente del Lenguaje Total.

En el ámbito de los medios, también desde el principio del siglo XX hay ciertas corrientes de conexión. Pero es a lo largo de los años sesenta cuando se constituyeron asociaciones de periodistas apasionados por sus funciones de mediadores, que fomentaron la importancia ciudadana de los medios como algo cercano a los jóvenes, a los profesores y a las familias. Así se crearon la APIJ (Asociación de Prensa Información para la Juventud), la ARPEJ (Asociación Regional de Prensa y Enseñanza para la Juventud), el CIPE (Comité Interprofesional para la Prensa en la Escuela) o la APE (Asociación de Prensa y Enseñanza), todas ellas para la prensa escrita… Estas asociaciones fueron precedidas por movimientos surgidos en mayo de 1968, como el CREPAC que, utilizando películas realizadas por periodistas conocidos, aclaraba temas que habían sido manipulados por una televisión demasiado próxima al poder político y realizaba encuentros con grupos de telespectadores.

2. Construir la educación en los medios sin nombrarla

El lugar que ocupa la educación en los medios es muy ambiguo, aunque las cosas están cambiando recientemente. En principio, en Francia, como en muchos otros países, la educación en los medios no es una disciplina escolar a tiempo completo, sino que se ha ido conformado progresivamente a través de experiencias y reflexiones teóricas que han permitido implantar interesantes actividades de carácter puntual. Se ha ganado poco a poco el reconocimiento de la institución educativa y la comunidad escolar. Podemos decir que ha conquistado un «lugar», en el ámbito de la enseñanza transversal entre las disciplinas existentes.

Sin embargo, la escuela no está sola en esta aspiración, porque el trabajo en medios es valorado igualmente por el Ministerio de Cultura (campañas de fotografía, la llamada «Operación Escuelas», presencia de colegios e institutos en el cine…), así como el Ministerio de la Juventud y Deportes que ha emprendido numerosas iniciativas.

Así, esta presencia de la educación en los medios no ha sido oficial. ¡La educación de los medios no aparece oficialmente como tal en los textos de la escuela francesa hasta 2006!

Este hecho no nos puede dejar de sorprender ya que las experiencias se han multiplicado desde el principio del siglo XX, y nos han legado textos fundadores muy preciados, importantes trabajos de campo y muchos logros educativos y pedagógicos.

La educación en medios ha tenido carácter de oficialidad de múltiples maneras, aunque nunca como una enseñanza global. Así la campaña «Operación Joven Telespectador Activo» (JTA), lanzada al final de los años setenta y financiada de manera interministerial para hacer reflexionar sobre las prácticas televisuales de los jóvenes, la creación del CLEMI (Centro de Educación y Medios de Comunicación) en el seno del Ministerio de Educación Nacional en 1983, la creación de la optativa «Cine-audiovisual» en los bachilleratos de humanidades de los institutos en 1984 (primer bachillerato en 1989) y múltiples referencias a la educación de la imagen, de la prensa, de Internet.

La forma más visible y rápida de evaluar el lugar de la educación en medios es valorar el lugar que se le ha reservado en los libros de texto del sistema educativo en Francia. Una inmersión sistemática nos permite constatar que los textos oficiales acogen numerosos ejemplos, citas, sin delimitarla con precisión.

La denominación «educación en medios», que debería entenderse como un concepto integrador que reagrupase todos los medios presentes y futuros, es a menudo percibida por los «tradicionalistas de la cultura» como una tendencia hacia la masificación y la pérdida de la calidad.

3. ¿Por qué la escuela ha necesitado casi un siglo para oficilializar lo que cotidianamente se hacía en ella?

Primero, porque las prácticas de educación en medios han existido antes de ser nombradas así. Recordemos que no fue hasta 1973 cuando aparece este término y que su definición se debe a los expertos del Consejo Internacional del Cine y de la Televisión, que en el seno de la UNESCO, definen de esta forma: «Por educación en medios conviene entender el estudio, la enseñanza, el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión que forman parte de un dominio específico y autónomo de conocimientos en la teoría y la práctica pedagógicas, a diferencia de su utilización como auxiliar para la enseñanza y el aprendizaje en otros dominios de conocimientos tales

como los de matemáticas, ciencias y geografía». A pesar de que esta definición ha servido para otorgarle un reconocimiento real, los debates sobre lo que abarca y no, no están totalmente extinguidos.

En segundo lugar, porque si bien a la escuela francesa le gusta la innovación, después duda mucho en reflejar y sancionar estas prácticas innovadoras en sus textos oficiales. Nos encontramos con una tradición sólidamente fundada sobre una transmisión de conocimientos muy estructurados, organizados en disciplinas escolares que se dedican la mayor parte a transmitir conocimientos teóricos. La pedagogía es a menudo secundaria, aunque los profesores disfrutan de una verdadera libertad pedagógica en sus clases. El trabajo crítico sobre los medios que estaba aún en elaboración necesitaba este empuje para hacerse oficial.

Aunque el trabajo de educación en los medios no esté reconocido como disciplina, no está ausente de las programaciones oficiales, ya que, a lo largo de un estudio de los textos, los documentalistas del CLEMI han podido señalar más de una centena de referencias a la educación de los medios en el seno de disciplinas como el francés, la historia, la geografía, las lenguas, las artes plásticas…: trabajos sobre las portadas de prensa, reflexiones sobre temas mediáticos, análisis de publicidad, análisis de imágenes desde todos los ángulos, reflexión sobre las noticias en los países europeos, información y opinión…

Esta presencia se constata desde la escuela maternal (2 a 6 años) donde, por ejemplo, se le pregunta a los niños más pequeños si saben diferenciar entre un periódico, un libro, un catálogo, a través de actividades sensoriales, si saben para qué sirve un cartel, un periódico, un cuaderno, un ordenador… si son capaces de reconocer y distinguir imágenes de origen y de naturaleza distintas. Podríamos continuar con más ejemplos en todos los niveles de enseñanza y prácticamente en todas las asignaturas. Incluso los nuevos currículos de materias científicas en 2006 para los alumnos de 11 a 18 años hacen referencia a la necesidad de trabajar sobre la información científica y técnica y el uso de las imágenes que nacen de ella.

Desde junio de 2006, aparece oficialmente el término «educación en medios» al publicar el Ministerio de Educación los nuevos contenidos mínimos y las competencias que deben adquirir los jóvenes al salir del sistema educativo.

Este documento pretende averiguar cuáles son los conocimientos y las competencias indispensables que deben dominar para terminar con éxito su escolaridad, seguir su formación y construir su futuro personal y profesional. Siete competencias diferentes han sido tenidas en cuenta y en cada una de ellas, el trabajo con los medios es reconocido frecuentemente. Para citar un ejemplo, la competencia sobre el dominio de la lengua francesa definen las capacidades para expresarse oralmente que pueden adquirirse con la utilización de la radio e, incluso, se propone fomentar el interés por la lectura a través de la lectura de la prensa.

La educación en los medios adquiere pleno derecho y entidad en la sección sexta titulada «competencias sociales y cívicas» que indica que «los alumnos deberán ser capaces de juzgar y tendrán espíritu crítico, lo que supone ser educados en los medios y tener conciencia de su lugar y de su influencia en la sociedad».

La metodología elaborada en el marco de la educación en medios parece incluso permitir la inclinación de la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento, como defiende la UNESCO. En Francia, se necesitaría unir las fuerzas dispersas en función de los soportes mediáticos y orientarse más hacia la educación en medios que al dominio técnico de los aparatos.

4. Un entorno positivo

Si nos atenemos a las cifras, el panorama de la educación en medios es muy positivo. Una gran operación de visibilidad como la «Semana de la prensa y de los medios en la escuela», coordinada por el CLEMI, confirma año tras año, después de 17 convocatorias, el atractivo que ejerce sobre los profesores y los alumnos. Concebida como una gran operación de complementariedad entre la escuela y los profesionales de los medios, alrededor del aprendizaje ciudadano de la comunicación mediática, este evento moviliza durante toda una semana un porcentaje elevado de centros escolares que representan un potencial de 4,3 millones de alumnos (cifras de 2006). Basada en el voluntariado, la semana permite desarrollar actividades más o menos ambiciosas centradas en la introduc-

ción de los medios en la vida de la escuela a través de la instalación de kioscos, organización de debates con profesionales y la confección por parte de los alumnos de documentos difundidos en los medios profesionales. Es la ocasión de dar un empujón a la educación en medios y de disfrutarlos.

Los medios –un millar en 2006– se asocian de maneras diversas ofreciendo ejemplares de periódicos, acceso a noticias o a imágenes, proponiendo encuentros, permitiendo intervenir a los jóvenes en sus ondas o en sus columnas… Esta operación da luz al trabajo de la educación en medios y moviliza a los diferentes participantes en el proyecto.

5. La formación de los docentes

La formación es uno de los pilares principales de la educación en los medios. Su función es indispensable ya que no se trata de una disciplina, sino de una enseñanza que se hace sobre la base del voluntariado y del compromiso personal. Se trata de convencer, de mostrar, de interactuar. En primer lugar es necesario incluirla en la formación continua de los docentes, cuyo volumen se ha incrementado desde 1981 con la aparición de una verdadera política de formación continua de personal. Es difícil dar una imagen completa del volumen y del público, pero si nos atenemos a las cifras del CLEMI, hay más de 24.000 profesores que han asistido y se han involucrado durante 2004-05.

5.1. La formación continua

En la mayoría de los casos, los profesores reciben su formación en contextos cercanos a su centro de trabajo, o incluso en este mismo. Después de una política centrada en la oferta que hacían los formadores, se valora más positivamente la demanda por parte del profesorado, ya que sólo así será verdaderamente fructífera.

Los cursos de formación se repartieron en varias categorías: desde los formatos más tradicionales (cursos, debates, animaciones), hasta actividades de asesoramiento y de acompañamiento, y por supuesto los coloquios que permiten un trabajo en profundidad ya que van acompañados de expertos investigadores y profesionales. Citemos, por ejemplo en 2005, los coloquios del CLEMI-Toulouse sobre el cine documental o el del CLEMI-Dijon sobre «Políticos y medios: ¿connivencia?». Estos coloquios, que forman parte de un trabajo pedagógico regular, reagrupan a los diferentes participantes regionales y nacionales alrededor de grandes temas de la educación en medios y permiten generar nuevos conocimientos de aproximación y una profundización.

Hay otro tipo de formación original que se viene desarrollando desde hace menos tiempo, a través de cursos profesionales, como por ejemplo, en el Festival Internacional de Foto-periodismo «Visa para la imagen», en Perpignan. La formación se consolida en el curso, da acceso a las exposiciones, a las conferencias de profesionales y a los grandes debates, pero añade además propuestas pedagógicas y reflexiones didácticas destinadas a los docentes. Estas nuevas modalidades de formación son también consecuencia del agotamiento de la formación tradicional en las regiones.

Los contenidos más frecuentes en formación continua conciernen tanto a los temas más clásicos como a los cambios que se están llevando a cabo en las prácticas mediáticas. Así encontramos distintas tendencias para 2004-05:

- La imagen desde el ángulo de la producción de imágenes animadas, el análisis de la imagen de la información o las imágenes del J.T.
- La prensa escrita y el periódico escolar.
- Internet y la información en línea.
- Medios y educación de los medios.

5.2 La formación inicial

La formación inicial está aun en un grado muy inicial. El hecho de que la educación en medios no sea una disciplina impide su presencia en los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros) que dan una prioridad absoluta a la didáctica de las disciplinas. En 2003, alrededor de 1.400 cursillistas sobre un total de 30.000 participaron en un momento u otro de un módulo de educación en medios. Estos módulos se ofrecen en función del interés que ese formador encuentra puntualmente y forman parte a menudo de varias disciplinas: documentación, letras, historia-geografía… Estamos aún lejos de una política concertada en este dominio.

La optativa «Cine-audiovisual» ha entrado desde hace muy poco tiempo en algunos IUFM destinada a obtener un certificado de enseñanza de la opción audiovisual y cine.

Internet tiene cabida también en los cursos de formación inicial, recientemente con la aparición de un certificado informático y de Internet para los docentes, dirigido más a constatar competencias personales que a valorar una aptitud para enseñarlos.

6. ¿Y el futuro?

El problema del futuro se plantea una vez más por la irrupción de nuevas técnicas y nuevos soportes. La difusión acelerada de lo digital replantea hoy muchas cuestiones relativas a prácticas mediáticas. Muchos

trabajos que llevan el rótulo de la educación en medios solicitan una revisión ya que los conceptos cambian.

La metodología elaborada en el marco de la educación en medios parece incluso permitir la inclinación de la sociedad de la información hacia una sociedad del conocimiento, como defiende la UNESCO.

En Francia, se necesitaría unir las fuerzas dispersas en función de los soportes mediáticos y orientarse más hacia la educación en medios que al dominio técnico de los aparatos. Los avances recientes en el reconocimiento de estos contenidos y las competencias que supondrían podrían permitirlo.

Referencias

CLEMI/ACADEMIE DE BORDEAUX (Ed.) (2003): *Parcours médias au collège: approches disciplinaires et transdisciplinaires.* Aquitaine, Sceren-CRDP.

GONNET, J. (2001): *Education aux médias. Les controverses fécondes.* Paris, Hachette Education/CNDP.

SAVINO, J.; MARMIESSE, C. et BENSA, F. (2005): *L'éducation aux médias de la maternelle au lycée. Direction de l'Enseignement Scolaire.* Paris, Ministère de l'Education Nationale, Sceren/CNDP, Témoigner.

BEVORT, E. et FREMONT, P. (2001): *Médias, violence et education.* Paris, CNDP, Actes et rapports pour l'éducation.

– www.clemi.org: fiches pédagogiques, rapports et liens avec les pages régionales/académiques.

– www.ac-nancy-metz.fr/cinemav/quai.html: Le site «Quai des images» est dédié à l'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel.

– www.france5.fr/education: la rubrique «Côté profs» a une entrée «education aux médias».

– www.educaunet.org: Programme européen d'éducation aux risques liés à Internet.

Reflexiones desde el butacón

Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 23-05-06)

● Michel Clarembeaux
Lieja (Bélgica)

La educación en los medios en la comunidad francesa de Bélgica

Media education in the French Community of Belgium

Partiendo del contexto político, escolar y mediático de la educación en los medios en la comunidad francesa de Bélgica, este texto hace un breve recorrido de la situación del país tanto anterior a 1995, como del organigrama que surge a partir de 1995 con la creación de un Consejo y tres Centros de Recursos. Posteriormente se conceptualiza la educación en los medios en el marco de la sociedad Internet y multimedia y la integración de la prensa escrita en la enseñanza. Se describe también la tele-realidad y sus retos pedagógicos, así como la educación en el cine y la educación crítica de la publicidad.

This paper gives a brief account of the history of media education in the French Community of Belgium using as a starting point the political, media and educational contexts. Afterwards, it explains media education in the Internet and media society and the integration of the press in the field of learning. Finally, the paper describes the educational challenges of reality-television, cinema and advertising.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, sistema educativo, centro de recursos, cine, prensa, publicidad.
Media education, educational system, resources, cinema, press, advertising.

La comunidad francesa de Bélgica ofrece, desde 1995, un ejemplo interesante de aplicación e integración de los medios de comunicación en las aulas. El Consejo de Educación en Medios y tres centros de investigación son los encargados de poner en práctica y controlar esta iniciativa. El gobierno ha pedido a dicho Consejo cooperación para la consecución de una política de educación en los medios, con una orientación principalmente orientada a la escuela. El Consejo mantiene relaciones con los ministros vinculados a los temas educativos, de juventud, cultura y de medios audiovisuales y tecnologías, y a partir de ahí, elabora propuestas y expone ideas, ya sean iniciativas o bien res-

❖ **Michel Clarembeaux** es director del Centro Audiovisual de Lieja y miembro del Consejo de Educación en los Medios y del Consejo Superior de Tecnología de Bélgica (av.liege@sec.cfwb.be).

❖ *Traducción del texto: Mª Amor Aguaded Pérez.*

puestas a peticiones hechas directamente por parte del ejecutivo.

Los tres centros de investigación –uno por cada red de enseñanza– aplican ya directamente en la escuela las decisiones tomadas por el Consejo. Estas decisiones afectan sobre todo a la formación del profesorado, pero también a un importante número de iniciativas que son puestas en práctica cada año. Durante la última década, estas iniciativas han sido muchas, y han tenido por objeto acciones como la integración curricular del análisis de la prensa escrita, la educación en Internet y en el universo multimedia, el interés pedagógico por la tele-realidad, nuevas formas de educación en el cine, una educación crítica frente a la publicidad, la radio en la escuela, etc. Este propuesta integral de integración de los medios de comunicación en la educación ha demostrado su eficacia, pero existen aun algunas dudas acerca de su aplicación en el plano real, debido sobre todo a las políticas que privilegian lo espectacular e inmediato en detrimento de las medidas y reformas profundas. Tal vez un decreto de educación en los medios ayudaría a consolidar las estructuras, a aumentar los presupuestos destinados a dicho sector, ampliaría igualmente las perspectivas desde la óptica de una «educación en los medios para toda la vida»…

Si se quiere abordar un tema como el de la educación en los medios en la comunidad francesa de Bélgica, quizás convenga hacer un breve inciso para analizar la realidad de esta comunidad, analizando más particularmente los factores políticos, escolares y mediáticos, muy importantes sin duda, y con una influencia directa sobre las prácticas y las realizaciones pedagógicas. Estos factores determinan igualmente las elecciones y orientaciones que la educación en los medios adopta en un determinado momento.

1. El contexto político

Bélgica fue concebida, desde su creación en 1830, como un estado central independiente. Hoy en día se trata de un estado federal compuesto por dos regiones y tres comunidades. La región flamenca y la valona gestionan esencialmente su territorio y recursos económicos, mientras que las comunidades tienen competencia en la educación, la cultura y los derechos de la ciudadanía, como la política de juventud, la salud, etc.

Las tres comunidades son la francesa (Wallonie-Bruxelles), que cuenta con cinco millones de habitantes, la comunidad flamenca, que se sitúa en la parte norte del país, con seis millones de habitantes, y la pequeña comunidad germano-parlante a lo largo de la frontera alemana.

En este artículo haremos referencia únicamente a la comunidad francesa y a su política de desarrollo de las nuevas tecnologías y los medios, en estrecha colaboración con su política educativa.

2. El contexto escolar

En Bélgica, la enseñanza obligatoria dura hasta los 18 años, con seis años de enseñanza primaria, seis años de secundaria (educación general, técnica o profesional) y finalmente la educación superior que se imparte en las escuelas superiores o en las universidades.

Para ser profesor de enseñanza primaria o secundaria inferior, después de humanidades, se precisan tres años de estudios en un departamento pedagógico de una escuela superior. Y para ser profesor de educación secundaria superior, son necesarios cinco años de estudios universitarios, incluyendo la formación pedagógica denominada «agregación».

También es necesario precisar que la educación en Bélgica se divide en tres tipos: existe una red oficial de enseñanza, dependiente directamente de la comunidad francesa, una enseñanza oficial gestionada por las provincias, ciudades y comunidades y una enseñanza católica. Estas tres redes se atienen prácticamente a los mismos programas.

3. El contexto mediático

Como la enseñanza o la cultura, los medios audiovisuales y escritos son de algún modo parte del engranaje de la comunidad francesa, que garantiza su buen funcionamiento con medidas como la creación de un Consejo Superior de Tecnología, destinado a regular y hacer respetar las disposiciones legales, sobre todo en materia de difusión de programas de televisión o radio.

El panorama televisivo en la comunidad francesa de Bélgica está marcado por la competencia entre una cadena de servicio público, la RTBF (Radio Televisión Belga Francófona) y RTL-TVI, la cadena privada que, desde enero de 2006 emite únicamente bajo licencia luxemburguesa. Teóricamente, la primera cadena prioriza la información, la programación educativa y los programas culturales. En la práctica, debido a los índices de audiencia, la cadena pública y la privada tienen tendencia a hacer parrillas de programación similares, donde priman la publicidad y los programas de entretenimiento sobre los otros tipos de emisión mencionados anteriormente.

Bélgica fue uno de los países pioneros en materia de electricidad. Los teledistribuidores difunden decenas de cadenas extranjeras. Desde Bélgica puede accederse a prácticamente todos los programas europeos. Cadenas francesas como TF1 o France 2 inun-

dan con sus producciones el mercado belga francófono. Siendo tan elevado el porcentaje de inmigrantes, no sorprende el hecho de que la RAI o TVE ocupen también una parte importante de las antenas.

En lo referente a la televisión, es preciso señalar que la comunidad francesa cuenta con once televisiones, cuyo análisis podría ser además interesante desde el punto de vista de la educación en los medios, pues recaen bajo el control del CSA.

Los medios audiovisuales –TV, cine y radio– ocupan gran parte del tiempo libre de los ciudadanos, pero también es importante el papel de la prensa escrita. Hay una decena de diarios francófonos, cuya tirada tiene una actual tendencia a estabilizarse, tras haber perdido un gran porcentaje de lectores cuando tuvo lugar el auge de la prensa audiovisual.

El fuerte desarrollo que Internet ha experimentado en los últimos años hace que hoy pueda considerarse totalmente como un medio en sí, sin descalificar por otra parte a los medios clásicos. No obstante, los periódicos «on-line» y los programas multisoporte tienen tendencia a alcanzar un mayor desarrollo aún.

Aunque los medios belgas francófonos han de hacer frente a una competencia que los enfrenta a los medios extranjeros, cuentan con los recursos necesarios de producción y difusión como para tratar de mantener una identidad cultural específica. El estado colabora además para facilitar esta tarea.

Para concluir este breve panorama mediático, sería interesante mencionar el papel del cine, que consideramos un medio en el sentido pleno del término. Aunque en los inicios el cine belga francófono se sostuvo principalmente con la producción de cortometrajes, de tendencia social o artística, a partir de los años sesenta, con André Delvaux, se abrieron nuevos caminos con la práctica del largometraje de ficción, que tuvo sin duda una buena acogida en los festivales extranjeros. Prueba de ello el hecho de que los hermanos Dardenne, en 1999 y 2005, obtuvieran la Palma de Oro en el Festival de Cannes. Desde ese momento, el cine belga ha dejado de estar a la sombra del cine francés…

Una vez clarificado el panorama institucional, escolar y mediático de nuestra comunidad, que, no contando con más de cinco millones de habitantes, muestra a menudo lo complejo de su funcionamiento, muy contrastado asimismo en sus retos y realizaciones. Sin olvidar que se sitúa en un enclave europeo y que, durante mucho tiempo, ha sido un lugar de convergencia de grandes invasiones, de grandes movimientos culturales y artísticos, un punto de reencuentro y a veces de enfrentamiento, entre las culturas latina y germana. Esta complejidad raya a veces en el surrealismo pero genera sin duda una voluntad de afirmación de sí misma y un dinamismo asombroso.

Éste es, pues, el contraste de paisajes que hemos tratado de esbozar para lograr posicionar correctamente el papel de la educación en los medios, su funcionamiento y sus actuaciones.

La fecha oficial del nacimiento de la educación en los medios en la comunidad francesa data del 19 de mayo de 1995. En aquel momento, el ministro de educación, que también lo era de tecnología, creó el Consejo de Educación en los Medios e impulsó los tres Centros de Recursos, uno para cada red de enseñanza. Este sistema organizado es la clave para la construcción y el desarrollo de prácticamente todas las actividades relacionadas con la educación en los medios, además del garante del cumplimiento de las políticas aprobadas en la materia.

Bélgica, aunque se encuentra en un fantástico enclave geográfico dentro de Europa y ha adquirido bastante experiencia en materia de educación en los medios, no siempre cuenta con los medios financieros necesarios y tampoco obtiene las competencias organizativas que harían posible con mayor frecuencia estos contactos y encuentros internacionales.

4. La situación antes de 1995

Aunque hasta esta fecha no se trataba específicamente el tema de educación en los medios, desde finales de la década de los cincuenta sí tenían ya lugar actividades estrechamente relacionadas, cuyo ámbito de aplicación era la enseñanza. Dichas actividades fueron inicialmente inscritas en las corrientes de cinematográfica de los principales países europeos: «Nouvelle Vague» en Francia, «Free Cinema» en Gran Bretaña y en la vanguardia de los cines alemán, polaco y checo. De

este modo, se organizaron en el mundo educativo cursos de verano centrados en el estudio de los fundamentos del lenguaje cinematográfico, en el montaje, en el análisis fílmico. El objetivo principal de estos cursos formativos era ayudar a los cinéfilos a apreciar mejor la renovación del séptimo arte y la obra de sus principales autores. La educación en la imagen animada, y más globalmente, en el mundo audiovisual, surgió al servicio de una finalidad estética y de un fin cultural. Encontraremos muy a menudo esta oposición –complementaria, en cualquier caso– entre educación para los medios y educación en los medios. Por tanto, no sorprende tanto el hecho de que, ya en los años sesenta-setenta, surgieran los cine-clubs escolares en prácticamente todas las escuelas secundarias y en los centros de formación del profesorado.

Otro factor que influye decisivamente en el desarrollo de la importancia de la imagen y la tecnología es la implantación, en 1970, de estudios de televisión de circuito cerrado (CCTV) en estos centros de formación. Esto permitió la práctica del auto-análisis con los futuros docentes.

Aquí de nuevo, sin duda los medios se sitúan al servicio del aprendizaje y lo complementan. Se inician debates acerca de las posiciones de las cámaras en la clase-estudio, acerca de los ángulos que han de adoptarse desde la toma de visión, y otros asuntos como la influencia de la percepción del tipo de objetivo con que están equipadas las cámaras. Todas estas posibilidades animan a plantearse asuntos como la percepción de la imagen, su lectura interpretativa o toda la problemática de la auto y hetero-representación.

El tercer elemento que caracteriza este periodo de creación de la educación en los medios es la dedicación de un tiempo determinado de la formación destinado al aprendizaje de los «medios audiovisuales» en las escuelas. Desde 1970, los futuros profesores de secundaria comienzan a recibir 60 horas de formación. El objetivo de estos cursos es, principalmente, lograr que los profesores integren la imagen y el sonido en sus actividades pedagógicas.

Aunque habitualmente se han considerado estos elementos como auxiliares del aprendizaje, actualmente están empezando a ser considerados de un modo más global, olvidando hechos como los enfoques semióticos, técnicos o metodológicos.

El trabajo en la clase cuenta con la radio, el film (16 mm.), la diapositiva y los primeros documentos realizados por los alumnos en vídeo. Todos estos elementos abren el campo de la reflexión acerca de los parámetros como las exigencias de la producción, las expectativas de audiencia, la confusión entre los géneros y la convergencia de los diferentes soportes. De este modo, sin existir aún intenciones claras, ya en los años ochenta se educaba en los medios. Con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se produce una fuerte aceleración en el proceso y se cede un importante lugar a la reflexión sobre la compatibilidad entre los medios clásicos y los nuevos medios, sobre la necesidad de un análisis sistemático que incluya todos los aspectos y funciones de los medios.

El proceso comienza en este momento su período de madurez, pero el progreso se ordena de un modo algo disperso. Tiene lugar el desarrollo de las mediatecas, los servicios de preparación de material proponen a las escuelas productos más ligeros, más sofisticados también, que permiten ir más allá en las realizaciones o en los proyectos de animación o de formación. Las fases también se multiplican. Así, en la fase de la inspección audiovisual, que dura tres semanas, se propone dar cierta autoridad a los profesores con el fin de dinamizar los cursos, de concretar los ejemplos e ilustraciones y de trabajar sobre el eje imagen-sonido. Estas fases de formación continuada, que tienen carácter voluntario y se desarrollan durante las vacaciones, han contribuido a formar toda una generación de profesores conscientes de estas nuevas adquisiciones y de la renovación de los métodos. A menudo la educación en los medios que se ha dado a los jóvenes ha sido impartida por profesores que se cuestionaban y revisaban fundamentalmente los contenidos y métodos de su enseñanza. Esta revisión co-

De un modo u otro, el CEM ha tratado siempre de favorecer la expresión y la comunicación de los jóvenes con los medios, paralelamente al impulso para el desarrollo del análisis y del espíritu crítico. «Aprender a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática», puesto que el receptor puede ser también emisor.

menzó a incluir una nueva reflexión que incluía el papel de los medios y su influencia en el aprendizaje y que llevaba de la mano una voluntad de renovación.

El papel que desempeñó en este momento la Mediateca de la comunidad francesa fue destacable, no sólo como difusor de documentos audiovisuales (métodos estructuro-globales audiovisuales de idiomas, cassettes con el contenido de las emisiones de la televisión escolar, cassettes con las reproducciones de las radios escolares, colecciones temáticas, etc.), sino también por su papel como primer elemento unificador de los esfuerzos y las realizaciones que cada uno aportaba desde su lugar, con los medios disponibles. El convenio de 1995 por el cual se puso finalmente en marcha el sistema-dispositivo para la educación en los medios tuvo el privilegio de llegar en el momento oportuno, institucionalizando y definiendo definitivamente las estructuras y precisando los objetivos.

5. El organigrama de 1995: un Consejo y tres Centros de Recursos

La misión del Consejo de Educación en los Medios (CEM) es triple. Debe, por un lado, respondiendo a los requerimientos del gobierno o según su propia iniciativa, aportar ideas sobre todas las propuestas relativas a la educación en los medios, tales como: la integración de la educación en los medios en los programas escolares y en la información pedagógica, las prioridades en materia de formación continua. Debe igualmente estimular la actividad de los Centros de Recursos con el fin de que éstos puedan llevar a cabo en las mejores condiciones posibles, las decisiones y medidas aprobadas. Por último, tiene también la función de coordinar las actividades con el resto de participantes en los servicios de educación en los medios, y evaluar los resultados obtenidos.

El CEM está compuesto por veinte miembros. Este número lo componen representantes de las tres redes de enseñanza, profesores de universidad, profesionales de los medios, sobre todo de la RTBF, la AJP (Asociación de Periodistas Profesionales) y distribuidores de prensa. También hay representantes de distintos gabinetes ministeriales en materia de educación, cultura y audiovisual. Desde su creación, el CEM ha tratado de ir más allá: ha organizado grupos de trabajo en prácticamente todos los medios. En muchos casos, estos grupos han concluido con la publicación de trabajos de síntesis[1] o evaluación sobre los programas y las herramientas propuestas. Éste ha sido el caso reciente de un proyecto, centrado en la combinación de educación y publicidad (Media Smart), que ha evitado cualquier enfoque crítico del objeto de estudio.

El CEM organiza también jornadas, talleres de análisis, y participa en manifestaciones como el Salón de la Educación. También está asociado a las emisiones de la RTBF relacionadas con la educación en los medios. Está representado en el Consejo Superior del Audiovisual, donde se debate sobre puntos como la violencia en la televisión, los signos o el respeto de la dignidad humana, por ejemplo en las emisiones de la tele-realidad. El CEM no es simplemente un órgano de educación en los medios para la comunidad francesa, también ha tomado parte en orientaciones y recomendaciones que se han dado a determinados dominios y colectivos. Nuestro panorama de educación en los medios en la comunidad francesa hace continuamente referencia a las acciones que el Consejo ha puesto en práctica.

El CEM precisa en sus acciones de los tres Centros de Recursos, responsables de la aplicación práctica y real de las directrices que se acuerdan con el consenso de los ministros. Estos tres centros trabajan cada uno en la red que le corresponde o, en determinados casos, en interredes[2]. Su misión principal es concebir, promover y dinamizar los módulos de formación continua para los profesores de primaria, secundaria y enseñanza superior.

La misión de estos centros es atender y acatar la información de los responsables pedagógicos y de las autoridades de educación, promoviendo las reuniones de trabajo. Deben igualmente poner a disposición del profesorado el material, las herramientas y los documentos de formación y autoformación. Para ello, los centros han de disponer de un servicio de aprovisionamiento de material y de una mediateca de consulta y preparación. También deben disponer de una unidad de producción vídeo y/o multimedia, que propone realizaciones para la formación y para el trabajo dentro de las aulas. Estas realizaciones deben poder ser evaluadas gracias a la actuación de un servicio de investigación susceptible de mejorar la eficacia.

Las tareas son numerosas, diversas y, evidentemente, imprescindibles para la promoción, la coherencia y la introducción de la educación en los medios en los diferentes niveles del alumnado. Pero es precisamente aquí donde surge el problema, puesto que los medios humanos y financieros no son siempre suficientes y no pueden alcanzar plenamente los objetivos. Volveremos a esta afirmación en el último capítulo de este artículo.

6. ¿Qué educación en los medios?

Desde su creación en 1995, el CEM se ha planteado diversos modelos de educación en los medios y las

prioridades a tener en cuenta desde el enfoque educativo. Ha existido siempre una clara unanimidad a favor del enfoque propuesto por Len Masterman, fundado en seis temáticas basadas en la percepción y la compresión del documento. El lenguaje, la tecnología, el tipo de documento, las representaciones psicosociales que implica, el público al que se dirige, el productor y sus retos y dificultades son los seis parámetros, todos indispensables y necesarios para el enfoque sistemático del producto: todos tienen, en algún momento, una influencia sobre su naturaleza, su estructura y sus efectos. Han de ser, por tanto, tenidos en cuenta para un análisis más exhaustivo del documento. Sin embargo, hemos sido conscientes rápidamente de que el «modelo Masterman», si bien era aplicable a prácticamente todo documento mediático, no debía cerrarse en sí mismo y dejar fuera otros elementos, como la cultura mediática del medio, la incidencia de un dispositivo multi-soporte, el grado de interacción y las modificaciones que las partes implicadas –público, producto, productor– pueden generar en la vida misma del producto, etc. De cualquier modo, este modelo, riguroso y adaptable al mismo tiempo, ha sido aceptado como una correcta elección que, después de diez años, no ha necesitado apenas revisión.

Valdría también determinar las prioridades. Introducir o no un curso de educación en los medios, trabajar en estrecha colaboración con el medio asociativo, tratar de reducir o no la consumición mediática en los jóvenes, priorizar las medidas espectaculares u optar por el trabajo de fondo a largo plazo… He aquí algunas dudas, algunos dilemas que se plantean y que debemos detallar.

El debate ligado a la introducción o no de un curso educativo en educación primaria y secundaria que enseñara a los alumnos a tratar los medios se produjo en un momento importante y determinante para el futuro. Estaba claro que era importante la introducción de dichos cursos y fue finalmente posible a pesar de las dificultades existentes en materia de horarios, puesto que ya existía una sobrecarga horaria bastante importante entre los alumnos. Fuera de los titulares del curso, el resto de profesores podían desentenderse de esta materia, considerada como trasversal.

No obstante, desde el principio, el CEM estimó urgente la introducción del concepto y su aplicación pedagógica y metodológica e la formación inicial del profesorado y en los programas de formación continua. Esta introducción se llevó a cabo parcialmente, a favor de la reforma de la agregación universitaria y de las modificaciones practicadas en el programa de las escuelas de magisterio.

Desde su creación, el CEM rechazó cualquier ejercicio de censura en el consumo mediático de los jóvenes. Más bien optó por una modificación progresiva del modo que tienen de ver televisión, de la forma en que reciben los mensajes mediáticos. De cualquier forma, se colocó el listón bastante alto al aclarar desde un principio que era necesaria una reforma, un cambio en el modo de interactuar con los medios.

De un modo u otro, el CEM ha tratado siempre de favorecer la expresión y la comunicación de los jóvenes con los medios, paralelamente al impulso para el desarrollo del análisis y del espíritu crítico. «Aprender a ser un espectador activo, un explorador autónomo y un actor de la comunicación mediática», puesto que el receptor puede ser también emisor.

Otro de los objetivos del CEM desde sus inicios ha sido poner énfasis en el trabajo continuo y exhaustivo, que da más importancia a la reflexión, a las puestas en común, a las audiciones y sobre todo a la formación y a la publicación de informes detallados. Este trabajo se opone a otras opciones, quizás más llamativas de cara al público por su espectacularidad, pero que a menudo obtienen más favor por parte del gobierno.

En la actuación del CEM se han dado ciertos inconvenientes y desórdenes. Cinco representativos han monopolizado la atención del CEM en la última década. Nos muestran una muestra bastante representativa de las grandes cuestiones que son debatidas en los grupos de trabajo. Se trata de la educación en Internet y el universo multimedia, de la integración de la prensa escrita en la escuela y de una actividad de investigación destinada a integrarla también en las escuelas de secundaria, de la reflexión sobre la tele-realidad y sus retos pedagógicos, de la educación en el cine a la luz de la aparición del DVD y, en definitiva, de una educación crítica frente a la publicidad.

7. Educación en Internet y multimedia

La creación del CEM en 1995 coincidió con el equipamiento de los centros en material multimedia y con la implantación de salas de ordenadores con acceso a Internet. Esta decisión política suscitó en los centros, de un lado, entusiasmo, pero a la vez cierta reticencia por parte del profesorado. Entusiasmo porque se tomaba conciencia de la escuela como parte de una sociedad que no podía ignorar el desarrollo tecnológico; reticencia frente al coste que suponía no sólo la adquisición sino el mantenimiento y el peligro de la dispersión y la posible pérdida de tiempo y el uso de la tecnología olvidando su finalidad al servicio de la educación. Es necesario saber que la mayor parte de los docentes se han propuesto formarse para familiarizar-

se con el ordenador, con el tratamiento de texto o con la investigación en Internet. Pero estas formaciones continuas consideran sobre todo los procedimientos, el aspecto técnico o las competencias más específicas. Raramente, la fiabilidad de las fuentes, el análisis crítico de los sitios web, la problemática sobre las representaciones ofrecidas por estos sitios, estuvieron en el objetivo de estos módulos de formación continua. Es por esto por lo que los verdaderos problemas han empezado a surgir entre el profesorado dentro del aula, los problemas de metodología de la investigación, de poner en práctica la información cosechada, pero también de escritura en la Red, chats, forums… sin evocar aquí todos los complementos entre imágenes, textos y sonido, que es preciso saber gestionar.

Para ello, el CEM ha propuesto dos folletos a los docentes «Au-delà de la technologie» (para primaria) y «L'école mise au net» (para secundaria). Estos folletos intentan iniciar y guiar el desarrollo del docente en Internet, atrayendo su atención sobre la urgente necesidad de desarrollar en sus alumnos una actitud crítica, de tener criterio para elegir los contenidos y verificar la información. La educación vía multimedia persigue, principalmente, la autonomía del alumno, su expansión como individuo, pero también el desarrollo de su responsabilidad como futuro ciudadano. Aquí también, se aprecia la preferencia por un trabajo constante y cotidiano que permita al alumno profundizar en el análisis de la materia.

8. La integración de la prensa escrita en la enseñanza

Aunque cada vez más jóvenes belgas se aventuran a navegar por Internet, la Red aún no ha conseguido reducir la gran cantidad de horas que pasan habitualmente frente a la pantalla de televisión. La prensa por su parte trabaja para mantener una tirada decente. Los diarios gratuitos –principalmente «Metro»–, tienen muy buena aceptación entre el público, pero su contenido carece a menudo de opiniones argumentadas y no profundiza mucho en el contenido. En otros términos, al igual que en los telediarios, se invita poco a la reflexión, al análisis, al cuestionamiento y el análisis crítico de la información, y se crea entre los jóvenes un vacío importante en el plano de la cultura general y el compromiso ciudadano.

Desde el gobierno se han tomado numerosas medidas para evitar el hundimiento de la prensa escrita. Entre estas medidas, destaca un decreto que facilita la distribución gratuita de periódicos en las escuelas. Algunos ejemplos de estas iniciativas pueden ser «La prensa en la escuela», «Las quincenas de la prensa», etc.

Desde hace cuatro años, el proyecto «Abrir mi periódico» permite a los alumnos de enseñanza primaria descubrir lo que es un diario, sus principales secciones, su estructura, y al tiempo les hace interrogarse sobre su lectura y el modo en que las empresas gestionan las publicaciones.

Sucede a menudo que el docente utiliza en clase artículos de prensa para ilustrar o para concretar los contenidos establecidos, dando a la empresa un papel esencial como complemento educativo. Desde una nueva óptica, se pretende ir aún más allá y hacer que los alumnos se planteen cuestiones específicas acerca del artículo que tienen delante: cómo se estructura, qué papel desempeña la publicidad, etc. De esta forma, las seis dimensiones de Masterman a las que se hace ilusión al comienzo del artículo, permiten profundizar y enriquecer el debate sin anclarse en el mero contenido del artículo.

Desde hace cuatro años, el proyecto «Abrir mi periódico» permite a los alumnos de enseñanza primaria descubrir lo que es un diario, sus principales secciones, su estructura, y al tiempo les hace interrogarse sobre su lectura y el modo en que las empresas gestionan las publicaciones.

Del mismo modo, y por voluntad de la ministra-presidenta de la comunidad francesa encargada de educación, el CEM ha puesto en marcha una acción investigadora con la finalidad de generalizar la integración de la prensa escrita en la enseñanza secundaria. Los retos que se proponen son muy diferentes, pero las tres ideas de base son siempre las mismas: un descubrimiento interdisciplinario de la prensa, con un acercamiento progresivo al periódico a través del análisis comparativo de los diferentes tipos de tratamiento de una misma información; por otra parte, el trabajo desde los valores de la disciplina, intercambiando los conocimientos adquiridos durante el curso, y actualizándolos con la experiencia fuera del aula, e igual-

mente, las actividades que pueden tener lugar en un taller de escritura periodística. De esta forma, los alumnos toman conciencia de la existencia de su propio periódico en la escuela. En este contexto, el trabajo del CLEMI para la prensa en la escuela francesa supone una gran ayuda.

9. La tele-realidad y sus retos pedagógicos

En el momento de la aparición del concepto televisivo de «tele-realidad» con «Gran Hermano», «Loft Story» y el resto de producciones similares, los tres Centros de Recursos para la educación en los medios atravesaron un momento de fuerte actividad debido a las constantes demandas del profesorado, que se encontraba desorientado ante el comportamiento general: observaron una fuerte pérdida de la motivación entre los alumnos y una disminución de la asistencia, puesto que se les presentaban alternativas de vida aparentemente más atractivas en las que era fácil ganar dinero y fama en un plató de televisión.

Por esto se hizo necesaria una ruptura radical con este tipo de emisiones, y se quiso incidir en la total falta de credibilidad de su contenido, así como en los elementos lúdicos y de ficción que introducían constantemente. Ante estos contenidos mediáticos, se ha hecho imprescindible el análisis de las herramientas empleadas: las estrategias de puesta en escena, las técnicas de captación de imagen y sonido, las políticas de difusión multisoporte, etc. Todo ello para mostrar cómo, en definitiva, todo está construido para atraer al telespectador. Con los más jóvenes, se ha trabajado la parte de la puesta en escena de la realidad; con los demás, es posible un análisis más profundo, por ejemplo, de las repercusiones económicas para las cadenas, o la problemática del las expectativas del espectador, etc. Éstos son algunas de las pistas propuestas a los profesores, también útiles para simulaciones de casting, para análisis de representaciones y sus tendencias hacia los estereotipos, para el análisis de los componentes de la emisión, etc. Pero, inevitablemente, en este trabajo analítico se implica el gran desarrollo socio-afectivo de muchos jóvenes, que esperan de alguna manera recetas o patrones que después trasladan a sus propias relaciones sociales o afectivas. La educación en los medios no puede hacerse cargo de todo, pero ha de ser consciente de que a veces se adentra en situaciones delicadas. En relación con esta serie de dificultades que afronta el mundo mediático, el CEM ha llevado a cabo la publicación de «En la escuela de la tele-realidad», con la idea de proporcionar una ayuda más directa a las escuelas que imparten formación continua. Esta formación comprende también el estudio de la influencia de las emisiones de tele-realidad en las producciones televisivas o emisiones de información. También se aprecia cómo las nociones de espectáculo y proximidad tienen mejor acogida que los enfoques fríos y objetivos de los hechos. No hay que olvidar que el análisis de estos hechos constituye en sí mismo uno de los primeros objetivos de la educación en los medios.

10. La educación en el cine

Muchos de los profesionales de la educación en los medios han vuelto atrás con el impulso repentino del DVD. Hemos asistido en muy poco tiempo a la aparición de nuevas vías hasta ahora desconocidas, para el desarrollo del cine y su lenguaje. Estos nuevos enfoques nos llevan a nuevas reflexiones sobre la imagen animada y la tecnología audiovisual. Debido a esto, muchos profesores recuerdan los estudios de imagen que estaban a la orden del día durante la hegemonía del desarrollo cinematográfico. La diferencia está en el contexto, que es totalmente diferente. La cinefilia de los años sesenta ha sufrido una revolución y está sujeta a la aparición de un elemento nuevo que rompe los esquemas y está llamado a renovar las prácticas: el DVD.

En poco tiempo, el DVD ha hecho mucho más accesibles las producciones cinematográficas más famosas del patrimonio mundial: obras que no teníamos posibilidad alguna de ver reaparecen ahora en versiones con una calidad mucho mayor. La precisión de la división en capítulos facilita la tarea de reflexión y el análisis exhaustivo de cada capítulo por parte de los alumnos. La rapidez de navegación de la película permite asimismo el análisis comparativo. Además, la calidad de los dispositivos de videoproyección hacen posi-

También imaginamos que en un futuro próximo los videojuegos, los «blogs» o las extensiones de la telefonía móvil constituirán igualmente interesantes temas de estudio. El campo de la educación en los medios es extremadamente extenso y continuará extendiéndose mientras continúen los avances.

ble y fácil las proyecciones dentro del aula sin que suponga pérdida alguna de la calidad del producto. Por otra parte, cabe reseñar la existencia de una ley de excepción pedagógica que autoriza al profesorado, desde mayo de 2005, a proyectar fragmentos o incluso la totalidad de las obras audiovisuales en cuestión. Ya antes de la promulgación de esta ley pocos se privaban de estas prácticas, pero hoy en día el marco es más claro y seguro. Esta ley permite también la difusión de pistas metodológicas y de herramientas de análisis.

Todo este conjunto de elementos están llamados a modificar profundamente el panorama de la educación en el cine. A partir de estos avances, es posible construir una visión que integre la visualización en la sala de cine y el posterior trabajo de análisis en la escuela, que contraponga el primer contacto con la película y los sentimientos que despierta con el rigor de la observación y el análisis textual que sigue el proceso de post-visualización. Este análisis se convierte en el aula en un debate colectivo entre todos los alumnos, que ha aumentado el impulso y el interés por el desarrollo de la educación para el cine. Los ejemplos de proyectos sobre este tema implantados en Francia, Gran Bretaña o Escandinavia han influenciado fuertemente las reflexiones del grupo de trabajo especializado en la materia. En octubre de 2005 se organizó una jornada de encuentro con los representantes franceses con el fin de intercambiar experiencias en el plano de las prácticas y los métodos empleados.

Los recientes progresos técnicos no comprenden exclusivamente el soporte escrito (prensa) y la proyección cinematográfica, sino también la realización. Paralelamente al análisis, podemos iniciar con los alumnos experiencias de expresión/comunicación para la imagen y de este modo unir los dos polos de la comunicación: receptor/emisor. Estamos convencidos de que una buena educación en los medios ha de unir estos dos elementos. También se puede iniciar a los jóvenes en la escritura de guiones, las tomas de vídeo y audio, en el montaje, en los ensayos de ficción, o en la adaptación de un texto escrito[3].

De este modo, hay un mundo con multitud de posibilidades por explotar, que renace tras varios años de letargo y que propone un conjunto de nuevos enfoques. Teniendo en cuenta que el cine contemporáneo se impone cada vez más sobre el resto, es preciso un acercamiento más global teniendo en cuenta las seis dimensiones de Masterman, no únicamente la dimensión lingüística o estética. En este campo, el CEM ha editado la obra «Pour une éducation au cinéma en communauté française» y se ha propuesto formación continua al profesorado. Junto a estas propuestas, también un módulo sobre los fundamentos del lenguaje cinematográfico, otro sobre el perfeccionamiento y también «De l'éducation par le cinéma à l'éducation au cinéma» y «Le cinéma, un point de vue sur le monde»[4].

Nos encontramos inevitablemente ante la misma situación en la conclusión, no importa de qué medio se trate: en principio, la necesidad de una reflexión en el seno de un grupo de trabajo, más tarde, el inicio de una actividad de investigación o una publicación, formación continua destinada al cuerpo docente y una puesta en práctica en el aula. Aquí es donde reside el interés de una articulación estrecha entre el Consejo y los tres Centros de Recursos.

11. Educación crítica de la publicidad

Este campo interesa a un gran número de especialistas en los medios. Los ejemplos de anuncios publicitarios donde aparecen claramente las funciones y finalidades del lenguaje son un recurso a menudo empleado en las aulas. Estos mensajes publicitarios, principalmente los que aparecen en televisión, son breves y facilitan el análisis en la clase. Además, muchos de estos anuncios resultan familiares a los alumnos y les aporta una dimensión lúdica adicional.

En este caso, desde el Ministerio de Educación, se ha consultado al CEM acerca de una campaña (Media Smart), creada para ser implantada en las escuelas de educación primaria. «Media Smart» es una propuesta que ha logrado gran éxito en Gran Bretaña, Alemania y otros países europeos. Lleva a cabo una descripción de los mecanismos publicitarios sin ningún tipo de espíritu crítico. El CEM a pesar de esto ha decidido que sus propuestas pueden resultar muy útiles para ayudar a los jóvenes a guardar cierta distancia de cara a las estrategias publicitarias, que por otra parte son cada vez más sofisticadas y no cesan de invadir todos los medios sin apenas complicaciones.

La mirada crítica hacia la publicidad comprende dos aspectos: en primer lugar, una parte teórica donde se tienen en cuenta los anunciantes, las estrategias de marketing y publicidad, las agencias, los lenguajes publicitarios con los componentes icónicos y lingüísticos, los diferentes soportes de la publicidad, la regulación y la ética, la recepción de los mensajes publicitarios, etc.; en segundo lugar, un conjunto de fichas pedagógicas destinadas a los alumnos de primaria y otras distintas para los de secundaria.

Estas fichas proporcionan ejemplos de lenguajes publicitarios, representaciones y estereotipos, así como numerosas estrategias.

12. Conclusión

He aquí el trazado de los cinco puntos sobre los cuales lleva a cabo el CEM su trabajo desde los diez últimos años. Podríamos hacer alusión a otros elementos, tales como la prensa escrita y audiovisual para los jóvenes, los riesgos que entraña Internet o la creación de una radio para la escuela. También imaginamos que en un futuro próximo los videojuegos, los «blogs» o las extensiones de la telefonía móvil constituirán igualmente interesantes temas de estudio. El campo de la educación en los medios es extremadamente extenso y continuará extendiéndose mientras continúen los avances. Es momento de tratar de elaborar una síntesis e imaginar qué será de la educación en los medios en el futuro, teniendo en cuenta los problemas con los que se encuentra hoy en día.

En resumen, tal y como hemos visto, la educación en los medios se identifica en la comunidad francesa de Bélgica con la existencia de un Consejo y tres Centros de Recursos. Esta organización parece consistente, pero sin embargo es algo frágil y fácil de desestabilizar. Creada por un decreto ministerial, esta estructura podría desaparecer en un futuro próximo debido a problemas a nivel presupuestario o a una redistribución de las competencias en el seno del gobierno.

Si la educación en los medios es, por definición una materia trasversal, como puede serlo la educación cívica o la salud, resulta interesante para muchos, pero nadie tiene verdaderamente los medios para llevarla a cabo. Sería verdaderamente lamentable que desapareciera un modelo que muchos países admiran por su coherencia y diversidad. Pero, de cualquier forma, todo es posible. Y es que resulta evidente el hecho de que nuestros responsables políticos preferirán en sus políticas los hechos que les proporcionen mayor popularidad, llegando a dejar de lado el interés por las reformas verdaderamente válidas, con paciencia y en profundidad. Y es que la educación en los medios es, en este sentido, víctima de la prioridad que se otorga a los asuntos y eventos puntuales.

Las campañas de promoción de la prensa, las jornadas multimedia o las semanas de cine tienen muchas más opciones de proporcionar votos a los que nos gobiernan que una reflexión acerca de los contenidos que incluyen los programas de formación y su puesta en práctica. Los que gestionan los cines y las agencias distribuidoras de prensa están ahí parar corroborarlo[5].

Igualmente, parece que existe una separación profunda entre los movimientos asociativos o los organismos de formación continua y todo lo que el CEM trata de desarrollar en los programas educativos. Aunque los objetivos son a menudo similares, los contenidos son aún muy diferentes. Nos parece una idea fundamental que la educación en los medios no se limite únicamente a las personas con edad de escolarización. La noción europea de «aprendizaje continuo durante toda la vida» es igualmente válida para la educación en los medios. Si aprendemos, como hacen muchos, a enfocar la educación en los medios como un aprendizaje válido y beneficioso para la vida en sociedad, sería absurdo limitarla tan sólo a los jóvenes.

Personas de todas las edades merecen estar sensibilizadas no sólo ante la educación en los medios, sino igualmente en otros asuntos socio-culturales. Pensemos, por ejemplo, en la tercera edad, en los adultos que se reinsertan en el mundo laboral, en los responsables de los sindicatos o en cualquier persona susceptible de aprender a hacer un mejor uso de su tiempo de ocio o buscar nuevas formas de acceso a la información.

Hay otros dos aspectos necesarios que merece la pena señalar: por un lado, la necesidad de establecer muchos más contactos a nivel internacional e iniciar nuevas investigaciones, puesto que en la actualidad la investigación en materia de educación en los medios en las universidades y las escuelas superiores es algo escasa. Incluso la enseñanza de la didáctica en esta materia permanece aún en estado de muy poco desarrollo y no es posible en muchos casos que la formación continua organizada por los Centros de Recursos supla las lagunas existentes en la formación inicial. Por otra parte, tampoco las universidades se muestran demasiado interesadas por la elaboración de evaluaciones externas que analicen las acciones que tienen lugar en el terreno de los Centros de Recursos o en las propuestas lanzadas por el CEM. Todas estas dificultades no pueden ser solventadas con la introducción de más cambios, contactos o reencuentros a nivel internacional, puesto que Bélgica, aunque se encuentra en un fantástico enclave geográfico dentro de Europa y ha adquirido bastante experiencia en materia de educación en los medios, no siempre cuenta con los medios financieros necesarios y tampoco obtiene las competencias organizativas que harían posible con mayor frecuencia estos contactos y encuentros internacionales. De cualquier modo, Bélgica alberga la esperanza de un decreto de cambio. En la actualidad, este decreto iría destinado a consolidar la estructura ya existente, reforzando los medios humanos y financieros, así como a extender la educación en los medios a otros sectores de la sociedad planteándose nuevos retos. Estos propósitos figuran en la declaración gubernamental como la afirmación explícita de promover la educación en los medios. Sería lamentable que todo el

trabajo logrado en los últimos años y los nuevos caminos descubiertos no tuvieran éxito y terminaran desapareciendo en lugar de seguir yendo a la búsqueda de nuevos avances.

Notas

1 «L' éducation à l' audiovisuel et aux médias», 1996. Un dossier de síntesis destinado a los responsables políticos y pedagógicos. «L'éducation aux médias en douze questions», 1996. Documento destinado al personal docente. «L'éducation aux médias, un enjeu pour les instituts d'enseignement supérieur pédagogique», en 1997 y, al año siguiente, las actas de una jornada inter-universitaria. «L'éducation aux médias. Formation des enseignants à l'Université. Pourquoi? Comment?» En 1999, después en 2000, dos folletos sobre los NTIC, L'école mise @u Net. Enjeux de l'éducation aux médias et à Internet, destinado a profesores de secundaria y Au-delà de la technologie. L'éducation aux médias et au multimédia dans l'enseignement fondamental. Añadamos también, en 2002, las actas de las Jornadas de estudio sobre información para alumnos de 8 a 14 años, el informe «Pour une éducation au cinéma en communauté française», «A l'école de la télé-réalité» (Labor, 2004) y, en preparación, «Une éducation critique à la publicité».

2 Estos tres centros de recursos para la educación en los medios son: el Centro de Autoformación de Huy, para la red de enseñanza de la comunidad francesa (www.restode.cfwb.be/formations), Média Animation de Bruselas, para la enseñanza católica (www.media-animation.be), el Centro Audiovisual de Lieja, para la enseñanza en comunidades, ciudades y provincias (www.cavliege.be).

3 Un concurso organizado recientemente en 2005/06 por el Centro Audiovisual de Lieja en estos tres dominios permitió apreciar la riqueza de una experiencia como tal en el plano de los aprendizajes y de las competencias adquiridas en el proceso de realización.

4 En la actualidad, además, está teniendo lugar el desarrollo de un conjunto de acciones complementarias que contribuyen a enriquecer el interés que despierta el cine en los últimos tiempos. Mencionemos, por ejemplo, el «Prix des lycéens du cinéma», que consiste en otorgar a los alumnos de secundaria un premio de realizadores de la comunidad francesa de Bélgica. Ésta es precisamente la ocasión para visionar películas belgas, reconocer sus autores y actores, crear y fomentar la crítica. Algunos consideran ésta una actividad de marketing, otros afirman que se trata efectivamente de una educación en y para el cine.

También existe la llamada «Films à la fiche», una actividad iniciada en 2005 por parte del Ministerio de Cultura, que pretendía poner a disposición del personal docente y del medio asociativo un número importante de películas en soporte DVD, la mayoría de ellas producciones clásicas, nada de grandes producciones cinematográficas ni cine belga francófono. Cada obra estaba acompañada de una ficha filmográfica destinada a ayudar al profesor para lanzarse al análisis o la explotación desde el punto de vista pedagógico.

Citemos también, en el contexto de esta actividad, una investigación titulada «Archipels d'extraits cinématographiques». El objetivo consiste en partir de una serie de extractos de películas de temática similar tratando de descubrir de qué forma se posiciona el realizador y cuáles son los puntos de vista que se adoptan, a través de los elementos del lenguaje cinematográfico. Esta propuesta participa de la voluntad de pasar, de forma progresiva, de una educación para el cine a una educación en el cine, y está fundada en el análisis comparativo. No comporta solamente en tratamiento de temas semejantes con medios diferentes, sino también la utilización de un mismo elemento, como la banda sonora o el «flash-back» con funcionalidades diversas.

5 Se nos recuerda, por ejemplo, que 130.000 alumnos asistieron en 2005 a las «Matinées cinématographiques», que más de 3.000 clases participaron en dicha actividad en la prensa escrita… Pero estas cifras, por esperanzadoras que parezcan, no son suficientemente significativas. No pueden, en cualquier caso, reemplazar una evaluación seria.

© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 30-08-06)

• Gerhard Tulodziecki y Silke Grafe
Padeborn (Alemania)

Educación en medios de comunicación en Alemania: desarrollo y situación actual

Media education in Germany: development and current situation

Este trabajo analiza de las diferentes tendencias y del estado actual de la enseñanza de los medios de comunicación en la República Federal de Alemania. La educación en medios de comunicación en Alemania se centra en la actualidad en el debate sobre cómo usar esa gran variedad de medios que tenemos a nuestra disposición, con unos fines verdaderamente educativos y fundamentados metodológicamente. Se observa, en relación a este tema, que hay no sólo diferentes ideas conceptuales, sino también diferentes proyectos de investigación y desarrollo, que se ocupan principalmente de las aplicaciones prácticas y de un acercamiento a los colegios, a los programas de formación del profesorado y a otros contextos educativos.

This paper analyses the different trends in the current situation of media education in Germany. The discussion point is how to use the large variety of media we have in order to get really educative aims with a scientific basis. The German media education landscape shows not only a lot of different concepts but also a large number of projects on teacher training, school approaching and practical applications.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Didáctica de la comunicación, enseñanza-aprendizaje, educación en medios, formación del profesorado, destreza informática.
Communication pedagogy, studying-learning process, media education, teachers training, computer skills.

En la República Federal de Alemania, niños, adolescentes y adultos tienen acceso a una gran variedad de medios de comunicación, que incluyen libros y otros medios impresos, radio y medios audiovisuales, cine y televisión, ordenadores e Internet. Basándose en los derechos constitucionales que aseguran la libertad de prensa, información y opinión, estos medios ofrecen una gran variedad de programas. El panorama de los medios de comunicación está principalmente en manos de inversores privados. No obstante, y con respecto a la radio y a la televisión, Alemania presenta una estruc-

❖ **Gerhard Tulodziecki** es profesor del Instituto para la Educación de la Universidad de Paderborn (Alemania) y **Silke Grafe** es miembro en el Instituto para la Educación de la Universidad de Paderborn (Alemania) (tulo@mail.uni-paderborn.de).
❖ *Traducción del texto: Nani Pedro Mora.*

tura que se caracteriza por ambas cosas, la difusión comercial y el servicio público.

Con respecto al uso de los medios, en 2005 casi todos los hogares alemanes estaban provistos con equipos de radio y televisión, y un 60% tenían ordenadores personales. En 2005, el uso de la radio y la televisión alcanzó una media del 84% y 89% respectivamente. Los periódicos de tirada diaria llegaron al 51%, e Internet al 28%. En 2005 el tiempo global de uso de los medios de comunicación fue de 513 minutos al día (Media Perspektiven, 2005: 63). Tenemos que considerar que esta media puede variar considerablemente cuando hablamos de niños y adolescentes. Por ejemplo, el 78% de los adolescentes de 15 años usan regularmente el ordenador en casa (PISA: Konsortium Deutschland, 2004: 180). Dada esta situación, la educación en medios de comunicación en general y particularmente en Alemania tiene que responder a dos preguntas:

• ¿Cómo puede usarse responsablemente la gran variedad de medios de comunicación con fines educativos?

• ¿Qué tareas educativas resultan del uso extensivo de los medios de comunicación y cómo pueden ser llevadas a cabo?

Aunque importantes desarrollos en estos campos se han unido de distintas formas, aún no están adecuadamente interconectados. A nivel práctico, la educación en medios se caracteriza por el uso de los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje por un lado y por la competencia en los propios medios por otro. A nivel de investigación, uno puede por tanto distinguir entre la educación en la didáctica de los medios y la educación en el uso competente de los mismos.

El siguiente estudio trata de nuevos desarrollos en las áreas de uso de los medios con fines didácticos, metodológicos y educativos, y de aprendizaje/adquisición de destrezas en el uso de los medios. Por la finalidad limitada del estudio no será posible destacar o dar igual importancia a todos los aspectos del mismo. Nos centraremos, por tanto, en el uso y competencia en medios de comunicación en las escuelas. Un tratamiento más profundo y detallado se puede encontrar en Tulodziecki (2005).

1. Un acercamiento conceptual al uso de los medios con respecto a su enseñanza y aprendizaje

Hay una larga tradición histórica sobre la cuestión de cómo niños y adolescentes pueden adquirir de manera fructífera contenidos educativos. No mucho después de Comenius y su libro de texto ilustrado «Orbis sensualium pictus» (1659), se despertó un interés especial tanto en la didáctica como en los medios y recursos adecuados para el proceso de enseñanza. Además –y coincidiendo con los nuevos enfoques educativos de las primeras décadas del siglo XX– no sólo materiales de enseñanza adecuados sino también materiales de trabajo para el proceso de aprendizaje empezaron a adquirir gran importancia. Sin embargo, algunas ideas relacionadas con este tema, que pueden ser resumidas bajo los epígrafes de «ayuda al proceso de enseñanza» y «material de trabajo conceptual», fueron parte de los métodos de enseñanza hasta los años cincuenta. En la antigua República Federal de Alemania, una enseñanza de los medios de comunicación independiente se desarrolló únicamente en 1962 cuando Heimann, próximo en objetivos, contenidos y métodos, señaló la importancia en la elección de los medios de comunicación en un contexto educativo. En la antigua República Democrática Alemana, el término «medios de comunicación» fue desaprobado pues se asociaba con los países occidentales. Pero a pesar de esto, también hubo en el Este intensas reflexiones sobre ayudas a la enseñanza y materiales de trabajo para el aprendizaje. El intento de usar los medios de comunicación en la enseñanza y el desarrollo de complejos programas audiovisuales y de televisión para las escuelas enfatizó la importancia de los medios de comunicación con fines metodológicos y educativos.

Con los primeros intentos de usar la película con fines didácticos, y sobre todo con el desarrollo de programas audiovisuales y de televisión más complejos para los colegios, hubo un considerable cambio en la apreciación de los medios de comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto es importante anotar que películas y programas educativos no tienen sólo contenidos específicos sino también una estructura didáctica concreta. Por tanto, es posible decir que tales medios de comunicación han de ser vistos no tanto como ayudas a la enseñanza o materiales de trabajo para el aprendizaje, sino más bien como los cimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje. En Alemania, el llamado «building block concept» (concepto base) del uso de los medios de comunicación fue muy importante en los años sesenta y setenta. Esto es altamente significativo porque estas décadas se caracterizaron por un incremento en la producción de filmes y audiovisuales educativos del Instituto Cinematográfico y de Imágenes para la Investigación y la Enseñanza (FWR), así como el posterior desarrollo de programas de radio y televisión para los colegios por parte de diferentes empresas de radiodifusión. Sin embargo, durante los años sesenta, este concepto base fue influenciado por enfoques angloa-

mericanos, usando enseñanza programada y el desarrollo de máquinas y otros materiales de enseñanza programados. Haciendo uso del llamado «system concept», estos enfoques fueron a veces adoptados, a veces criticados o incluso mejorados. Es típico de este concepto considerar tantos aspectos individuales en los procesos de enseñanza-aprendizaje como sean posibles para llegar a una tecnología programadora que pretende en último término la absorción del proceso de enseñanza como tal. Como en los años sesenta y a principios de los setenta hubo no sólo una escasez de profesores sino también una necesidad de innovaciones curriculares en Alemania, estas ideas cayeron en tierra fértil. Sin embargo, en las escuelas ni tales máquinas programadas ni una tecnología integrada que incluía material de enseñanza programado, como, por ejemplo, programas de televisión, libros, y hojas de ejercicios, pudo triunfar dadas las circunstancias.

Desde los años ochenta ha habido un nuevo desarrollo educativo que se conoce con el nombre de «learning environment concept» (contexto de aprendizaje). Es fundamental para este concepto que el proceso de aprendizaje no se vea como un proceso de impartición de conocimientos, destrezas y habilidades de un profesor o sistema educativo a un alumno. El aprendizaje debe ser más bien entendido como un proceso activo en el que los medios de comunicación estimulan y apoyan ciertas fases del proceso de aprendizaje de un modo interactivo. Elementos de tal contexto de aprendizaje pueden constituirlos los diferentes medios de comunicación, desde los periódicos a Internet. Las ideas básicas de este contexto de aprendizaje son que los alumnos traten con temas relevantes, que sean capaces de distinguir entre distintas tareas, y que ellos estén ahí para defender sus propias ideas. Además, los diferentes medios de comunicación deberían capacitar a los alumnos para que lleven a cabo análisis complejos y que lleguen a soluciones de manera independiente. Finalmente, los alumnos deberían ser capaces de presentar los resultados de su trabajo por medios de folletos, videoclips, una página web, o cualquier otro medio. La puesta en marcha del «contexto de aprendizaje» se apoya en desarrollos tecnológicos, como el ordenador e Internet, en conceptos psicológicos como el aprendizaje de situación, y en principios metodológicos y educativos orientados a la acción (Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2004).

Los medios de comunicación se pueden usar como apoyo a la enseñanza dentro del aula. Pueden tener una gran variedad de funciones, como por ejemplo (Tulodziecki & Herzig, 2004: 202):

- Un medio de presentar una tarea.
- Una fuente de información y una ayuda al aprendizaje.
- Una herramienta o instrumento para llevar a cabo las tareas.
- Un objeto de análisis.
- Un instrumento para planificar, comunicar, compartir y almacenar informaciones y resultados.

2. Un acercamiento conceptual a la competencia en medios de comunicación

Hasta los años 50, las consideraciones en Alemania sobre competencia en medios de comunicación fueron inicialmente asociadas a la distribución masiva de medios impresos de todas clases y más tarde a la difusión de películas. Se basaban en la premisa de que niños y adolescentes tenían que ser protegidos contra los posibles daños de tales medios, pero al mismo tiempo deberían ser conocedores de los productos que merecían la pena. En el contexto de «protecting-supporting context» (proteger apoyando) se intentaba apoyar las películas que tenían un valor educativo mediante trabajos asignados en los colegios, y proteger a los alumnos de peligros potenciales mediante discusiones relevantes. Además es importante subrayar que estos esfuerzos eran fomentados por las leyes alemanas para la protección de menores. Se pretendía que las discusiones arriba mencionadas señalaran los aspectos morales mostrados en las películas y que trataran la puesta en práctica estética y técnica. La protección contra los daños cuidando los valores fue, por tanto, la primera línea maestra para la adquisición de competencia en medios de comunicación en Alemania. Sin embargo, inherente a este concepto era el peligro de que niños y adolescentes siguieran siendo incapaces de tomar sus propias decisiones. Es por lo que, considerando especialmente el desarrollo del cine, se acudió a los llamados «empowered recipients» (destinatarios autorizados).

Como resultado de esto, los años sesenta desarrollaron un «aestetic culture-oriented concept» (concepto de cultura con fines estéticos) que trataba estas situaciones. En este contexto, era uno de los principales objetivos tratar a las películas no sólo como una obra de arte, sino comprender verdaderamente su «lenguaje» y llevar a cabo una reflexión crítica sobre ambas cosas, su contenido y su realización. «Competencia óptica» y «competencia visual» eran considerados como sus principales objetivos. La consideración de estos medios de comunicación como obras de arte y el aprendizaje de juicios adecuados son los principios superiores de la enseñanza de la competencia en medios de comunicación.

La difusión de la televisión en los años cincuenta y sesenta en Alemania trajo consigo grandes esperanzas en el campo de la educación, la economía e incluso la democracia. Los destinatarios autorizados estarían en una posición de comprender adecuadamente, evaluar independientemente y catalogar las ofertas de los programas. Refiriéndonos al llamado «functional system-oriented concept» (concepto de sistema funcional), los medios de comunicación son considerados como importantes instrumentos de información, formación de opiniones y crecimiento económico.

En el contexto educativo, esto condujo al auge de clases especiales que trataban de los medios de comunicación. Estas clases pretendían proporcionar a los alumnos formación para adentrarse en la estructura de los mensajes ofrecidos por los medios, su producción y su recepción. Y otro objetivo importante era una mejor comprensión de la relevancia social de la comunicación pública. En este sentido, el uso autorizado de los medios de comunicación para promover la democracia y la cultura es otra idea base de la enseñanza de la competencia en medios de comunicación. Sin embargo, en esta discusión se ignora el problema de que en un contexto social los medios de comunicación puedan ser acusados de difundir ideologías. En Alemania Occidental al final de los años sesenta este problema fue tratado dentro del contexto del movimiento estudiantil y de ideologías neomarxistas. En referencia a este problema el concepto clave que se desarrolló fue que los niños y adolescentes se deberían mostrar capaces de analizar los medios de comunicación y sus condiciones sociales de un modo crítico con las ideologías y crear una audiencia para sus propios intereses y necesidades por medio de la producción de medios de comunicación alternativos. Así la crítica a las ideologías y la producción de sus propios medios de comunicación aumenta el espectro de ideas a seguir en la adquisición de competencia en medios de comunicación. Todas las ideas presentadas hasta ahora estaban basadas en suposiciones relacionadas con la pregunta «¿Qué hacen los medios de comunicación a los seres humanos?». Con el paso del tiempo esta pregunta se invirtió: «¿Qué hacen los seres humanos con los medios de comunicación?». En la Alemania Occidental de los años setenta, esto sacó a la luz el hecho de que el uso de los medios de comunicación es una actividad social necesariamente controlada. Niños y adolescentes acuden a los medios con sus necesidades e interpretan sus mensajes según sus propios conocimientos, sus actitudes y sus condiciones sociales. Del mismo modo uno puede decir que la producción de sus propios medios de comunicación tiene que interpretarse sobre la base de prerrequisitos individuales y sociales. La utilización de los medios en el sentido de un acto social de recepción o producción es por lo tanto otra idea a seguir en la adquisición de competencia en medios de comunicación. Al mismo tiempo, están dominados por el «action-oriented concept» (concepto orientado a la acción) que ha dirigido hasta ahora la discusión alemana sobre la enseñanza de la competencia en medios de comunicación (Aufenanger, 2001; Baacke, 1997; Bachmair, 1984; Schorb, 1995; Tulodziecki, 1997).

Es importante anotar que películas y programas educativos no tienen sólo contenidos específicos sino también una estructura didáctica concreta. Por tanto, es posible decir que tales medios de comunicación han de ser vistos no tanto como ayudas a la enseñanza o materiales de trabajo para el aprendizaje, sino más bien como los cimientos en procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde los años ochenta y paralelamente a las consideraciones referidas a la adquisición de competencia en medios de comunicación, una enseñanza de las TIC básica se ha convertido en una de las tareas de los colegios.

En este contexto, la tecnología informática o de microprocesadores fue inicialmente entendida como una tecnología clave para el crecimiento económico. Después surgió una conciencia creciente de la importancia cultural de la información y comunicación proporcionada por los ordenadores. Sobre este fondo, hay dos principios a seguir en el concepto de la Comisión para la Planificación Educativa y de Apoyo a la Investigación de los dieciséis estados de la República Federal de Alemania (BLK). Estos principios que tratan de la enseñanza de las TIC (1987) están muy próximos al sistema de concepto funcional de la enseñanza de competencia en medios de comunicación. El objetivo es la comprensión de la tecnología informática y sus aplicaciones así como su uso responsable para pro-

mover la economía y la sociedad. Los principales contenidos conceptuales con respecto a los diferentes Estados Federales son: procesador de datos, procesador de textos, manejo de archivos, cálculo/planteamiento y simulación/telecomunicación. Con respecto al estado actual de la discusión en Alemania, no sólo los aspectos medios de la informática sino también la base de la ciencia informática son partes fundamentales de la educación en medios de comunicación (Herzig, 2001).

En referencia a las discusiones arriba mencionadas, también el término de competencia en medios de comunicación juega un papel importante (Aufenanger, 2001; Baacke, 1997; Groeben, 2002; Schorb, 1995). Con respecto a los colegios, la competencia en medios de comunicación puede resumirse como la habilidad y el deseo de trabajar con los medios de comunicación de una manera competente, autónoma, creativa y socialmente responsable (Tulodziecki, 1997: 116).

Tomando en consideración el uso presente y futuro de los medios, se pueden enumerar los siguientes objetivos y/o tareas para la adquisición de competencia en medios de comunicación:

• Elección y uso de los medios de comunicación.

• Producción y distribución de medios de comunicación propios.

• Comprensión y evaluación de los mensajes.

• Toma de conciencia de las influencias que reciben los medios y afrontarlas.

• Análisis de los medios en un contexto social y de intervenciones relevantes.

Estos objetivos y/o tareas son parte esencial de varios conceptos de los estados federales relacionados con la adquisición de competencia en medios de comunicación en la escuela (BLK, 1995; KMK, 1995 así como un ejemplo de un concepto de estado federal: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1996).

3. Sobre investigación y desarrollo dentro del campo de la educación en medios

Las primeras investigaciones alemanas –y también angloamericanas– dentro de la didáctica de los medios se centraba en estudios comparativos, por ejemplo entre la enseñanza estándar y la enseñanza usando los medios de comunicación. Como estos estudios a menudo ofrecían resultados no significativos, los siguientes estudios se centraron en los efectos de tipos específicos de medios de comunicación sobre los resultados de los alumnos. En algunos de estos estudios, se consideró incluso el efecto de los prerrequisitos de los alumnos.

Investigaciones en el campo de la adquisición de competencia en medios de comunicación condujeron a importantes hallazgos internacionales, pero también ayudó a la sustitución de investigaciones orientadas a los efectos de los medios por estudios de recepción o acogida, donde tuvieron en cuenta las circunstancias individuales y sociales.

Estos enfoques estuvieron, y todavía lo están, influenciados por investigaciones etnográficas y estudios culturales. La transición de un enfoque al otro se puede ver en coordinación con un desarrollo de la metodología que pasa de ser cuantitativa a cualitativa.

Actualmente, las investigaciones en Alemania combinan y emplean ambos enfoques. Además, y en especial con la influencia de los ordenadores en los medios de comunicación, se han hecho grandes intentos de unir investigación y desarrollo en el campo de los medios mediante grandes apoyos económicos. Algunos proyectos que merecen la pena mencionarse son:

• La asociación «Colegios on-line» (creada por el Ministerio de Educación e Investigación de la República Federal de Alemania y por Deutsche Telekom AG): 1996.

• «Integración sistemática de los medios y las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje», un programa llevado a cabo en los dieciséis estados de la República Federal de Alemania (BLK): 1998-2003.

• «Nuevos medios de comunicación en la enseñanza» (creado por el Ministerio e Investigación de la República Federal de Alemania en 2000).

Por un lado, estos programas han traído grandes cambios a la escena educativa y han levantado discusiones relativas al uso de los ordenadores e Internet en los colegios y otras instituciones educativas. Por otro lado, sin embargo, cada programa revelaba debilidades específicas. Por ejemplo, las actividades de la asociación «Colegios on-line» y muchas otras iniciativas de los estados federales estaban al principio demasiado centradas en aspectos técnicos, sin relación con estrategias de innovación adecuadas. En todos los programas hay todavía una escasez de apoyo o confirmación.

Además, los programas arriba mencionados estaban específicamente dedicados a desarrollo más que a investigación. Como resultado, las investigaciones no fueron capaces de producir ninguna nueva teoría basándose en estos programas. Así pues, estas evaluaciones condujeron a un desideratum de investigaciones teóricas sobre las relaciones entre prerrequisitos y procesos relevantes en relación con la enseñanza de los medios de comunicación y sus resultados.

4. Situación actual del uso de los medios de comunicación en la enseñanza-aprendizaje y la adquisición de competencias en medios

En relación a los diferentes criterios conceptuales sobre educación en medios, hay una gran variedad de materiales, ejemplos y proyectos llevados a cabo en colegios. Estos son desarrollados bien por profesores o por el Instituto de Investigación y Enseñanza del Cine y la Imagen (FWU), institutos públicos, centros de comunicación, centros cinematográficos de los estados federales, empresas de radiodifusión, agencias federales o estatales de educación cívica, la iglesia e instituciones públicas o privadas. Los materiales incluyen desde folletos impresos y libros de textos a medios audiovisuales, ordenadores e información sacada de la red. Los materiales ofrecidos a través de páginas web son cada vez más importantes. Además, los centros de comunicación alemanes ofrecen una importante infraestructura sobre información y distribución de los medios así como servicio consultivo. Sólo se pueden encontrar unos pocos estudios sobre el uso actual de los medios de comunicación con fines educativos y sobre los esfuerzos en adquisición de competencia en medios a nivel práctico. Como consecuencia, la situación en Alemania no puede ser examinada globalmente. Pero se pueden sacar algunas conclusiones. En relación al uso de los medios digitales que apoyen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los colegios alemanes uno tiene que asumir un bajo rendimiento. Aunque los libros de textos, materiales impresos y el retroproyector son usados con regularidad, los datos empíricos relativos al uso de los ordenadores es decepcionante (PISA, 2004: 180).

Podemos encontrar algunas razones a esta situación. En primer lugar, los profesores no son conscientes de las ventajas del uso de los medios digitales debido a una preparación inadecuada en la didáctica de los medios así como el uso hasta cierto punto inadecuado de los medios. Además, ellos muestran una falta de confianza en lo concerniente a cuestiones tecnológicas. Así, los equipos técnicos no pueden ser usados a nivel práctico, son escasos y la calidad del software es inadecuada. Así pues, el uso de medios digitales con fines educativos necesita mayores esfuerzos (Tulodziecki, Six y otros, 2000: 475). Aunque la mayoría de profesores están convencidos de la importancia de tales esfuerzos educativos, la puesta en práctica de una competencia en medios de comunicación es todavía insuficiente. Como los profesores tienen que enfrentarse a diferentes exigencias en clase a diario, ellos establecen distintas prioridades. Además, no se sienten preparados para asumir tareas relacionadas a la adquisición de competencia en medios de comunicación (Tulodziecki, Six y otros, 2000: 94). Podemos asumir que el desarrollo extensivo de los medios depende, sobre todo, de una integración satisfactoria de la didáctica de los medios y de la enseñanza de la competencia en medios dentro de los procesos de desarrollo educativos. Las programaciones escolares y currículos ofrecen en sus objetivos su puesta en práctica. En la actualidad, los contenidos para la adquisición de competencia en medios de comunicación son una parte importante del currículo de diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, por ejemplo, idiomas, arte, plástica, ciencias sociales y música (Tulodziecki, Six y otros, 2000: 361). Y no sólo esto, diferentes programaciones transversales señalan también la importancia de los medios de comunicación (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2004, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004). Muchos estados federales han desarrollado contenidos para la enseñanza de los medios en los colegios. Estos contenidos se basan en las recomendaciones publicadas de BLK (1995) y KMK (1995). Tales recomendaciones llevaron a la realización de cursos opcionales que trataban el tema de los medios de comunicación (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt, 2000). El actual fomento de programaciones obligatorias y sus correspondientes exigencias de desarrollarlas en las programaciones de aula ofrecen oportunidades fundamentales a la enseñanza de los medios. Sin embargo, uno tiene que esperar y ver si se están llevando a cabo.

5. Sobre la formación del profesorado dentro del campo de la enseñanza de los medios

Además de los aspectos anteriormente mencionados, es particularmente importante para la enseñanza de los medios saber hasta qué punto se complementa la formación inicial de los educadores con una formación continuada. En la República Federal Alemana, la enseñanza de los medios es una asignatura obligatoria o casi obligatoria en diferentes disciplinas y enseñanzas vocacionales: en la formación de maestros de guardería, en el estudio de la pedagogía social en la universidad y universidades politécnicas, en ciencias de la educación, en la formación del profesorado así como en otros programas de estudio, por ejemplo, estudios en medios de comunicación. Es importante señalar que existe un gran número de actividades para llevar a cabo la enseñanza de los medios dentro de los programas de formación del profesorado. En este contexto hay que tener en cuenta los aspectos de la competencia en medios de comunicación (Blömeke, 2000; Apanhel & Tulodziecki, 2001):

• Una competencia general en medios que proporcionen una base.

• Tomar conciencia de la importancia de los medios como una parte de la socialización de niños y adolescentes.

• El uso de los medios con fines educativos.

• Llevar a cabo tareas educativas relacionadas con los medios.

• El desarrollo de contenidos para la educación en medios dentro de las escuelas y su puesta en práctica.

Asumimos que cada programa alemán de formación del profesorado ofrece conferencias y cursos que tratan temas relacionados con los medios (Tulodziecki, Six y otros, 2000: 385). Hay algunas universidades en Bavaria y North Rhine-Westphalia que ofrecen un diploma de cualificación adicional en la especialidad de medios de comunicación. El desarrollo actual de nuevos programas para licenciaturas y estudios de posgrado ofrece nuevas oportunidades para el estudio y la puesta en práctica de una educación en medios. El tiempo nos dirá si de verdad se lleva a cabo.

No obstante, y además de las actividades especiales en el campo de formación del profesorado, han existido y todavía existen en diferentes estados federales un gran número de iniciativas relativas a la formación continua del profesorado. Así pues, en la práctica todos los estados federales han organizado programas de formación continua del profesorado. En este contexto y hasta cierto punto, se crearon diferentes materiales (Landesinstitut für Schule, 2004). El proyecto educativo «Intel: enseñar para el futuro» es otro importante ejemplo (Intel, 2000).

Determinados estados federales ofrecen la oportunidad de usar «portfolios» (carteras) como colecciones específicas que exhiben los esfuerzos, progresos y logros relativos a la adquisición de competencia en medios de comunicación. Estos «portfolios» han sido realizados tanto por profesores expertos como por profesores en prácticas.

Con respecto a la formación del profesorado primero inicial y luego continua, uno puede hacer uso de amplios materiales científicos y/o prácticos que tratan de la enseñanza de los medios. Éstos incluyen presentaciones relevantes, monográficos sobre diferentes aspectos, antologías, libros de bolsillo, anuarios y colecciones de libros así como periódicos y materiales escolares, algunos de los cuales se pueden encontrar online.

6. Perspectivas de futuro

En la última década y haciendo frente a los rápidos avances en el campo de la informática e Internet, el uso de medios de comunicación informáticos en instituciones educativas fue seriamente considerado por el sistema educativo alemán y su provisión de fondos. En principio –y desgraciadamente– estos fondos se usaron principalmente para la adquisición de equipos técnicos. Faltaban, sin embargo, las correspondientes estrategias de innovación y realización. Más adelante, se comprendió la importancia de la formación primero inicial y luego continuada del profesorado y del desarrollo de contenidos e investigaciones para la puesta en práctica con éxito de la educación en medios. Los resultados del estudio PISA han supuesto un cambio de interés de los medios de comunicación a otros campos, por ejemplo, competencia lectora, competencia matemática y científica, criterios educativos estatales, currículos básicos y jornadas escolares más completas. Con este panorama, a menudo se ignora el hecho de que hay una conexión entre estos temas y los relacionados con los medios de comunicación. Hay que constatar que las cuestiones relacionadas con el uso de ordenadores y medios de comunicación así como de adquisición de competencia en los mismos no son ya asuntos fundamentales de la política educativa. En el contexto general de una escasez de recursos económicos, los fondos para la enseñanza de medios de comunicación se han reducido o incluso destinados a otros campos. Además, hay que constatar que el número de instituciones independientes de medios de comunicación ha disminuido o se han incluido en otras. En esta

La enseñanza de los medios de comunicación en Alemania tiene algunos problemas, pero también una gran posibilidad de desarrollo. Este potencial se basa en el trabajo conceptual y un enfoque que integre los medios de comunicación en las escuelas, en la formación del profesorado y en otros contextos educativos, dotándolos de infraestructuras e instituciones.

situación y sin el apoyo de un interés público, es cada vez más importante mantener la calidad del trabajo educativo con medios y mejorarlo tanto como sea posible. Y añadir un reconocimiento creciente de la gran importancia de los medios en la educación. No debemos olvidar que niños, adolescentes y adultos adquieren los principales conocimientos y destrezas a través de los medios.

Las perspectivas de futuro en Alemania residen en algunas asociaciones científicas, consorcios e instituciones relacionadas con los medios de comunicación. Las más importantes son las siguientes: la comisión «Enseñanza de los medios de comunicación» de la Asociación Alemana de Ciencias Educativas, la División de «Pedagogía de los medios de comunicación» de la Asociación de Comunicación Alemana (DGPuK), la División de «Psicología de los medios de comunicación» de la Federación Alemana de Asociaciones Psicológicas, la «Asociación de Cultura, Comunicación y Pedagogía de los Medios de Comunicación» (GMK), la «Sociedad de Pedagogía e Información» (GPI), la «Sociedad de los Medios de Comunicación y la Ciencia» (GMW), el Instituto Cinematográfico y de Imágenes para la Investigación y la Enseñanza (FWU) y el Instituto de Investigación y Enseñanza de los Medios de Comunicación (IFF).

En resumen, la enseñanza de los medios de comunicación en Alemania tiene algunos problemas pero también una gran posibilidad de desarrollo. Este potencial se basa en el trabajo conceptual y un enfoque que integre los medios de comunicación en las escuelas, en la formación del profesorado y en otros contextos educativos dotándolos de infraestructuras e instituciones. En este contexto, en los próximos años podemos ser testigos de un desarrollo fundamental en investigaciones y enseñanza de los medios así como de aportaciones de Alemania a discusiones internacionales sobre educación en medios de comunicación.

Referencias

AUFENANGER, S. (2001): «Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem», in AUFENANGER, S.; SCHULZ-ZANDER, R. & SPANHEL, D. (Hrsg.): *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen, 109-122.

BAACKE, D. (1997): *Medienpädagogik*. Tübingen.

BACHMAIR, B. (1984): *Symbolische Verarbeitung von Fernseherfahrungen in assoziativen Freiräumen. 1*. Teil, Fernsehspuren im Handeln von Kindern. Kassel.

BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST (Hrsg.) (1996): Medienerziehung in Bayern. Einführung in das Gesamtkonzept. Donauwörth.

BLK-Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): *Gesamtkonzept für die informationstechnische Bildung*. Bonn.

BLK-Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1995): *Medienerziehung in der Schule. Orientierungsrahmen*. Bonn.

BLOEMEKE, S. (2003): *Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerausbildung*. Manchen.

COMENIUS, J. A. (1659): *Orbis sensualium pictus. Faksimile vom Original der Comenius Bücherei*, Leipzig. Zürich/ Hitzkirch 1992.

GROEBEN, N. (2002): «Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte», in GROEBEN, N. & HURRELMANN, B. (Hrsg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. München; 160-197.

HEIMANN, P: (1962): «Didaktik als Theorie und Lehre», in *Die Deutsche Schule 54;* 407-427.

HERZIG, B. (2001): «Medienerziehung und informatische Bildung: Ein semiotischer Beitrag zu einer integrativen Medienbildungstheorie» in HERZIG, B. (Hrsg.): *Medien machen Schule. Grundlagen, Konzepte und Erfahrungen zur Medienbildung. Bad Heilbrunn;* 129-164.

INTEL (Hrsg.) (2000): *Lehren für die Zukunft. Deutsche Adaption: Akademie Dillingen*. Donauwörth.

KMK-Kultusministerkonferenz (1995): *Medienpädagogik in der Schule*. Bonn.

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2000): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Moderne Medienwelten*. Sekundarschule, Halle.

LANDESINSTITUT FUER SCHULE (Hrsg.) (2004): Medienkompetenz in Schule und Unterricht – MKSU, in www.learn-line.-nrw.de/angebote/mksu (06-02-05).

MEDIA PERSPEKTIVEN (2005): *Basisdaten: Daten zur Mediensituation in Deutschland 2005*. Frankfurt a.M.

MINISTERIUM FUER KULTUS, JUGEND UND SPORT (Hrsg.) (2004): *Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium*. Stuttgart.

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): *PISA 2003*. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland-Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster.

SAECHSISCHES STAATSMINISTERIUM FUER KULTUS (Hrsg.) (2004): *Lehrpläne für das Gymnasium*. Radebeul.

SCHORB, B. (1995): *Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis.* Opladen.

SPANHEL, D. & TULODZIECKI, G. (2001): «Rahmenkonzept für neue Medien im Lehramtsstudium: Basis-und Zusatzqualifikation», in BENTLAGE, U. & HAMM, I. (Hrsg.) (2001): *Lehrerausbildung und neue Medien. Erfahrungen und Ergebnisse eines Hochschulnetzwerks.* Gütersloh, S. 9-25.

TULODZIECKI, G. (1997): «Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs-und entwicklungsorientierten», in *Medienpädagogik. 3*. Aufl, Bad Heilbrunn.

TULODZIECKI, G. (2005): «Zur Situation der Medienpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland», in *Online-Zeitschrif*, in MedienPädagogik 5; 1-44.

TULODZIECKI, G. & HERZIG, B. (2004): *Mediendidaktik. Medien in Lehr-und Lernprozessen*. Stuttgart.

TULODZIECKI, G.; SIX, U. & AL. (2000): *Medienerziehung in der Grundschule. Grundlagen, empirische Befunde und Empfehlungen zur Situation in Schule und Lehrerbildung.* Opladen.

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 26-09-06)

• José Antonio Gabelas Barroso
Zaragoza (España)

Una perspectiva de la educación en medios para la comunicación en España

A view of media education in Spain

La historia de la educación en medios en el estado español ha estado caracterizada por una serie de altibajos, discontinuidades y reduccionismos. Las instituciones educativas no se han tomado en serio la enorme importancia que tienen los medios y sus pantallas –tradicionales y nuevas– en la sociedad como agentes y modelos de educación. A pesar de experiencias y proyectos puntuales, urge diseñar un programa que coordine e integre la alfabetización audiovisual y multimedial en el currículum escolar.

Media studies in Spain have been conspicuous for their discontinuity, slumps, and reductionisms. Educational institutions haven't actually acknowledged the key social role that media and their screens play as agents and role-models in education. Hence that there arises the pressing need to devise a program that co-ordinates and integrates audiovisual and multi-visual literacy within the present school syllabus.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, alfabetización audiovisual, multimedia, integración curricular, convergencia.
Media education, audiovisual and multi-visual literacy, syllabus integration, convergence of media, IT.

Confieso que cuando me pidieron escribir este artículo, sentí un cierto temor al pensar que es muy fácil, y de hecho, así habrá sido, que dejé en el olvido muchos grupos, colectivos, colegas, que trabajan la educación en medios de una manera sólida y constante. De modo que sirvan estas primeras líneas de disculpa. En cualquier caso, escribiré a partir de ahora, en plural, recogiendo todos estos proyectos y esfuerzos. No es nuestra intención apurar todas y cada una de las experiencias que se han hecho en el estado español, sería una tarea ímproba e imposible. Afortunadamente, con esto ocurre lo que no ocurre con la tele, son muchos y

❖ José Antonio Gabelas es profesor de Comunicación Audiovisual en la Universidad San Jorge de Zaragoza y miembro del Grupo Spectus (Aragón/Cataluña) (jgabelas@uoc.edu).

muchas, muchísimas las personas que convierten su labor educativa, del día a día, en un espacio para la comunicación, pero no salen en la pantalla.

1. Una breve recuperación histórica

Hasta los años sesenta, la relación con los medios de la educación en general y de la escuela en particular, fue de desconfianza y rechazo. Los medios habían popularizado el saber, se centraban en lo visual, e irrumpía con fuerza la televisión. Surgen dos corrientes, la primera en la que la sociedad y la educación reacciona procurando ignorar su influencia, o bien predicando sistemas que protejan a los niños y jóvenes de su perversa influencia. La segunda, en la que los medios se emplearon como instrumento auxiliar, como herramienta pedagógica, destacando el cine. Surgieron y se expandieron los cine-clubs, en los que se discutía sobre un autor, su cine, el género y las intenciones. Surge una red de cine-clubs, en la que participarán personas que impulsarán la inserción de estos medios en nuestro contexto educativo y social. Recordemos que estos espacios también se convirtieron en un foro de formación socio-política.

La Ley General de Educación, en la década de los setenta[1], abrió una oportunidad para sensibilizar a la escuela con los medios, aunque con un sentido básicamente instrumental, siguiendo la línea que había caracterizado la década anterior. Se crean los Institutos de Ciencias de la Educación, que desarrollan en sus estructuras las divisiones de tecnología educativa, medios audiovisuales y formación del profesorado, que impulsaron y promovieron la integración de los medios audiovisuales, en su doble dimensión: formativa y de investigación.

Una de las corrientes más innovadoras y comunicativas, en lo que ahora entendemos por educación en medios, llegaría de los movimientos de renovación pedagógica, que todavía conservan hoy sus iniciativas, básicamente desde las escuelas de verano o invierno.

Con la llegada de los ochenta, hubo mucho dinamismo, se produjeron cambios en el sistema educativo. Por la Orden Ministerial de 29 de abril de 1980 se crea en el Ministerio de Educación y Ciencia, en el seno de su Secretaría Técnica, la Comisión de Medios Audiovisuales que desarrolla una serie de actividades que tienen el propósito de desarrollar cuantas otras actividades tiendan a coordinar y potenciar la acción del departamento en este campo. También surgirán grupos y colectivos que impulsarán diferentes proyectos.

La implantación de la LOGSE en 1990 trae consigo una serie de programas, que la descentralización de las Comunidades aportan diferentes unidades de introducción de los periódicos en el aula (Programa Prensa-Escuela), el uso de las nuevas tecnologías y la informática (Programas Atenea, Alhambra), la utilización didáctica de los medios audiovisuales (Programa Mercurio). Este conjunto de programas suponen una implicación de las instituciones educativas para que los medios se integren en la educación. Pero los parámetros formativos continúan siendo muy instrumentalistas, careciendo de una visión integradora de todos y cada uno de los medios. Cada programa tiene su medio (Atenea: informática; Mercurio: vídeo; Prensa y Escuela: prensa).

Con la LOGSE, la interdisciplinariedad en primaria, los diferentes ejes transversales en secundaria, con una mayor o menor incidencia según cada Comunidad Autónoma; y la transversalidad en secundaria, y a pesar de las optativas en secundaria y bachiller, la educación con los medios quedó como algo intermitente y disperso. Las diferentes optativas relacionadas con la educación en este ámbito: «Imagen y expresión», «Procesos de comunicación», en secundaria; y «Comunicación audiovisual» en Bachillerato, garantizaron una oportunidad para que aquellos centros que dispongan de profesores sensibilizados con la urgencia de educar en medios, puedan hacerlo.

Desde los noventa, las ayudas institucionales han sido mínimas, tanto en la dotación de recursos, como en los planes de formación de esta última década. Los centros de profesores del estado español disponían de la figura de los asesores en medios audiovisuales que hasta los inicios de los noventa disponían de tiempo y recursos para organizar formación, atender los centros y dinamizar proyectos de integración de los medios en el aula. En la actualidad han quedado reducidos, en gran parte, a la organización de cursos de informática, y asesoramiento tecnológico en los centros educativos. También constatamos que las instituciones educativas no han motivado un debate en torno a la integración de los «nuevos y antiguos medios», habilitando un espacio para que la convergencia tecnológica tenga una presencia real en el aula. Lo analógico y lo multimedia producen notables y significativos cambios, que todavía no se han abordado desde un plan de formación, y tampoco se han integrado de un modo coordinado en las aulas.

2. Los frenos de la escuela

Se ha dicho que la escuela es una institución creada en el siglo XIX, con educadores formados en el siglo XX, para niños y jóvenes nacidos en el siglo XXI. Y es cierto. La institución escolar[2] crece entre el humo de las fábricas de la revolución industrial, con el traba-

jo en serie, y la sociedad de masas. Los elementos que la significan son el propio edificio escolar y el libro de texto. Éstas eran las señas de identidad de la escuela, y éstas siguen siendo. Los programas escolares, el ritmo diario de un aula, la mentalidad del profesor, los tiempos y los espacios del quehacer educativo, están organizados alrededor de la cultura impresa. Permanecemos en un currículum escolar decimonónico, basado en la disciplina tradicional (enciclopedia), que entiende la educación como transmisión. Si estamos educando a jóvenes del siglo XXI para el siglo XXI, serán ellos los que pueden ayudarnos a entender el laberinto cultural en el que estamos metidos, donde lo audiovisual y lo multimedia, en sus múltiples convergencias son un gran tsunami[3] que agita nuestra relación con los jóvenes.

Desde la escuela y en nuestro encuentro diario con niños adolescentes en las aulas, y por tanto, desde un libre ejercicio de autocrítica, quisiéramos indicar algunos de los miedos que todavía están muy presentes entre los profesores. Nos sentimos muy seguros agarrando el libro de texto y el programa de contenidos que marcan el guión de la asignatura diaria. Y nos preocupa pensar que la información ya no está sólo en el libro, que también lo está en otros soportes, medios y entornos, que cambia y se transforma constantemente. Que es una información generalmente no impresa, que impacta y estimula, entretiene y fascina aquí y allá, básicamente fuera del aula, y con frecuencia fuera de la familia. También nos preocupa reconocer que ya no somos imprescindibles como depositarios del saber, que hemos dejado de ser transmisores de la información, menos del conocimiento. Por tanto, la escuela como institución, precisa un cambio. El cuerpo docente como conjunto de profesores y profesoras también necesita cambiar de mentalidad. La alfabetización audiovisual y multimedia del profesorado es una asignatura pendiente, previa a la propia alfabetización de los jóvenes.

3. Varias miradas a la educación en medios en España[4]

Para visitar lo que ha sido la realidad de la educación en medios en estos últimos años, hemos querido evitar una detallada descripción de proyectos, programas y experiencias, recogiendo algunas miradas significativas. Agustín García Matilla, de la Universidad Carlos III; Joan Ferrés, de la Universidad Pompeu Fabra; Enrique Martínez-Salanova, del Grupo Comunicar; y el Grupo Spectus, nos servirán de referente para detectar la incidencia de la educación en medios en el estado español, que como explica Matilla, precisa desarrollar «un pensamiento crítico... que nos permita ser usuarios activos de los medios y protagonistas de nuestra propia vida... entendiendo una educación para la comunicación, como una educación para la vida».

Las cuatro miradas convergen en una clara demanda, la alfabetización audiovisual y multimedia necesita con carácter de urgencia un tiempo, un espacio y un contenido en el currículum escolar. «En estos últimos diez años no ha habido un compromiso real por parte de la administración educativa para implantar la educación en medios de forma efectiva y coherente, en el marco de un currículum educativo en la educación obligatoria. Educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y educadores que lo llevan a cabo de forma personal y con referentes pedagógicos y didácticos poco claros y escasamente estructurados» (Grupo Spectus). A lo que añade Matilla que «ni el Ministerio de Educación, ni las Consejerías han conseguido incluir en el currículo unos programas que desarrollen esa educación en materia de comunicación, y seguimos viviendo con las mismas reivindicaciones que teníamos 40, 30 ó 20 años atrás». Y continúa Spectus afirmando que «la LOGSE permitió con las optativas de «Imagen y expresión», y «Procesos de

La alfabetización audiovisual y multimedia necesita con carácter de urgencia un tiempo, un espacio y un contenido en el currículum escolar. En estos últimos diez años no ha habido un compromiso real por parte de la administración educativa para implantar la educación en medios de forma efectiva y coherente, en el marco de un currículum educativo en la educación obligatoria. Educar en medios sigue siendo una opción voluntaria de centros y educadores que lo llevan a cabo de forma personal y con referentes pedagógicos y didácticos poco claros y escasamente estructurados.

comunicación» en secundaria obligatoria, y «Comunicación audiovisual» en bachillerato, implantar con continuidad una alfabetización audiovisual en los centros. No obstante, en muchos casos la aplicación de estas asignaturas se centraba en repasos de lengua. Hoy, con la nueva ley, estas optativas desaparecen».

La convergencia entre los medios tradicionales –cine, televisión, radio y prensa– y las nuevas tecnologías, que muy bien ha sabido aprovechar y explotar el mercado y la industria del ocio y del entretenimiento, sigue siendo una asignatura pendiente para la escuela. «De hecho, institucionalmente hablando, se están estableciendo pocos 'puentes' entre el uso didáctico de las llamadas nuevas tecnologías –que resumidamente podríamos ceñir al uso de los ordenadores para trabajar con programas educativos con diferentes niveles de interactividad, así como otros tantos programas y propuestas didácticas a través de Internet–, y el conocimiento de los medios de comunicación» (Grupo Spectus). El potencial de las TIC es enorme, siempre y cuando se contextualicen en el marco adecuado, «las TIC me interesan desde una doble vertiente: como objeto de estudio y como instrumentos para mejorar el aprendizaje. Por una parte, son tecnologías cuyos mensajes tienen un gran impacto social y, en consecuencia, necesitan ser comprendidos en profundidad –y, por tanto, estudiados–. Por otra parte, son tecnologías innovadoras, atractivas, interactivas y muy versátiles y, en consecuencia, son muy adecuadas para contribuir a optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Ferrés). A lo que añade, «capaces de extraer de las TIC todo su potencial para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que comporta sobre todo aprovechar dos de sus mejores prestaciones: la interactividad y su carácter multimedial. La interactividad permite la adecuación al ritmo de aprendizaje de cada alumno, la adaptación a cada situación, a cada contexto, a cada entorno. El carácter multimedial, por su parte, permite asignar a cada contenido curricular el contenido que le resulta más apropiado».

Sin embargo, puntualiza el Grupo Spectus que «queda un gran trabajo por hacer para establecer puentes didácticos coherentes que ayuden al profesorado a entender que las TIC por sí solas no son nada desde un punto de vista comunicativo, que sólo adquieren sentido si las vemos como algo integrado en los medios». Un ejemplo de esta integración, lo explicita Martínez-Salanova, «el cine en sí mismo ya es convergencia de medios. En él convergen narrativa y técnica, fotografía y arte, documento e imagen, realidad y ficción, música y luz. Además de eso, el cine se manifiesta en todos los demás medios, en televisión, en Internet, analógico o digitalizado. En el cine convergen, además, valores, conocimientos». En efecto, como afirma Spectus, «ahora es más fácil que antes trabajar con los medios en la doble dimensión: análisis y producción, por la mayor accesibilidad a la tecnología digital –cámaras, ordenadores– que facilitan el trabajo de grabación y edición. Sin embargo se aprovecha muy poco este potencial, y en muchas ocasiones se utiliza desde un parámetro puramente funcional, no comunicativo».

Varias de estas miradas convergen en una apreciación sobre lo que ha sido la historia de la implantación de las TIC en el marco educativo, a lo largo de esta última década. «Confundimos tecnología con máquinas de educación, trabajamos sin tener en cuenta los objetivos, ni la de necesidad de planificar los procesos, ni utilizar los recursos, incluidos los audiovisuales, informáticos y mediáticos, en función del mismo proceso... Es también más cómodo para el sistema educativo enseñar programas informáticos, muchos de ellos de usar y tirar. En casi ningún caso se investiga para dotar a los profesores de herramientas útiles, didácticas, de investigación, de formación personal: la alfabetización audiovisual» (Martínez-Salanova).

¿Qué obstáculos y qué retos tiene la sociedad y la educación para implantar un modelo de alfabetización audiovisual y multimedial de modo continuo, participativo y sistemático? Matilla señala el medio de mayor penetración social, apuntando que «la televisión pública vive una crisis en el país que está producida por una falta de madurez del propio sistema democrático. Los ciudadanos españoles no han tomado conciencia, hecho que sí se ha producido en otros países, sobre la importancia de tener una televisión pública fuerte y suficientemente subvencionada por el estado». Sobre la televisión, Ferrés también comenta que «es muy perniciosa, por ejemplo, la clásica distinción de objetivos para los programas de la televisión: informar, formar y entretener. Como si en la actualidad alguien se preocupara de informar sin entretener, o como si fuera posible entretener sin formar –o sin deformar–». Este mismo autor describe una secuencia de reduccionismos que también son un obstáculo, «los errores de la educación en medios tienen que ver en todos los casos con actitudes reduccionistas: la opción educativa –muy extendida– de potenciar de manera exclusiva, o por lo menos preferente, la dimensión tecnológica de los medios. Es reduccionista igualmente la actitud de quienes se centran de manera exclusiva en el lenguaje, en los códigos. Es reduccionista la actitud de quienes enseñan a interpretar críticamente los mensajes vehiculados por las tecnologías y no enseñan a expre-

sarse mediante ellas. Sólo desde un planteamiento integrador puede hacerse hoy una aproximación educativa eficaz a los mass-media, a las TIC en general».

El Grupo Spectus diseña lo que podría ser una estrategia global para la educación en medios cuando afirma que «la clave de la cuestión es procurar que la educación en medios forme parte ineludible del currículum educativo, de modo que sea una realidad en toda la enseñanza obligatoria, que contemple el estudio y trabajo de todos los aspectos comunicativos de éstos y el conocimiento y dominio básico de los principales aspectos tecnológicos de las llamadas TIC. Un programa de formación coherente y generalizado, más una planificada dinamización (jornadas, encuentros, convocatorias...), encaminada a facilitar su puesta en práctica en el aula, coordinada por la propia administración a través de sus centros de profesores».

4. A modo de apéndice

Las instituciones educativas gubernamentales y autonómicas, han conducido al país a una grave parálisis de la educación en medios. Entendemos que esta regresión –pues hemos vuelto a los inicios de los ochenta– se debe en gran parte a la tendencia tecnocrática que han impulsado las instituciones. La irrupción de las TIC a mediados de los noventa ha absorbido proyectos y financiación, que antes estaba destinada a la formación y realización de proyectos en la alfabetización audiovisual.

Esta crítica no encierra un rechazo a las tecnologías de la información y comunicación, sólo cuestiona el planteamiento y diseño de los planes de formación e implantación de las TIC. La convergencia de los medios convencionales –cine, TV, vídeo y fotografía– con los nuevos –ordenador, Internet, multimedia, DVD, videojuegos, móviles– no ha tenido una respuesta institucional. Esta convergencia se ha contemplado unidimensionalmente, priorizando sólo lo tecnológico, olvidando su potencial comunicativo y transformador. A pesar de esta constatación, existen muchos proyectos, unos institucionales, otro no, que han hecho una apuesta clara y abierta por la educación en medios. Unos impulsados por grupos y colectivos como «Comunicar», «Aire», «Pé de Imaxe», «Spectus», «Drag Magic», «Teleduca», «Espiral», «Mitjans», y un largo etcétera. Otros llevados a cabo por excelentes profesionales y educadores como Roberto Aparici, Agustín García Matilla, Joan Ferrés. Comunidades como Andalucía con «Comunicar», Cataluña con el PECA, Aragón con «Cine y Salud», Galicia con «Pé de Imaxe», y otros muchos colectivos que han superado muchas dificultades y han hecho realidad la educación en medios de un modo continuo, sistemático y constante.

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

Notas

[1] CABERO, J. (1991): «Las nuevas tecnologías en la educación», en Encuentros Nacionales Santander: Los medios audiovisuales en España; 11 al 14 de septiembre.

[2] MOREIRA, M. (2006): «Tecnologías y educación en el laberinto del siglo XXI», en *VI Jornadas de tecnologías de la información y comunicación en la educación*. Huesca, 28-30 de septiembre.

[3] Expresión empleada en la ponencia citada que describe con bastante plasticidad las sensaciones que siente un profesor en el aula, y una familia en su casa con su hijo adolescente.

[4] Algunas de estas notas están extraídas de las dos entrevistas que Carlos Gurpegui realizó a Agustín García Matilla, entrevista en *Red de Salud*, *11*, revista aragonesa de promoción y educación para la salud; junio, 2006. Zaragoza, Dirección General de Salud Pública del Gobierno de Aragón; 48-51; y a Joan Ferrés, entrevista publicada en *Red de Salud*, *10*; febrero 2006; 27-31.

Reflexiones desde el butacón

Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 22-09-06)

• Bettina Davou & Vassiliki Nika
Atenas (Grecia)

Diseño de un programa de educación en medios en la escuela primaria griega

Implementation of a Media Literacy Training Program for Greek Elementary School Teachers[1]

En primer lugar, este trabajo posiciona Grecia como país ante la enseñanza con los medios en relación con otros países de su contexto, reflexionando sobre las actitudes de los educadores griegos ante los medios y las perspectivas que ofrece la alfabetización en medios en la educación primaria. En este sentido, describe una propuesta práctica de una intervención formativa a través de cursos iniciales en las escuelas donde se ponga en práctica un programa de alfabetización en medios, apoyado por la investigación y por las teorías de aprendizaje.

This paper places Greece in the European media education context analysing teachers´ attitudes towards media. It describes a practical proposal consisting in the implementation and development of a media literacy training programme for Elementary School based on investigation and learning theories.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Enseñanza de medios, alfabetización, programa, intervención, investigación, propuesta, cursos, actitudes.
Media education, media literacy, programme, intervention, investigation, proposal, courses, attitudes.

1. Enseñanza con los medios en Grecia en relación con otros países

Aunque la enseñanza con los medios es un campo multidisciplinar que en otros países ha sido estudiado desde la década de los años sesenta, en nuestro país el debate profesional sobre este asunto no comenzó hasta la década de los noventa; su inicio fue lento y aún no ha alcanzado a los primeros interesados, a los educadores.

El significado actual de la enseñanza con medios de comunicación permanece todavía como un asunto abierto. No hay una definición aceptada generalmente, pero se enfatizan cuestiones como la provisión de conocimiento especializado, el procesamiento crítico y

❖ **Bettina Davou** y **Vassiliki Nika** son profesoras del Laboratorio de Psicología Aplicada y Planificación de la Universidad de Atenas (Grecia) (bdavou@media.uoa.gr).
❖ *Traducción del texto: Tomás Pedroso Herrera*.

racional de los contenidos de los medios de comunicación y de sus funciones, incidiendo especialmente en la evaluación crítica que con frecuencia presentan los mensajes mediáticos.

El concepto ha sido definido desde varios puntos de vista y desde varias aproximaciones desde diversos campos científicos. Recientemente se han definido al menos cuatro categorías generales. La enseñanza sobre los medios de comunicación es:

• La habilidad para acceder, analizar y comunicar los mensajes producidos por los medios (National Leadership Conference on Media Literacy, Rubin, 1998).

• El conocimiento de las funciones y efectos de los medios sobre la sociedad (Messaris, 1998).

• La comprensión de los efectos de los mensajes mediáticos (de su producción y de su transmisión) sobre la cultura, la economía, la política y la tecnología (Lewis & Jhally, 1998).

• El conocimiento de las características de los medios, de su proceso crítico y de su comparación con la realidad externa (Buckingham, 1998; Brown, 1998).

Rubin (1998) resume todas las definiciones anteriores afirmando que «la enseñanza con los medios consiste en comprender las fuentes y las tecnologías de la comunicación, los códigos que se utilizan, los mensajes producidos y su interpretación e impacto».

La técnica más importante para alcanzar lo anterior es la pedagogía de la investigación (Hobbs, 1998) que se sustenta en la evaluación crítica, no sólo de la formulación y análisis de cuestiones concernientes a todo tipo de textos producidos por los medios –impresos o electrónicos, incluido el cine–, sino también el incentivo de la actitud crítica de los alumnos hacia los mensajes mediáticos y sus funciones (Buckingham, 1998). El método principal para alcanzar el éxito no es la tradicional «instrucción» sobre lo que son los medios y su papel sobre nuestras vidas o sobre los mensajes «secretos» que distribuyen, sino el guiar a los estudiantes para que puedan responder a las preguntas por sí mismos. Por lo tanto, la efectividad del programa sobre educación en los medios resultará exitoso si se provee a los alumnos de lo que sigue (Brown, 1998):

• Desarrollo de una actitud crítica hacia todas las formas de producción mediática (textos, artículos, libros y material audiovisual).

• Habilidades necesarias para filtrar la información, lo que supone la habilidad para seleccionar lo que «merece» ser procesado de entre lo irrelevante o lo redundante.

• Análisis concienzudo del significado y de la significación de la información (incluida la significación personal, que consiste en la relevancia de esa información para las necesidades y metas de cada cual).

• Habilidad para relacionar los conocimientos adquiridos y su evaluación.

• Habilidad para comprender la validez y fiabilidad de la información distribuida por los medios.

• Confianza en los juicios personales y aceptación de la pluralidad de ideas.

Según Hobbs (1998), la finalidad esencial de la educación en medios es que el alumno comprenda que el conocimiento está socialmente construido, que aprenda a cuestionar la autoridad textual –impresa o electrónica– y que utilice sus propios conocimientos y razonamientos para alcanzar decisiones independientes. Resulta evidente que los métodos y técnicas requeridos para la educación en medios difiere de los métodos tradicionales de enseñanza en los que el profesor fue educado y que éste estaba acostumbrado a usar. Esto supone que los educadores necesitan un nuevo aprendizaje para ser competentes para guiar a sus estudiantes en el uso crítico de los medios.

Otros países han incluido la educación sobre medios de comunicación como objetivo principal, sobre todo en la educación secundaria desde los años setenta. En Latinoamérica y Europa la educación sobre medios ha sido empleada para erradicar las desigualdades, como la desigualdad al acceso a la educación. De la misma manera, en Sudáfrica, la educación en medios se ha empleado para promover la reforma educativa (Hobbs, 1998).

En la mayor parte de los países de habla inglesa (Inglaterra, Escocia, Canadá y Australia), la educación sobre medios se incorpora en el currículum escolar en lo concerniente al lenguaje de las artes. En 1980, en Inglaterra, el gobierno de M. Thacher incluyó un programa de análisis de medios en el currículo oficial tanto en educación primaria como en educación secundaria. El resultado de esta política fue el incremento de la habilidad de los estudiantes británicos para ver críticamente la televisión (Buckingham, 1990).

La UNESCO también ha influido desde los años sesenta. Se interesó por la educación sobre los medios para paliar las diferencias entre los países industrializados y los subdesarrollados o los que están en vías de desarrollo.

Los principios generales fueron establecidos en Viena en abril de 1999 durante la conferencia internacional «Medios de comunicación en la era digital». La educación sobre medios debería:

• Concernir a todo tipo de medios: textos escritos, gráficos, sonidos, fotografías y películas de cualquier tipo de tecnología de la que provengan.

• Hacer que los jóvenes adquieran la capacidad

de comprender los medios y adquirir las habilidades necesarias para trabajar con ellos; y para usarlos para comunicarse con otras personas.

• Asegurar que las personas sepan analizar críticamente, crear «textos mediáticos», reconocer las fuentes (políticas, sociales, comerciales y sus contextos culturales e intereses).

• Interpretar los mensajes y los valores que éstos conllevan.

• Seleccionar los medios adecuados para confeccionar sus propios mensajes e historias para acercarse a la audiencia que deseen.

• Tener acceso a los medios para poder recibir y producir mensajes.

En USA el área de educación sobre medios es tan reciente que incluso los términos «educación en medios» o «alfabetización mediática» son temas de debate y suelen ser utilizados indistintamente. En 1990 el término «alfabetización mediática» fue definido como «la habilidad para acceder, analizar, evaluar y comunicar diversos tipos de mensajes»[2]. Durante los últimos años algunos educadores de más de quince estados recibieron formación y, finalmente, se decidió incorporar actividades de alfabetización mediática en los currículos.

Todavía hoy en Grecia el único esfuerzo coordinado de una implementación de alfabetización mediática ha sido puesta en práctica dentro del marco de la educación del consumidor o de cursos para la educación para la salud en el contexto de los ejes transversales. Rastreando de forma sistemática los fragmentos de los programas de educación sobre medios puestos en práctica en la escuela griega, sólo descubrimos algunos intentos aislados, normalmente trabajos referidos a anuncios publicitarios que son expuestos en el aula, preferentemente en escuelas de nivel básico. Incluso cuando el proyecto ha sido realizado, el «programa» no ha tenido continuidad. Además, ninguno de las instituciones relevantes de Grecia (por ejemplo, el Instituto Pedagógico del Ministerio de Educación) ni ha definido las habilidades básicas que los estudiantes deberían desarrollar en los programas de alfabetización de los medios ni ha indicado sistemáticamente posibles implementaciones de tales programas. A pesar de los esfuerzos aislados de algunos educadores con novedosas visiones sobre educación en medios, no existe hasta ahora un plan oficial central.

2. Las actitudes de los educadores griegos

Existen varias razones por las que deseamos utilizar los medios –especialmente la televisión y el vídeo– en el contexto de la escuela. Resulta interesante que, a pesar de que el 94% de los educadores cree que la tecnología mediática debe ser incorporada a la educación como una herramienta de enseñanza y el 90% de los estudiantes cree que los medios deberían ser utilizados en el aula (Marantos, 2001), existe en nuestro país una confusión general entre el uso de los medios en la educación y la alfabetización en medios. Aunque la introducción de programas de alfabetización en medios en la educación requiere por supuesto que los educadores estén familiarizados y se sientan seguros usando los medios en el aula, la mayor parte de la gente considera igual ambas cosas; piensan que la alfabetización en medios significa enseñar a usar los medios para la enseñanza del currículo.

Resulta interesante que, a pesar de que el 94% de los educadores cree que la tecnología mediática debe ser incorporada a la educación como una herramienta de enseñanza y el 90% de los estudiantes cree que los medios deberían ser utilizados en el aula (Marantos, 2001), existe en nuestro país una confusión general entre el uso de los medios en la educación y la alfabetización en medios.

Excluyendo a aquellos educadores que están en completo desacuerdo con el uso de los medios porque se sienten amenazados –su posición y rol pueden verse devaluados con la introducción de la tecnología– o porque creen que una educación con medios podría llevar a la «languidez y a la sordera» (Dimantaki, Davou y Panoussis, 2001), el resto de los educadores se halla divido en tres categorías principales según la percepción y comprensión de lo que supone la incorporación de los medios en la práctica educativa (Hobbs, 1998).

• En la primera categoría, se encuentran los educadores que utilizan didácticamente la televisión y el vídeo en clase, en los casos en los que la unidad impartida está ya producida y distribuida. En estos casos,

creen que ayudan a sus alumnos a recibir «información científica» en el marco de un contexto educativo «seguro». En otras palabras, usan los medios con los que el Ministerio de Educación ha provisto a las escuelas para ayudar a la enseñanza (Marantos, 2001).

• En la segunda categoría se encuentran aquellos educadores (Diamantaki, Davou y Panoussis, 2001) que usan ocasionalmente extractos de programas comerciales –por ejemplo, películas griegas– para apoyar la enseñanza de un tema concreto. y para incrementar el interés y la atención de los estudiantes. Por ejemplo, un extracto de la erupción del volcán de Santorini puede ser utilizado en quinto grado de primaria en la clase de geografía.

• En la tercera categoría están los que usan los programas de los ejes transversales y, dentro de este contexto, utilizan la televisión educativa o comercial –u otros medios– para inventar material educativo para sus estudiantes y para practicar la aproximación «crítica» a los mensajes trasmitidos por los diferentes medios. Estas actividades específicas se centran en la lectura y el análisis visuales, en el cuestionamiento de la validez de los mensajes («¡Lo dijeron en televisión!, ¿por qué?») y, ocasionalmente, en la producción de los propios estudiantes[3].

Los profesores que pertenecen a este grupo son normalmente los más «radicales» y «holísticos» con la función de los medios en la educación. Consideran que los medios son una parte necesaria de la educación del siglo XXI y adoptan la postura de que la escuela tradicional debería abrir sus puertas a las llamadas «escuelas paralelas»[4] o a los «contextos educativos paralelos, mientras que a los estudiantes no se les debería enseñar simplemente cómo ver la televisión o las películas, sino cómo «leer» los mensajes que conllevan los medios, cómo analizarlos y cómo desarrollar una actitud crítica hacia ellos (Hobbs, 1998). Sin embargo, en Grecia, pocos profesores tienen una comprensión tan profunda del significado y de la necesidad de la alfabetización mediática.

Lo que resulta prioritario en nuestro país por el momento es que los profesores –y, por supuesto, los padres– se den cuenta de que si quieren tener una nueva generación alfabetizada en medios, ellos mismos deberían ser los primeros en comprender lo que Kahtleen Tyner dijo en 1994, que «estos mensajes traídos por los medios no son ni ventanas al mundo ni espejos de la sociedad, sino productos cuidadosamente fabricados».

Los educadores, particularmente los que trabajan en escuelas primarias, son los principales impulsores de un cambio en la manera en que la escuela griega se enfrenta a los medios. Por esta razón la enseñanza del análisis crítico de los mensajes y de la puesta en marcha de programas son un significativo paso hacia delante. De hecho es un paso necesario desde el momento en que la alfabetización mediática no es sólo un asunto del nivel educativo universitario.

Lo que resulta prioritario en nuestro país por el momento es que los profesores –y por supuesto los padres– se den cuenta de que si quieren tener una nueva generación alfabetizada en medios, ellos mismos deberían ser los primeros en comprender lo que Tyner dijo en 1994, que «estos mensajes traídos por los medios no son ni ventanas al mundo ni espejos de la sociedad, sino productos cuidadosamente fabricados».

3. Alfabetización en medios en la educación primaria

En los cursos iniciales de la escuela se pone en práctica un programa de alfabetización en medios que llega a convertirse en el más eficiente. Está apoyado por la investigación –por ejemplo, los niños más pequeños ven más la televisión– y por las teorías de aprendizaje.

Es bien conocido que los niños de preescolar o de edad escolar tienen la tendencia espontánea, cuando cogen un juguete en sus manos, a examinarlo cuidadosamente y, después, desmontarlo, no para romperlo, como se podría pensar, sino para aprender cómo funciona. Cuando han satisfecho su curiosidad y han comprendido los mecanismos del juguete, lo dejan junto a los demás de nuevo.

Si sustituimos lo anterior por un medio o un mensaje, los niños podrían comportarse de una manera similar: lo examinan, lo decodifican, comprenden cómo funciona y lo devuelven con los otros de nuevo, aprovechándose de la experiencia de diferentes maneras.

La filosofía de un programa de alfabetización en medios se corresponde con esta tendencia básica de los niños. Su propósito no debería ser sólo proveer al

mercado de profesionales del pensamiento crítico, sino también adiestrar a los consumidores en la lectura crítica.

Por otra parte, un programa de entrenamiento así no tendría como finalidad hacer que los educadores aprendan a crear herramientas multimedia –que resultarían caras y cuya calidad sería inferior a las encontradas en el mercado–, sino beneficiarse del uso de los productos mediáticos en el proceso educativo, con la finalidad de crear consumidores de pensamiento crítico. La producción de un vídeo por los alumnos, lo cual exige conocimiento técnico –por ejemplo, el uso del programa de montaje– y de infraestructuras técnicas y materiales –estrategias de cámaras y producción– es muy importante, pero debería producirse después del programa de alfabetización.

4. La intervención formativa

El proyecto que presentamos en este artículo es un proyecto de acción-investigación. Su meta principal es la evaluación del cambio en el conocimiento y las actitudes de los profesores tras la intervención. La intervención consistió en una alfabetización sobre los medios en un programa de aprendizaje, que requirió que los profesores aplicaran lo que habían aprendido con sus alumnos en el aula. Las metas secundarias fueron que los profesores deberían:

- Haberse puesto al corriente de algunas de las más importantes teorías mediáticas y de aprendizaje.
- Haberse familiarizado con algunos productos y técnicas usados por los medios de comunicación.
- Ejercitarse en la producción de material educativo basado en los requerimientos especiales de los programas de alfabetización en medios.
- Crear un «banco» de información y de material escolar que podrían usar en sus clases.
- Promover las metas de la alfabetización en medios en sus escuelas.

Se puso en práctica un método de investigación cualitativa utilizando temas y grupos para la valoración del cambio de conocimientos y actitudes, antes y después de la intervención.

5. Método

La finalidad de esta investigación fue doble: proveer a los profesores de una completa y sistemática formación sobre la aplicación de la alfabetización en medios en el aula con sus estudiantes (intervención). Y en segundo lugar, valorar los cambios posibles en los conocimientos y actitudes hacia los medios, ocurridas tras el curso de alfabetización mediática. Por lo tanto, se utilizó un diseño «pre-test» y «post-test», con el que se llevó a cabo la evaluación antes y después de la intervención.

5.1. Participantes

Los participantes fueron diez profesores fijos que trabajan en escuelas primarias en la Prefectura de Ática y que llevaban en sus puestos al menos tres años. Comprendimos que la naturaleza cualitativa de la intervención y la evaluación del cambio de actitud –con la técnica de grupos– requerían un número pequeño de participantes, lo que permitiría el desarrollo de dinámica de grupos y de procesos de aprendizajes profundos.

5.2. Material

Los profesores recibieron material –impreso y audiovisual– creado para los fines del programa y concordantes con el método de enseñanza basado en los alumnos y en el aprendizaje activo, que han probado sus efectividad no sólo para la adquisición de conocimientos, sino también para el desarrollo de actitudes positivas hacia el objeto de aprendizaje (Malone, 1981; Kanas, 1988). Además, los propios participantes produjeron y evaluaron su propio material a lo largo del programa.

5.3. Procedimiento

El proyecto incluyó la valoración de la actitud de los maestros al comienzo –preintervención– y al final –postintervención– del entrenamiento. La exploración y la evaluación del cambio de actitud se basaron en los datos recogidos de los grupos.

Los grupos se sometían a entrevistas en profundidad, durante las cuales los participantes interactuaban entre sí discutiendo algún tema: el significado de los medios, el potencial educativo de los jóvenes y la percepción crítica de los mensajes.

Cuando los grupos lo usaban como herramienta metodológica, la investigación intentaba detectar los significados compartidos, el desarrollo de las representaciones y estereotipos en los tema discutidos, mientras que los participantes –profesores y alumnos– interactúan entre ellos tal como el programa de alfabetización estipulaba (Morgan, 1997).

Un grupo fue dirigido antes de la intervención y el otro después, durante aproximadamente dos horas.

La intervención del programa abarcó 42 horas, divididas en 14 encuentros semanales durante la primavera de 2004-05. Tanto la intervención como la evaluación tuvieron lugar siguiendo las premisas del Laboratorio de Aplicaciones y Planificación Psicológicas.

6. Resultados

6.1. Primer grupo

El perfil educativo de los profesores participantes mostró que tanto los que llevaban poco tiempo trabajando –tres de los participantes habían trabajado durante cinco años– como los que llevaban más de 16 años –tres de ellos– estaban interesados en seguir el programa de enseñanza.

En el primer grupo, antes del inicio de programa, se les dijo que describieran, según su opinión, qué era un programa de alfabetización y cómo podrían usarlo en su trabajo.

Cuatro de ellos lo asociaban a los programas de actividades innovadoras recientemente puestas en práctica en las escuelas –por ejemplo, programas educativos sobre salud o sobre medio ambiente–. Otros cuatro dijeron que esperaban aprender cómo usar la tecnología, mientras que dos de ellos creían que la televisión había invadido la vida de los estudiantes hasta el punto de no poder competir con ella; refiriéndose a la «superioridad del medio» y a que se mostraban incapaces de convencer a los alumnos, para que apagaran la tele. Así, esperaban aprender como hacer para disminuir esa influencia.

Después se les preguntó, con la ayuda de un borrador, por sus propias expectativas acerca del seminario. La mayoría de los participantes expresaron el significado del término «Medio de comunicación» de acuerdo con sus opiniones personales: televisión y periódicos. Después hubo una discusión posterior en la que se averiguó que, en lo referido a los medios, la mayoría de los profesores no incluía los magacines, la radio, los pósters, los libros o el cine. Tres de los participantes dijeron que no se sentían cómodos en absoluto porque no se sentían al día con la tecnología y, por tanto, preferían trabajar sobre asuntos que no requirieran conocimiento técnico (uno de ellos no tenía ni televisión, ni vídeo, ni DVD en casa durante el último año, ni tan siquiera teléfono móvil).

Los participantes –dos de diez– que se sentían al día con la tecnología –trabajaban con ordenadores y habían sido además educados en el marco de la «sociedad de la información»– pensaban que el seminario era una experiencia que les podría ayudar a producir películas con sus estudiantes o material para ellos mismos como ayuda a la enseñanza; en otras palabras, identificaban los medios con las nuevas tecnologías. Ninguno de los participantes pensó que el seminario era como un tema o una lección como las que se estudian en la universidad o como las de otros programas de enseñanza. Uno de los primeros hallazgos que se derivaron de estas actitudes fue la variedad de acciones y efectos de los medios y la variedad de incentivos que anima a los profesores a participar en este tipo de programas.

Este tipo de discusiones exploratorias justo antes del inicio del programa ofrece a los profesores la oportunidad de compartir sus ideas y preocupaciones referentes a la influencia de los medios y desarrolla la cohesión y las metas del grupo, además de dar al investigador la oportunidad de informarse de las expectativas de los profesores y adaptar el programa y los métodos para que se beneficien los participantes unos de otros y del programa.

1) Intervención. La intervención duró 42 horas. Nueve de ellas se dedicaron a asuntos teóricos y las 33 restantes se invirtieron en talleres en unidades teóricas sobre teoría e implementación de programas de alfabetización mediática, métodos especiales de enseñanza y técnicas de publicidad y contrapublicidad.

2) Talleres. Los temas fueron el lenguaje: escrito, oral, simbólico; lectura de imágenes; diferentes formas de «lenguaje» y la escuela; dominio de las imágenes; imágenes y realidad; y la construcción de la realidad.

La meta principal de los talleres fue el trabajo sobre la producción y utilización del lenguaje, tanto verbal como visual. Curiosamente, la escuela, aunque se centra en el discurso verbal del maestro como el que imparte conocimiento y es el indiscutible «mediador» –el «medium» en otras palabras– raramente invierte tiempo en técnicas de discurso verbal y su codificación. Esta «verbalidad» combinada con «la única verdad» del texto escrito y la prohibición de cuestionarlo –en Grecia sólo hay un libro de texto permitido que es seleccionado por el Ministerio–, el carácter estático de los dibujos que se utilizan como ayuda a la enseñanza crean una forma de «realidad» bastante diferente de la realidad de las «escuelas paralelas» en las que parece que los estudiantes ganan en «conocimiento» extra.

El fin principal de las actividades que tuvieron lugar durante los talleres fue hacer notar cuáles eran los principales tipos de discurso en la escuela y sobre los medios, su comparación, contraste, proceso e interpretación.

a) Información y productos: qué información hay y cómo se construye, la información como espectáculo, producto y consumidor, marcas y comunicación: la comunicación de las marcas.

b) Anuncios: qué son y por qué nos interesan, los anuncios en los medios de comunicación, formas y contenidos del anuncio comercial, modelos establecidos y estilos de vida.

Un parámetro significativo de nuestra vida es el conjunto de productos que consumimos, tanto los de

primera necesidad como lo que no lo son. Los niños, desde muy temprana edad, se enfrentan a una cascada de anuncios de productos que consumen directa o indirectamente. A partir de esos productos es posible detectar el estilo de vida que cada sociedad desea imponer. Las actividades que tuvieron lugar en el taller relacionadas con este tema sirvieron para ofrecer a los profesores nuevas idas no sólo para registrar los productos consumidos por los niños y confiar en el típico anuncio, sino también para que duden de ellos y puedan descodificarlos por sí mismos.

c) Las noticias: reporteros y noticias, el poder de las noticias, las noticias como espectáculo. Los sistemas de información, las imágenes de los reporteros y la forma en que se presentan las noticias fueron introducidas y analizadas haciendo que los participantes produjeran dos retransmisiones de pocos minutos. Las producciones fueron realizadas en pequeños grupos que fueron presentadas después al grupo.

d) Dibujos animados: dibujos animados y cómics, los dibujos animados y la escuela, y técnicas para hacer dibujos animados.

La estructura del dibujo animado fue estudiada en esta unidad. Los participantes expusieron un breve informe con las preferencias de sus alumnos. Pusieron especial énfasis en la utilización de los dibujos animados que los alumnos ven con más frecuencia para poder desarrollar comentarios, analizar caracteres y para descodificar los mensajes presentados de manera más efectiva.

Un total de seis horas se invirtieron en cada uno de los temas del taller: tres horas se dedicaron a la implementación de actividades y las tres restantes al diseño y producción de materiales. La última reunión del grupo se invirtió en una sinopsis de los más importantes temas tratados tanto del programa de evaluación como de los propios participantes.

6.2. Segundo grupo

En el segundo grupo se evaluó la totalidad del programa dos semanas después, de acuerdo a los siguientes parámetros: contenidos de los temas tratados, experiencias suscitadas, utilidad educativa para profesores que ya trabajan en la escuela y utilización del material ofrecido y producido durante el seminario.

En cuanto a los temas tratados, todos los participantes expresaron su deseo de un seminario más extenso para tener la oportunidad de estudiar algunos temas relacionados con los medios con más profundidad. La atmósfera cooperativa y el desarrollo de dinámicas de grupo también tuvieron un importante papel. Presentamos algunos extractos según las propias palabras de los participantes: «Hubo una excelente atmósfera cooperativa»; «sentí que pertenecía a un equipo creativo en el que cada cual contribuía ofreciendo sus propias ideas sobre los temas discutidos», «compartí mis pensamientos, experiencias, dudas, asunciones, objeciones o disensiones de una manera creativa».

En cuanto a las experiencias suscitadas, todos los profesores sintieron que habían participado en un «animado e interesante seminario» en el que faltaban «las estériles citas de teorías y de conocimiento», mientras que se centraba el seminario en «las auténticas necesidades de los profesores y de la realidad escolar griega». El soporte teórico fue «acertado y minucioso sin resultar cansado». Una de las ventajas resaltadas fue el limitado número de participantes, «lo que sirvió para una mejor comunicación».

En cuanto a la utilidad de los programas de alfabetización, los participantes mostraron un profundo cambio de actitud hacia los medios, representado en las palabras de uno de los profesores: «Al principio pensé que la amenaza de los medios provenía de la televisión y que sólo podríamos protegernos si conseguíamos apagarla. Ahora, sin embargo, me he puesto al corriente para transformar la televisión de un enemigo a un aliado».

En cuanto a la utilidad de los programas de alfabetización, los participantes mostraron un profundo cambio de actitud hacia los medios, representado en las palabras de uno de los profesores: «Al principio pensé que la amenaza de los medios provenía de la televisión y que sólo podríamos protegernos si conseguíamos apagarla. Ahora, sin embargo, me he puesto al corriente para transformar la televisión de un enemigo a un aliado. Espero en un futuro poder aplicar todo lo que he aprendido en mis estudios». Muchos de los profesores participantes también eran padres y durante las discusiones se referían al hecho de que el seminario les había ayudado como tales por lo que este programa «sería también interesante para los padres

de los estudiantes». Este hallazgo coincide con lo aparecido en la literatura internacional (Hobbs, 1998; Rubin, 1998).

Por lo que se refiere al cuarto criterio –la utilización del material en la clase del profesor–, todos los participantes fueron de la opinión de que «se les ofrecieron soluciones creativas e ideas que podían ser puestas en práctica en la clase». Afirmaron, además que habían aprendido cómo crear un material adaptable para los alumnos más pequeños, algo que ha modificado sus ideas preexistentes de que estos programas se basaban en materiales que sólo podían usarse con alumnos mayores. Todos los participantes desearon que la intervención continuara, no sólo para enseñar a más profesores, sino también para ayudar a la aplicación de lo aprendido en el contexto de sus propias escuelas. De hecho expresaron la necesidad de una segunda aplicación más «avanzada» que pudiera ofrecerles más conocimientos, más ideas y más materiales.

7. Discusión

Las observaciones de los profesores durante el programa, esto es, la observación del modo en que interactuaban y participaban en las actividades, su interés e intensidad y el material elaborado a partir del análisis de los grupos, antes y después de la intervención, confirman una serie de temas sobre alfabetización sobre medios discutidos en la literatura internacional, tal como hemos planteado al inicio de este artículo. Las conclusiones pueden ser resumidas de la siguiente manera:

• La creencia de que los profesores tienen una actitud común –generalmente negativa– hacia los medios es falsa. Los profesores –como ciudadanos– están representados por una variedad de actitudes, de las cuales algunas son negativas, surgidas de diferentes fuentes. Además muestran diferentes incentivos cuando deciden trabajar sobre este tema. Esto supone que la enseñanza del programa debería tener en consideración e incorporar todas las diferentes actitudes e iniciativas expresadas desde el mismo comienzo. Las discusiones exploratorias de los grupos, al comenzar el programa, hace que la persona que imparte el programa pueda compartir ideas y preocupaciones en lo referido a la influencia de los medios, al desarrollo de la cohesión de los grupos y a los objetivos comunes. Por otro lado, estas discusiones le dan a la persona que imparte la oportunidad de estar informada sobre las expectativas de los profesores participantes para adaptar el programa y los métodos.

• La implementación del programa con forma de seminarios y talleres permite a los profesores y alumnos confeccionar su propio material con la ayuda de quien imparte el curso, desarrolla familiaridad con los contenidos de los medios y los métodos de construcción y técnicas de los mensajes mediáticos, desmitifica a los medios como agentes «omnipotentes», hace desaparecer los miedos hacia la tecnología y convierte a los medios en una «herramienta» que alumnos y profesores pueden incorporar a su vida hasta convertirlo en una ventaja.

• El trabajo en pequeños grupos –no más de diez personas– resulta particularmente efectivo. Porque promueve la interacción y el desarrollo de la cohesión en el grupo, beneficiándose los miembros del grupo entre sí y, además, porque permite a todos los miembros la participación creativa. En nuestro caso, la limitación de los recursos hizo que el programa se llevara a cabo en pequeños grupos, tanto el programa de implementación como el de evaluación.

• El material surgido del análisis grupal indica que la efectividad se relaciona con un número reducido de participantes.

Los profesores están más motivados y desean más preparación sobre estos temas cuando tiene la oportunidad de participar en programas masivos dirigidos de manera centralista y burocrática, sino en pequeños grupos flexibles de capacidad más limitada, de manera que se cubran las necesidades personales y se reconozcan las capacidades de cada cual.

Los profesores participantes asistieron a todas las reuniones –teóricas y talleres– y en absoluto parecieron impacientes por abandonar el Laboratorio cuando se completó el programa. Expresaron su deseo de ser «invitados» de nuevo para tener la oportunidad de relatar sus experiencias tras la implementación del programa en sus escuelas, al tiempo que organizáramos programas y seminarios de aprendizaje más avanzados.

Notas

[1] El programa se ha realizado con el apoyo del Instituto Universitario de Investigación de Comunicación Aplicada, y sufragado por la Universidad de Atenas (Código 70/4/4132).

[2] Conferencia Nacional de Alfabetización en Medios, 1992.

[3] Por lo que sabemos, los proyectos o productos de estos programas basados en la realidad griega no han sido publicados.

[4] El término «escuelas paralelas» es usado hoy en día por muchos sociólogos y abarca no sólo a los medios que aún tienen un importante papel, sino también al resto de actividades que cada vez se independizan más de la organización y contenido de las tareas escolares (Koronaiou, 1992).

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 14-09-06)

• W. Strykowski, M. Kakolewicz & A. Mickiewicz
Polonia

La enseñanza de los medios de comunicación en Polonia

Media education in Poland

¿Qué podemos hacer para ayudar a niños y adolescentes en el aprendizaje de los medios? El autor considera que podemos, e incluso que debemos, potenciar la enseñanza de los medios de comunicación en las escuelas, partiendo de unos claros objetivos generales y estableciendo un programa especial para la enseñanza de los medios de comunicación en la práctica escolar. Además plantea la necesidad de fomentar la enseñanza de los medios fuera de la escuela con una propuesta integral de pedagogía de los medios de comunicación que incluya la formación del profesorado.

What can we do to help children and teenagers to learn about media? The author thinks that we have to encourage media education at schools on the basis of distinct general objectives and setting up special programmes to learn media in formal contexts. Moreover, this paper also considers that it is necessary to do the same out of school working with a global proposal that integrates all contexts and includes teachers training.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Enseñanza, práctica escolar, currículum, formación del profesorado, pedagogía de los medios.
Learning, school practise, curriculum, teacher training, media education.

La educación puede interpretarse como un proceso de cambio, que se identifica con adquirir conocimientos y modificar actitudes. En lo que se refiere a conocimientos, el proceso es normalmente consciente, aunque también puede ser inconsciente, pero los cambios de actitud sí son inconscientes en la mayoría de ocasiones. El hombre actual vive en un espacio social lleno de mensajes y herramientas relacionadas con los medios: ordenadores, teléfonos móviles, agendas electrónicas, televisores de plasma, radios, cámaras digitales, reproductores de DVD, proyectores home cinema, etc. No podemos ignorarlos. El cambio en los conocimientos y especialmente en la actitud que se produce por la in-

❖ Waclaw Strykowski, Mariusz Kakolewicz y Adam Mickiewicz son profesores de Poznan University (Polonia) (mariuszk@amu.edu.pl).

❖ *Traducción del texto: Nani Pedro Mora.*

fluencia de los mensajes de los medios de comunicación puede ser bueno o todo lo contrario. Los medios nos dicen la verdad pero también, sin querer o a veces incluso intencionadamente, nos mienten. Al compartir nuestro espacio con los medios, deberíamos saber qué merece la pena ser escuchado y qué es una pérdida de tiempo, qué informaciones podemos creer y cuándo deberíamos ser más críticos. A veces o incluso bastante a menudo nos sentimos perdidos porque no podemos entender los mensajes o porque hay mucha más información de la que podemos asimilar. El aprendizaje irreflexivo de los medios de comunicación basándonos únicamente en los mensajes de los propios medios se presenta como insuficiente.

Cuando pensamos en los niños como el primer objetivo de la enseñanza de los medios de comunicación son los padres u otros adultos los que les cuentan historias, les comentan imágenes o les explican películas que han visto juntos. A veces los padres usan a los medios «de canguro». Un niño solo en casa se pone a ver televisión y lo absorbe todo, incluso la telebasura que puede ser visualmente atractiva pero no comprensible e incluso dañina. Los medios de comunicación conforman el modo en que vemos y entendemos el mundo, la política, los problemas sociales, etc. Ahora que los medios se han convertido en el tercer poder fáctico, son ellos directamente los que conforman nuestra realidad. Lo que no está en los medios, no existe. Algunos hechos existen sólo en los medios. Si los medios hablan de algo con suficiente tiempo e intensidad, no hay duda de que se hará realidad y será verdad (la verdad de los medios). Y por otra parte los medios presumen del peor gusto. Las buenas noticias no venden periódicos, las desgracias y fracasos sí.

Es fácil e inofensivo sentarse delante del televisor y empaparse de todo lo que sale de la pantalla y los altavoces. Para tales adictos a la televisión, el primer paso de la enseñanza de medios de comunicación debe ser enseñarles a encontrar el botón de encendido y apagado en el mando a distancia. A veces ocurre que los periódicos, la radio o la televisión publican o emiten artículos o programas dedicados al análisis y la crítica de los propios medios. Pero, en general, no están interesados en cortar la rama sobre la que se sientan. Así pues, ¿qué podemos hacer para ayudar especialmente a niños y adolescentes en el aprendizaje de los medios? Ya que tenemos un sistema educativo, usémoslo. Podemos e incluso debemos potenciar la enseñanza de los medios de comunicación.

1. La enseñanza de los medios en las escuelas

El rápido desarrollo de medios de comunicación electrónicos y sobre todo digitales, y su creciente influencia en todos los aspectos de la vida humana es la causa principal de la necesidad de incorporar los medios de comunicación en el currículo escolar. A mitad de los años noventa del pasado siglo, hubo en Polonia un consenso general entre todos los grupos sociales y políticos, especialistas en educación, el Consejo Nacional de Radiodifusión e incluso las autoridades de la iglesia católica sobre este asunto.

La circunstancia añadida para una discusión pública más amplia de este problema vino de la iniciativa del Ministerio de Educación de cambiar las programaciones escolares y elaborar e introducir las nuevas bases del currículo para la educación básica. La enseñanza de los medios de comunicación fue incluida como una de las 21 asignaturas de la educación básica. Grupos de especialistas académicos –entre ellos, los autores de este artículo– y profesores elaboraron estas bases como pequeñas listas de objetivos, competencias de los alumnos, tareas escolares y contenidos generales para todos los campos educativos. Las primeras «Bases del currículo» se firmaron en mayo de 1997. Pero a finales del mismo año el nuevo gobierno decidió cambiar el sistema educativo entero. Los dos niveles de la educación básica; primaria (ocho años) y lyceum (cuatro años) fueron sustituidos por tres tipos diferentes de escuelas: primaria (seis años), gymnasium (tres años) y lyceum (tres años). Y así las bases del currículo también tuvieron que cambiar. El nuevo sistema educativo y las nuevas bases entraron en vigor en el curso 1999/2000, y desde entonces «Lectura y enseñanza de los medios de comunicación» es una asignatura obligatoria en la educación básica en todos los niveles. Es formalmente obligatoria pero debido a la escasez de profesores preparados hubo una sugerencia por parte de algunos profesores de la inclusión de los objetivos de la enseñanza de los medios en las lecciones a través de los temas transversales.

2. Los objetivos generales y el currículo de la enseñanza de los medios de comunicación

El papel negativo que pueden desempeñar los medios en la vida de las personas y su posible influencia a la hora de configurar sus personalidades es especialmente un peligro en el caso de niños y jóvenes. Los resultados de investigaciones, artículos y libros publicados en los años ochenta y noventa sobre los efectos de la exposición a la violencia de la televisión y otros medios en el desarrollo de conductas agresivas y antisociales (Huesman[1], Centerwall, Bushman y otros) fueron en muchos países, y también en Polonia, el punto de inicio para empezar a discutir sobre el lado

oscuro de los medios y la necesidad de la enseñanza de los medios de comunicación. Se acusó al cine, la televisión y los juegos de ordenador como los culpables del aumento de la violencia entre los jóvenes en los colegios, parques y barrios residenciales. También se acometió contra la influencia de la publicidad impresa y los anuncios de televisión en el desarrollo de hábitos consumistas. Pero otro asunto era la gran oportunidad que ofrecen los medios de acceso creciente a la tecnología de la información y sus herramientas. Los jóvenes son usuarios informáticos muy entusiastas: videojuegos, Internet, chats, etc. El objetivo era animarlos a usar los ordenadores, cámaras de fotos y vídeo digitales y también software de edición de textos e imágenes como herramientas educativas. La tecnología de la información ha sido una asignatura en las escuelas polacas desde finales de los años ochenta pero el currículo está basado principalmente en cómo operar con el hardware y el software.

El debate entre expertos en medios escolares y universitarios y tecnólogos de la educación durante muchas conferencias sobre tecnologías de la información y comunicación y sobre los medios de comunicación en la educación nos permite formular dos objetivos generales en la enseñanza de los medios de comunicación en Polonia: 1) preparar a la gente para una recepción crítica y consciente de los mensajes de los medios; y 2) usar los medios como herramientas del trabajo intelectual en los procesos de aprendizaje. Casi podemos concluir que en relación a los medios de comunicación estamos siempre rozando límites: de receptor pasivo a usuario de los medios y creador de mensajes. El aumento de la actividad creativa es posible gracias a la interactividad creciente de los medios de comunicación, la bajada de precios de los equipos IT, software gratis y la convergencia de los medios.

En la elaboración de una programación para la enseñanza de los medios jugó un papel importante la Asociación Polaca de Tecnología y Educación en Medios y su revista trimestral «Media Education» (enseñanza de los medios) publicada entre 1996 y 2003[2] y que se convirtió en un foro de intercambio de ideas sobre el papel y los objetivos de la educación en medios. Otra plataforma de debate han sido las conferencias internacionales «Medios de comunicación y educación»[3], organizadas por la Universidad Adam Mickiewicz en Poznan desde 1997 y la publicación de libros con las actas de las conferencias.

Debates, intercambio de ideas, lecturas sobre experiencias en otros países, sobre todo Alemania y Gran Bretaña, permitieron formular los requisitos de las bases del currículo y más tarde escribir la primera programación detallada de la lectura y enseñanza de los medios de comunicación para los niveles de primaria y gymnasium[4]. Más tarde, otros tres autores redactaron las programaciones que también fueron aceptadas por el Ministerio de Educación para su aplicación en la escuela.

Un ejemplo de cómo los objetivos de la enseñanza de los medios se formulan en las bases del currículo en Polonia se refiere a las competencias generales de los estudiantes en la etapa de gymnasium. El alumno debe ser competente en:

- Usar la información buscando distintas herramientas en la biblioteca (tradicional y nuevas tecnologías).
- Preparar la bibliografía de sus propios estudios.
- La lectura rápida y eficiente de textos y otros mensajes, seleccionando y anotando información.
- Analizar los mensajes de los medios de comunicación interpretando sus signos y códigos, literales y contextuales.
- Reconocer qué medios formales se usan en un mensaje y cómo sirven para comunicar la intención de los autores.
- Usar los medios de comunicación como fuentes de información y opinión para adquirir conocimientos y crear así una opinión propia e independiente.
- Usar las diferentes formas de mensajes y herramientas en el proceso de adquirir, comunicar, documentar y presentar sus conocimientos.

Aunque el papel de los medios digitales y de las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de la sociedad de la información, también llamada la sociedad del conocimiento, es incuestionable, las autoridades escolares y la mayoría de profesores pretenden ignorar el problema. Parecen compartir la opinión de que si alguien ve un texto impreso, eso significa que puede leerlo y entender su significado.

• Diferenciar entre mensajes informativos y persuasivos, mensajes que representan la realidad y aquellos que son ficticios o están sujetos a interpretación.

• Hacer un análisis crítico de los valores que ofrecen los medios y saber elegir apropiadamente como usuario de los medios de comunicación.

Simultáneamente algunas áreas y objetivos de la educación en medios también se recomiendan para otras asignaturas, por ejemplo las competencias en educación cinematográfica se relacionan con la asignatura de Lengua (polaca) y las de búsqueda de información con Historia.

Para crear el primer currículo los autores usaron un enfoque constructivista. También fue muy útil el enfoque sugerido por los autores del currículo estatal publicado por el Instituto Cinematográfico Británico[5], en el cual las áreas de educación en medios eran señaladas por un conjunto de cuestiones relativas a los medios: agencias, categorías, tecnologías, lenguajes, audiencias y representaciones.

En el currículo se planifican con detalle diferentes tareas educativas y se formulan claramente para ayudar al profesor a preparar las lecciones que animaran a los alumnos a adquirir los conocimientos y a comprender los medios de comunicación mediante sus propias actividades prácticas e intelectuales.

Debido a algunos condicionamientos históricos y al papel de las bibliotecas escolares, el currículo se divide en dos partes dedicadas a la enseñanza de la lectura y la enseñanza de los medios. Durante tres años en la segunda etapa de primaria la parte del currículo relacionada con la lectura se organiza en torno a 24 y la relacionada con los medios en torno a 48 tareas más o menos extensas que explotan diferentes competencias. En la etapa de gymnasium son aproximadamente 20 y 40 tareas y competencias más específicas.

3. La enseñanza de los medios en la práctica escolar

Llevar a la práctica la enseñanza de los medios de comunicación plantea el mismo problema que otras acciones que son bastante fáciles de planificar pero muy difíciles de llevar a la práctica, a nivel escolar. Y la principal causa del problema es la escasez de profesores cualificados. Profesores de otras asignaturas que tienen que incluir los objetivos de la educación en medios en la programación de su propia asignatura se quejan de que no tienen suficiente tiempo para el desarrollo de su materia y de la escasez de medios y recursos. La verdad es que en la mayoría de los colegios la enseñanza de los medios de comunicación, aunque formalmente obligatoria, no está presente en la práctica escolar. Pero por otra parte, hay colegios cuyos profesores y directores comprenden la importancia de los medios en la vida y educación actual e intentan hacer todo lo posible para promover la enseñanza de los medios de comunicación.

Buscando el modo de introducir la enseñanza de los medios en la práctica escolar[6] sugerimos a los profesores que consideren la enseñanza de los medios como el aprendizaje:

• De los medios: sobre análisis de los medios, comprensión de metáforas, formas, estructuras y lenguaje de los medios en relación al desarrollo de los mismos en la historia con ejemplos seleccionados de «obras de arte» de la comunicación.

• A través de los medios: es un enfoque tecnológico, con los medios como herramientas de adquisición e intercambio de información, comunicación y trabajo intelectual.

• Para los medios: como vehículo de autoexpresión y de desarrollo de la creatividad individual.

Este enfoque muestra a los profesores otra manera de interpretar los dos objetivos –arriba mencionados– de la enseñanza de los medios y además el tercer punto enfatiza el potencial que ofrecen los medios para el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Creemos que la mejor manera de aprender y comprender los medios está en la actividad individual de escribir, fotografiar, grabar, filmar y editar mensajes con el uso de un software apropiado. Ahora la convergencia de los medios permite hacerlo de forma sencilla y las herramientas necesarias están al alcance.

Los principales grupos comprometidos en la enseñanza de los medios son los profesores de lengua, tecnología de la información, arte –incluye plástica y dibujo– y también los bibliotecarios. Buenos profesores en medios de comunicación son aquéllos para los que los medios (fotografía, arte visual, películas, diseño de páginas web, etc.) son campos de interés y pasión individual. La vieja verdad de que la pasión es contagiosa.

Como la idea de las bases del currículo era animar a los profesores a crear su propio currículo, se puso en práctica en muchos colegios programas individuales de educación en medios. Para ayudar a los profesores en la planificación de sus lecciones se publicaron una serie de libros y revistas especializadas –la ya mencionada revista trimestral «Media Education»–. En muchos colegios el foro para presentar la adquisición de destrezas en medios de comunicación son los periódicos escolares y las páginas web de los centros. Por supuesto muchos estudiantes editan sus propias páginas web o incluso crean páginas con información sobre historia local, monumentos y atractivos turísticos.

El periódico «Media & Education» (Medios de comunicación y enseñanza) organizó competiciones especiales para promover tales actividades entre los alumnos. Otra oportunidad para demostrar las habilidades de los alumnos es editar a través de los medios recursos para las diferentes asignaturas escolares. De hecho, en tales actividades los adolescentes son más expertos que la mayoría de sus profesores. Los alumnos lo saben y parece aumentar su motivación para adquirir y practicar competencias en medios de comunicación. Sería bueno que la mayoría de profesores aceptaran esto y no se sintieran avergonzados como ha ocurrido en ocasiones anteriores.

4. La enseñanza de los medios fuera de la escuela

La tradición más antigua en Polonia, como en otros países, se relaciona con las películas. Solían ser una parte de las clases de lengua en muchos colegios durante los años sesenta cuando los proyectores de 16 mm. se convirtieron en parte del material escolar (y sobre todo, en pequeñas ciudades y pueblos donde no había cines). En la actualidad los profesores muestran las películas en formato VHS o DVD. Tales presentaciones son a menudo precedidas de una introducción sobre la película, con información que ayude a comprender la historia o la estructura del film, su argumento, el director y otros detalles dependiendo (como siempre) de los conocimientos del profesor. A veces las presentaciones son parte de un programa más preciso escrito por el profesor. Y después de ver la película a menudo se establece un debate entre los espectadores.

El movimiento «Clubs de debates cinematográficos» (DFK) ha jugado un importante papel en la educación cinematográfica desde 1955. A mediados de los ochenta había alrededor de 500 clubs registrados en la Federación Polaca de «Clubs de debates cinematográficos»[7]. Actualmente, incluso cuando las películas son fácilmente accesibles en formato digital, alrededor de cien clubs organizan visionados y espectáculos cinematográficos. Antes de 1989 (cuando todo cambió en Polonia) algunas películas sólo se visionaban en los clubs DFK y algunas no se visionaban, por supuesto debido a la censura comunista. Los clubs DFK todavía juegan un papel importando mostrando buenas películas que no son lo suficientemente populares como para dar gratificantes beneficios a los propietarios de cines. Una de las compañías de distribución polacas (Gutek Film) promueve el programa educativo «Nuevos horizontes en educación cinematográfica»[8] destinado a colegios de todos los niveles. Este programa abarca no sólo el visionado de películas sino también el encuentro con directores y actores, actividades artísticas para los alumnos y grupos de trabajo para los profesores con materiales especialmente editados para este fin.

Otra institución que está muy comprometida con la educación cinematográfica es el Centro de Arte para Niños en Poznan[9], y su departamento de películas, medios de comunicación y educación. El «Ciclo de talleres cinematográficos para alumnos de secundaria» se desarrolla desde 1994. El proyecto artístico y educativo «La gran aventura del cine» incluye un ciclo de 7-9 talleres de trabajo que proporcionan una oportunidad de ampliar y completar la enseñanza escolar en el área de arte cinematográfico y también prepara a los alumnos para la interpretación y análisis crítico e independiente de diferentes películas y producciones televisivas, dándoles la oportunidad de tomar parte en un ciclo de clases de formación teóricas y prácticas relativas a todas las etapas en la producción de una película. Grupos de escolares trabajando bajo la dirección artística de directores polacos muy conocidos y asistidos por operadores de cámara profesionales y monitores del Centro de Arte para Niños han realizado algunos cortos. El principal propósito de estos talleres es capacitar a los alumnos en la participación de todas las etapas de producción, desde la redacción del guión a la preparación de escenarios, localización de exteriores y edición. Los mismos participantes eligen el tema de la película y escriben el guión. También hacen el «casting», seleccionan a los actores, al director, al encargado de producción, etc. El papel del supervisor artístico y el de otros adultos está limitado a la asistencia en la realización de la idea[10]. El Centro de Arte para Niños organiza el Festival Internacional de Cine para Jóvenes «Ale Kino» (¡Qué cine!). Este año la 24ª edición del Festival Internacional de Cine para Jóvenes se desarrollará del 10 al 16 de diciembre. Se visionarán alrededor de 250 películas de 35 países, con distinta duración, cortos, de animación y largometrajes. Los jóvenes amantes del cine tendrán una oportunidad única de ver la vida y la cultura de sus semejantes en otros países[11]. El Festival «Ale Kino» es el único de su clase en Polonia. Se originó con los festivales locales de películas de animación y para niños organizadas en Poznan en los años sesenta. Desde 1969, se organiza cada dos años un festival nacional. En 1994 el festival experimentó grandes cambios, logró estatus internacional y desde entonces se organiza cada año[12]. Aparte del visionado de películas y de la fase de concurso, se organizan también conferencias y grupos de trabajos para profesores y se publica una guía para el profesorado «Ale Kino! Wszkole» (¡Ale Kino en el colegio!) llena de recursos educativos.

La información sobre nuevas películas y sus valores artísticos aparece en las ediciones especiales o suplementos del viernes o sábado de los principales periódicos polacos nacionales y regionales. También en los canales de televisión polacos públicos y privados hay programas dedicados a los espectadores más exigentes y donde antes de la emisión de una película los especialistas debaten sobre los valores de la misma. Y el mejor foro para compartir conocimientos y opiniones sobre las películas es la Red.

En la televisión pública polaca había unos cuantos programas en los cuales los invitados, expertos en medios de comunicación, analizaban y explicaban diferentes mensajes de los medios, principalmente las manipulaciones de los debates políticos y económicos. Tales programas, dirigidos a un público adulto (profesores) tenían muy poca audiencia porque se emitían a una hora bastante tardía. Psicólogos expertos en medios de comunicación abogaron por la necesidad de una escuela de padres pero excepto algunos artículos y entrevistas en periódicos, dirigidos principalmente a jóvenes madres, nada más se ha hecho.

El anonimato de Internet causa otro problema para la educación en los medios. Se acusa a la red de dar la oportunidad a pedófilos de buscar allí a sus víctimas. Este problema fue ampliamente discutido e influenció el debate sobre el uso seguro de Internet. Campañas públicas sobre tales temas sociales relacionados con los medios han tenido siempre un gran impacto educativo. A mediados de los años noventa surgió en el Parlamento la idea de financiar las aulas de informática equipándolas con al menos diez ordenadores con conexión a Internet. El efecto apreciable de este programa es que todos los colegios tengan aulas de informática, que son también la base para la enseñanza de medios de comunicación. La continuación de este proyecto es el programa «Interklasa»[13] y su portal educativo. Su principal objetivo es promover el uso de TIC en el proceso educativo. Al menos en parte apoya la finalidad de la enseñanza de los medios de comunicación: los medios como herramientas del trabajo intelectual.

5. La enseñanza de los medios y los medios en la enseñanza

La teoría y la práctica del uso de medios electrónicos en la enseñanza se basan en la tecnología de la educación. El desarrollo de nuevas tecnologías después de la II Guerra Mundial y las ideas de Skinner y otros conductistas tuvo el efecto de ampliar la introducción y el uso de equipos técnicos en la enseñanza. El principal objetivo era aumentar la efectividad con una organización y planificación educativa más detallada a través del uso de nuevas herramientas técnicas y materiales educativos. Hubo una necesidad de ampliar los métodos de enseñanza basados en «tiza y charla» –próximos al profesor, pizarra y libros de texto– con otros equipos técnicos como: televisión, vídeo, retroproyectores, y más tarde ordenadores y software adecuado[14]. En Polonia la tecnología de la educación como un campo de la pedagogía empezó en Poznan y más tarde otras universidades también la desarrollaron. Desde los años sesenta la tecnología de la educación ha sido una asignatura obligatoria en la mayoría de cursos universitarios de formación del profesorado y también para los alumnos de pedagogía. Cuando los ordenadores entraron en las aulas la tecnología de la educación fue sustituida por la tecnología de la información en la enseñanza.

En las facultades de Pedagogía (que en Polonia no son responsables de la formación del profesorado) se introdujo hace unos años un nuevo curso obligatorio para los estudiantes de pedagogía de todas las especialidades llamado «Los medios de comunicación en la enseñanza». Hace referencia al conocimiento de los medios en general, especialmente en su aspecto comunicativo, incluyendo también información sobre el uso de distintas herramientas de comunicación y equipos técnicos en el área de trabajo pedagógico en general y no sólo en las escuelas. Aparte de esto también trata un poco sobre algunos aspectos de la enseñanza de los medios. Este curso parece ser especialmente importante para el trabajo pedagógico al diseñar materiales educativos para la enseñanza, donde se necesitan no sólo las destrezas técnicas sino también el conocimiento de las estructuras de los mensajes, la idea principal, la manera de presentar lo que es importante, el pensamiento crítico sobre qué queremos mostrar y como hacerlo y por último, saber cómo influyen los mensajes. En las escuelas polacas la tecnología educativa intentó encontrar el mejor camino de usar diferentes medios técnicos en la didáctica de diferentes asignaturas de todos los niveles educativos. En los años ochenta el término «medios de comunicación en la enseñanza» se hizo popular y todavía es malinterpretado por muchos profesores y académicos que piensan que significa lo mismo que la enseñanza de los medios. Así algunos profesores aún piensan que cuando ponen una película en sus clases están llevando a la práctica los objetivos de la enseñanza de los medios de comunicación. Desgraciadamente, están equivocados.

6. Pedagogía de los medios de comunicación

El desarrollo dinámico de los nuevos medios de

comunicación en los años noventa influyó en un cambio de pensamiento sobre la tecnología educativa. Los académicos se interesaron no sólo por los «medios en la escuela, sino también por los «medios de comunicación de masas» y su gran influencia en la sociedad en general pero especialmente en los niños y jóvenes. No había duda de que los medios de comunicación de masas empezaban a jugar un papel importantísimo en la educación de los niños. Como consecuencia, nació la pedagogía de los medios de comunicación como una nueva área de las ciencias de la educación.

La pedagogía de los medios de comunicación es un campo científico interdisciplinario que integra conocimientos teóricos y prácticos de diferentes disciplinas tales como: comunicación, tecnología de la información, sociología, psicología y por supuesto pedagogía[15]. Explora la influencia de los medios en el comportamiento de las personas en una dimensión social. La pedagogía de los medios investiga los diferentes efectos y consecuencias de: ver filmes violentos en televisión, ver anuncios publicitarios, jugar con videojuegos, navegar por Internet, etc. Pero la pedagogía de los medios está también interesada en el uso efectivo y apropiado de los medios nuevos o tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, hoy en día la pedagogía de los medios intenta encontrar repuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo la gente aprende de los medios?, ¿cómo los medios influyen en el desarrollo de procesos cognitivos y en la construcción de las estructuras del conocimiento?, ¿cómo los medios influyen en el sistema ético de las personas y en sus actitudes ante la vida y ante otras personas?, ¿cómo «leer» los mensajes de los medios de una manera crítica?, ¿cómo usar los diferentes medios de comunicación en la enseñanza (los medios en la didáctica) y en educar a los niños de un modo seguro y eficaz?, ¿cómo enseñar y aprender a usar los nuevos medios de comunicación y la tecnología de la información para lograr los mejores resultados?

La pedagogía de los medios como ciencia pedagógica investiga los problemas y proporciona el marco teórico y práctico para la enseñanza de los medios. En 1996 la pedagogía de los medios de comunicación se convirtió en la especialidad (todavía sólo una en Polonia) de los alumnos de pedagogía de la Facultad de Estudios Educativos de la Universidad Adam Mickiewicz en Poznan. Después de dos años estudiando pedagogía general los alumnos tienen la oportunidad de estudiar pedagogía de los medios de comunicación y después de tres años de especialidad se gradúan con las competencias y cualificación de profesor en pedagogía de los medios y tecnología de la información. El currículo incluye entre otros: estudios en comunicación, psicología de los medios, tecnología de la información, fotografía y diseño gráfico, estudios cinematográficos, libros y prensa, audio y televisión, multimedia y métodos de enseñanza de los medios. Los graduados con conocimientos teóricos y destrezas prácticas también pueden encontrar trabajo en distintas empresas de comunicación: TV, prensa, estación de radiodifusión o agencias publicitarias. Desde 1999 alrededor de 300 estudiantes se han graduado en pedagogía de los medios de comunicación. La mayoría de ellos han encontrado trabajo en colegios donde normalmente enseñan tecnología de la información pero también promueven y enseñan educación en medios de comunicación.

Hoy en día la pedagogía de los medios intenta encontrar repuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo la gente aprende de los medios?, ¿cómo los medios influyen en el desarrollo de procesos cognitivos y en la construcción de las estructuras del conocimiento?, ¿cómo los medios influyen en el sistema ético de las personas y en sus actitudes ante la vida y ante otras personas?, ¿cómo «leer» los mensajes de los medios de una manera crítica?, ¿cómo usar los diferentes medios de comunicación en la enseñanza y en educar a los niños de un modo seguro y eficaz?

7. Formación del profesorado

Además de la especialidad de pedagogía de los medios de comunicación para alumnos oficiales y libres, muchos estudios de postgrado para profesores en activo que quieren enseñar medios de comunicación han sido organizados desde 1999. Durante los dos primeros años después de que se introdujeran las reformas del currículo y de la estructura escolar, la forma-

ción de postgrado para profesores fue financiada con becas del Ministerio de Educación. Los primeros cursos se desarrollaron en las universidades de Poznan, Torun y Rzeszow. Sólo en la Universidad Adam Mickiewicz en Poznan se graduaron 120 profesores. El currículo del curso de 270 horas incluía asignaturas como: introducción a la pedagogía de los medios, teoría y técnicas de comunicación, psicología de los medios, libros y prensa, medios audiovisuales, cine y televisión, medios interactivos, tecnologías de la información e Internet, métodos de lectura y enseñanza de los medios.

Uno de los resultados adicionales de estos cursos fue la publicación[16] de guías didácticas escritas por los profesores-alumnos. Sesiones metodológicas y grupos de trabajo sobre los medios son el dominio de instituciones públicas y privadas de formación del profesorado. Se organizan cursos de corta duración y sesiones dedicadas a los problemas de los métodos de enseñanza. Muchos de estos cursos y grupos de trabajo son financiados con fondos de la Unión Europea. Mencionemos sólo dos programas: «La enseñanza de los medios en la sociedad del conocimiento»[17] organizado por el Centro de Formación del Profesorado «South Silesian» y la Universidad Wroclaw (departamento de periodismo); y el programa internacional «La enseñanza de los medios en el currículo»[18], en el que uno de los autores de este artículo toma parte.

8. Conferencias

El tema importante es todavía la promoción de la enseñanza de los medios de comunicación como campo educativo. En los círculos académicos y para los profesores este papel lo desempeñan las conferencias y encuentros metodológicos.

Ya hemos mencionado el papel de las conferencias «Medios de comunicación y educación» organizadas en Poznan pero también otras universidades han organizado conferencias donde se analizaron y discutieron los problemas de la enseñanza de los medios. A menudo el tema de la enseñanza de los medios viene acompañado de cuestiones sobre tecnologías de la información. Debemos mencionar las conferencias organizadas por las Universidades de Wroclaw, Szczecin, Rzeszow, Lodz, Olsztyn y Lublin.

Un importante papel en promocionar la enseñanza de los medios de comunicación lo desempeñó el Consejo Nacional de Radiodifusión y el Defensor de los Derechos de los Niños. También las organizaciones de bibliotecarios son activas en el campo de la enseñanza de los medios y organizan conferencias formativas relacionadas con este tema.

9. Conclusiones

Aunque el papel de los medios digitales y de las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de la sociedad de la información, también llamada la sociedad del conocimiento, es incuestionable, las autoridades escolares y la mayoría de profesores pretenden ignorar el problema. Parecen compartir la opinión de que si alguien ve un texto impreso, eso significa que puede leerlo y entender su significado. Pero de hecho, el regalo de la vista no es suficiente.

El mundo está sobrecargado de información y tenemos que aprender a encontrar, leer y comprender lo que es mejor para nuestro interés y desarrollo individual. Y hacerlo no es posible sin una reflexión profunda basada en el conocimiento del campo de los medios de comunicación. Las tecnologías avanzan a velocidad de vértigo, el lenguaje de los medios se desarrolla y complica a su vez; así pues un aprendizaje a largo plazo no será posible si no nos ponemos al día. ¡Queda todavía mucho trabajo por hacer para los educadores de los medios de comunicación!

Notas

1 HUESMANN, L.R. (2002): «Screen violence and real violence», in STRYKOWSKI, W. & SKRZYDLEWSKI, W. (Eds.): *Media i Edukacja*. *Poznan*, publ. eMPi2; 49-75.

2 www.staff.amu.edu.pl/~techedu/edu_med_kw/ramka/tresc.html (06-09-06).

3 (06-09-06).

4 PIELACHOWSKI, J. & KAKOLEWICZ, M. (1999): *Program nauczania edukacji czytelniczej i medialnej (Curriculum of reading and media education)*. Poznan, pub. eMPi2.

5 BAZALGETTE, C. (Ed.) (1989): *Primary media education: curriculum statement*. London, British Film Institute, Educational Dept.

6 KAKOLEWICZ, M. (1997): «Edukacja medialna w szkole ogolnoksztalcacej (Media education in general education)», in STRYKOWSKI, W. (Eds.): *Media a edukacja*, publ. eMPi2.

7 www.pfdkf.art.pl (06-09-06).

8 www.edukacja.snh.org.pl (06-09-06).

9 www.cacpoznan.sylaba.pl/en/index.htm (06-09-06).

10 www.cacpoznan.sylaba.pl/en/wielka_przyg_z_filmem.htm (06-09-06).

11 www.alekino.com/indexa.asp (06-09-06).

12 www.alekino.com/p2a.asp (06-09-06).

13 www.interklasa.pl/portal/index/strony (06-09-06).

14 STRYKOWSKI, W. (1996): P*edagogika medialna i technologia ksztalcenia jako nauki o mediach (Educational Technology and Media Pedagogy as Sciences of Media)*. Poznan, Neodidagmata, XXII.

15 STRYKOWSKI, W. (1997): *Pedagogika medialna (Media Pedagogy)*. Edukacja Medialna 4 /97.

16 STRYKOWSKI, W. (Eds.) (2001): *Scenariusze zajec z edukacja medialnej (Scenarios of media education lessons)*. Poznan, eMPi2.

17 www.dodn.wroc.pl/medialna (06-09-06).

18 www.mediaeducation.net (06-09-06).

(Solicitado: 20-03-06 / Aceptado: 07-11-06)

• Maria Bergman
Falun (Suecia)

Territorio mediático-educativo en Suecia

Media education landscape in Sweden

Conocer el «territorio mediático educativo» en Suecia, a partir de la perspectiva presentada por la catedrática y pedagoga Birgitta Qvarsell, es el objetivo de este trabajo, que reflexiona sobre la ciencia pedagógica de los medios, «media educology». Basado en el contexto sueco, nos ofrece un análisis global relacionando el impacto y desarrollo de la técnica con los medios de comunicación, reseñando sus influencias en la pedagogía y la educación, contando para ello con todos los actores de este impacto mediático. El trabajo recoge también datos de un reciente informe del Consejo de Medios del Departamento de Cultura sueco, titulado «Los jóvenes y los medios».

In this paper we describe the Swedish media education landscape and Brigitta Qvarsell 's perspective on the influence of technological development in media education in Swedish context. Results of data collection about the media consumption by children and young Swedish people are also included. The conclusion remarks the need for a new area with ethnographic and semiotic basis: media educology.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación y medios, influencias, Internet, televisión educativa, jóvenes.
Education and media, influences, media educology, Internet, educational television, young people.

Suecia en la actualidad ofrece carreras y cursos optativos orientados a los medios en una veintena de universidades y centros superiores, pero sólo en las primeras podemos decir que existe producción científica en este sector, con la excepción de algunas escuelas técnicas. En algunos casos existe investigación en centros externos a la universidad, como el Instituto del Trabajo u otros centros de investigación del sector público, como la Escuela de Defensa, el Instituto del Control Televisivo, el Consejo de Medios, el Instituto Estatal de Cine, la Fundación de Estudios Mediáticos, el Instituto de la Red Mundial Internet, etc. Así el Centro Independiente de Pedagogía Mediática ofrece información

❖ **Maria Bergman** es profesora de pedagogía y psicología de la Universidad de Dalarna en Falun (Suecia) (mabe@du.se).

a todos los profesores, administradores interesados en el mundo mediático a través de un catálogo que comprende desde páginas web hasta proyectos, catálogos e informes de contenido científico.

Otro centro de notable importancia es la UR (radio educativa) y el nuevo programa «Kunskapskanalen» (canal epistemológico). Es una de las principales empresas independientes arraigadas en el ámbito mediático-educativo. En conjunción con la televisión de Suecia, SVT, la radio (Sveriges Radio, SR), es un servicio público, compuesto de tres empresas, al servicio de la ciudadanía sueca. Se trata de un servicio único, con convergencia mediática a través de la tele, la radio, la web, libros y otros productos de editoriales, además de un portal en el desarrollo de la técnica y los medios.

Durante el 2005 se emitieron programas educativos con más de 628 horas a través de los dos canales, y más de 578 horas en los cuatro canales de radio. En septiembre de 2004 inicia UR, en colaboración con la SVT (Televisión Sueca) el nuevo canal digital «Kunskapskanalen», que desde 2005 han ofrecido 766 horas. Existen alrededor de 9.000 programas de la UR para distribuir en los diversos centros mediáticos por todo el país y a través de las bibliotecas.

¿Cuáles son los propósitos de UR (radio y televisión educativa)?

La visión de la televisión educativa es la de llegar a ser una de las empresas de más importancia dentro del consorcio de la televisión, web y la radio. También pretende ser impulsora del desarrollo del aprendizaje flexible. UR trabaja con la máxima de los antiguos romanos: «non scholae sed vitae discimus», «no aprendemos para la escuela, sino para la vida». Por ello, el aprendizaje a lo largo de la vida es la guía principal de sus actuaciones, además de querer despertar el deleite por el aprendizaje, tanto en los jóvenes como en los mayores. El mensaje de UR es su facilidad de uso y la sencillez debe inspirar su uso. La herramienta pedagógica de UR se renueva constantemente. Con ayuda de la tecnología moderna el mensaje futuro de UR es de construir un mensaje mediático en constante diálogo con los usuarios y en interacción con su personal. UR emite también su propio espacio de forma regular y con sus propias normas a través del canal digital. En este espacio daremos a conocer una cronología histórica de UR.

El primer espacio emitido en Radio-escuela en Suecia fue el 16 de abril de 1928. Fueron alumnos de Norra Latin, instituto en Estocolmo, a los que se les impartió una lección de inglés e historia. La televisión aparece en el aire en 1957. El mismo año se comenzaron las clases para adultos. UR se crea, entonces, en 1978 y como empresa independiente en 1994. Desde esa fecha se ha desarrollado con gran rapidez. Algunas fechas importantes que destacar:

• 1925: En el año nuevo se implementa la empresa Radiotjänst en forma oficial.

• 1928: La primera radio-escuela.

• 1929: La radio-escuela forma parte de la empresa Radiotjänst y pasa a ser parte de sus programas.

• 1945: Se emite el primer curso en inglés, dentro de los contenidos de enseñanza de lenguas en la escuela popular, dirigido a cursos superiores.

• 1955: El servicio de radio (radiotjänst) se aumenta con un canal emisor P2.

• 1956: Primeros programas emitidos de televisión. La enseñanza para adultos formaba parte de la parrilla. El servicio de radio se convierte en Radio Sueca.

• 1960: Aparecen los primeros centros de venta de copias de programas de Radio-escuela. Se crea una red de centros de distribución de medios para distribuir en las escuelas.

• 1961: Primeros programas de Escuela-TV.

• 1962: Aparece un nuevo canal de radio P3, y las primeras sintonías de Radio-escuela regional.

• 1967: TRU, el Comité para Televisión y Radio en la Educación se crea como actividad en un suburbio de Estocolmo, emitiendo contenidos para los preescolares y la universidad.

• 1969: El 7 de diciembre se implementa el segundo canal de televisión, TV2, el cual le da más espacio a la radio educativa (UR).

• 1978: La radio sueca se divide en cuatro empresas, con una empresa madre, Radio Suecia: Televisión Suecia, Radio General, Radio Local y Radio Educativa.

• 1987: P4, el canal regional de radio se implementa.

• 1993: UR transmite programas educativos regionales para toda Suecia por el canal P4.

• 1994: El consorcio de Radio Suecia se diluye, UR se convierte en una empresa propia. Toda la empresa y su contenido se trasladan a nuevos locales en el centro de Estocolmo.

• 1995: UR crea su página en Internet: www.ur.se.

• 2002: UR obtiene permiso de emisión hasta 2005 con prolongación hasta 2006.

• 2003: UR lanza la biblioteca digital mediática.

• 2004: UR lanza el canal epistemológico en conjunto con la Televisión Sueca.

• 2006: Nuevas proposiciones y directivas para UR en el período 2007-12. Después de este breve panorama mediático introduciremos algunos plantea-

mientos que nos pueden ser útiles en la discusión pedagógica mediática.

1. ¿Nuevos entornos, nuevos problemas?

En el mundo docente, respecto a este nuevo entorno global de los medios, en el que se incluye a las TIC y especialmente la irrupción de los ordenadores en los ochenta, como una herramienta de ayuda en la enseñanza, hasta en la actualidad con la incorporación de proyectos IPOD, veremos una cierta transición en la visión de los medios, ya que se ha pasado de «discutir» desde un posicionamiento de crítica y nocividad, para en la actualidad ser aceptados como naturales en la vida de los niños y jóvenes. Así la mayoría de los docentes expresaban en el pasado las consecuencias pedagógicas negativas que para el desarrollo del niño o del adolescente tenían éstos, criticando la cultura de los «hackers», los «technokids», por ejemplo, como niños dirigidos por una tecnología impactante y los psicólogos expresaban el surgimiento de una generación mediática con personalidades perplejas y disociadas. En contraste con este escenario negativo, encontramos investigadores que expresan los aspectos positivos en el desarrollo cognitivo: los ordenadores despiertan el interés por la filosofía, el desarrollo de la humanidad… La perspectiva que encontramos en los noventa con el libro «Life on the screen» y la gran expansión de Internet ha ofrecido nuevas formas de analizar identidades, comunidades y espacios cibernéticos.

2. Media Educology: una propuesta

A pesar de los diferentes y variados contextos existentes para trabajar con una pedagogía del cine (filmpedagogik) o una pedagogía de las TIC, no existe en Suecia una asignatura independiente para los docentes de Magisterio o para los universitarios para trabajar en la practica didáctica con los medios de comunicación, ésta es del todo escasa (se observa que en los planes de estudios, desde los jardines infantiles hasta la escuela secundaria, para posteriormente pasar por los institutos y la universidad).

Las herramientas mediáticas, si bien es cierto que están bien desarrolladas, con una buena infraestructura técnica, presentan inconvenientes como su uso práctico.

Birgitta Qvarsell, catedrática de la Universidad de Estocolmo, expresa, en un ensayo titulado «Nuevo mundo, nuevos niños y nuevos campos», su visión sobre los niños, la pedagogía y las TIC, y afirma que sería posible crear un nuevo entorno de investigación, o mejor dicho una nueva ciencia pedagógica mediática, llamada «media educology», basada en la semiótica y el pragmatismo de Pierdes (1834-1914), que podría estudiar estos fenómenos sociales específicos; en este contexto se destacan Stevenson y Bignell. El primero, afirma Qvarsell, hace uso del concepto «media culture» para analizar situaciones mediáticas, afirmando que la cultura está mediatizada. Stevenson usa las teorías de Habermas, Baudrillard, Innis & McLuhan para orientarse en tres premisas investigativas: La escuela crítica de Habermas, la escuela interpretativa (Fiske) y por ultimo los estudios de la llamada «media y comunicación». Bignell, por otro lado, se orienta en el análisis semiótico o el estudio público, en el que se incluyen Internet y la comunicación por ordenadores. Otro aspecto importante, asegura Qvarsell, sería el aspecto metodológico para estudiar los medios con ayuda de la etnografía, como una orientación cultural en este entorno; en otras palabras, una metodología investigativa que combina la semiótica y la etnografía sería el camino para crear una ciencia «media educology», que en su tradición más cercana sería «aprendizaje educativo de los medios» o educación en medios.

Qvarsell afirma que ya Bruner trataba el uso de herramientas técnicas como amplificadores culturales y la similitud con la orientación que representaba Vygotsky con su estrecha vinculación con la semiótica. La escritura, como herramienta cultural para el pensamiento, nos lleva a pensar en el poder amplificador que las TIC ejercen en el desarrollo de los niños. Con el concepto «media educology» (véase Papert), actua-

En Suecia, la preocupación gira en torno a los teléfonos y la presencia de los MP3, PSP y los IPOD en las aulas, porque crean problemas disciplinarios y de concentración. Por ello, urge pensar en cómo podemos utilizar estas herramientas para que no sean usadas como medios de una anti-cultura de la rebelión a la norma, que impone la escuela. Se trata de incorporar estos nuevos medios a la educación.

liza el investigador la problemática pedagógica científica y su lugar en el optimismo del desarrollo técnico. Qvarsell cree que la forma de pensar en las interacciones entre niños y medios se puede comprender utilizando conceptos como «tarea de desarrollo» y el término inglés «affordances» (intención o sentido), con la intención de abrir un campo investigativo, teniendo como punto de referencia la perspectiva del niño; en otras palabras, para comprender los procesos de aprendizaje y de experiencias relacionados con las TIC, tanto dentro como fuera de la escuela, se necesita desarrollar teorías. Qvarsell destaca la investigación dentro del campo psicológico de la percepción para explicar el concepto «affordance» derivado del sustantivo «afford» desarrollado por Gibbson. «Affordance» es el aspecto del medio ambiente que ofrece sentido e inspira a la creación sustancial. Existen varios autores que han tratado el concepto como el caso de LeVine en antropología, que usa el concepto en una teoría sobre sentido/juicio y estructuras de contenido/juicio. Otro autor Folkestad aplica éste en un estudio pedagógico en torno a cómo la juventud crea música digital[1]. Bruner, en los sesenta (1968), describe las nuevas tecnologías como amplificadores culturales en el desarrollo humano, acercándose de esa manera a una interpretación que nos recuerda el concepto de pensamiento, «affordance».

La investigación de Qvarsell, sobre el significado de los medios para los escolares, se basa en el aparato conceptual de Gibson y de Bruner, ya mencionados anteriormente, con la intención de identificar el medio ambiente y los juicios o sentidos de las cualidades (meningsskapande) de esta creación, probando el concepto de «fascinación», en cuanto a la posibilidad de que los niños creen en su contacto con los medios.

Incluso cuando se estudia Internet como campo o entorno de comunicación y aprendizaje se actualiza la cuestión sobre su relación con la cultura. Se trata de relaciones de tipo sujeto/objeto de herramienta como lo identificaba ya Turkle, y como lo identifiqué en mi propio trabajo con alumnos de secundaria (Bergman) en el cual dentro de este entorno, relacionado con conocimientos sobre las TIC en la educación y la relación de los medios con las TIC, veremos que existen temas generativos tanto para la investigación como para la pedagogía educativa mediando lo cultural.

Los intercambios de tipo global y los nuevos entornos mediáticos y comunicativos son un ofrecimiento, sin duda, fascinante pero que debe ser cuestionado. Destacamos el pensamiento de la sociedad cibernética y los análisis inspirados en las teorías de Berger y Luckmann sobre la construcción de una realidad producida en un espacio social y la premisa de que la realidad no se construye por la Red sino que se experimenta en la Red. En otras palabras, el aprendizaje a lo largo de la vida ya no se da solamente en las aulas o los centros educativos y los lugares de trabajo, sino en este nuevo espacio que, en un futuro cercano, será más y más convergente, como una socialización postmoderna de diferentes proyectos de vida.

En un reciente informe sobre niños y jóvenes que usan habitualmente Internet, el Consejo de Medios ha demostrado que el aumento más significativo es entre los niños de 9-12 años, de donde un 28% usa Internet diariamente, comparado con el 17% de hace un año. El número de niños que no usan Internet ha disminuido de un 30% a un 18%. El informe se basa en 2.000 niños y jóvenes encuestados entre los 9 y los 16 años, y se les ha preguntado sobre sus vivencias en su diario mediático.

En suma, este informe demuestra que los padres suecos tienen mejor control del consumo mediático de sus hijos, comparado con otros países. De los programas de televisión que los niños y jóvenes prefieren, las telenovelas ocupan un lugar modesto y un rol casi insignificante en la vida cotidiana de los jóvenes y niños. Basta resaltar que los programas más visionados son la serie popular de los «Simpsons», «Lost» y las series relacionales como «OC». Programas como «Big Brother» (Gran Hermano) y «Paradise Hotel» ocupan un lugar muy bajo en este ranking de series. El 83% de los padres opinan que el sexo y la pornografía son bastante perjudiciales para los niños/jóvenes, mientras que sólo un 18% de los jóvenes opinan que es perjudicial para ellos el consumo de este tipo de películas. Los jóvenes opinan que ellos se ven dañados cuando ven el sufrimiento de otros niños/jóvenes.

Los padres, se afirma en este informe, consideran que la violencia en la televisión y las series es perjudicial y, en cambio, sólo un 14% de los jóvenes afirma que ellos se sienten mal con esa violencia. Para ellos es la violencia real mostrada por los telediarios peor que la violencia ficticia.

A partir de este breve análisis, se puede concluir la necesidad de tener una línea propia de investigación, además de una nueva asignatura que pueda y deba preocuparse del aprendizaje de los medios ya que, como afirma Aguaded (2003), hay que aprender a consumir la televisión y utilizar didácticamente los medios en el entorno educativo, entendiendo no sólo al medio televisivo, sino también todas la nuevas pantallas que nos rodean. Así en Suecia, la preocupación gira en torno a los teléfonos y la presencia de los MP3, PSP y los IPOD en las aulas, porque crean problemas

disciplinarios y de concentración. Por ello, urge pensar en cómo podemos utilizar estas herramientas para que no sean usadas como medios de una anti-cultura de la rebelión a la norma, que impone la escuela. Se trata de incorporar estos nuevos medios a la educación.

Notas

[1] En la actualidad, se están desarrollando proyectos de creación de música digital, e incluso proyectos donde se hace uso de IPOD en proyectos escolares y cabe señalar también un reciente festival de películas filmadas con teléfonos móviles.

Referencias

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

BERGMAN, M. (1999): *På jakt efter högstadieelevers Internetanvändning. En studie av högstadieelvers Internetanvändning och Internet som kulturellt fenomen i skolan*. Uppsala Universitet.

BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1966): *The social construction of reality.* New York, Doubleday.

BRUNER, J.S. (1968): *Toward a theory of instruction*. New York, Norton.

BIGNELL, J. (1997): *Media semiotics. An introduction*. Manchester University Press.

ELKIND, D. (1986): *Nästan vuxen. Tonåringar i kris. Stockholm*. Natur och Kultur.

FOLKESTAD, G. (1996): *Computer based creative Music making. young people´s music in the digital age.* Göteborgs universitet.

GIBSON, J.J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston, Houghton.

GIBSON, E.J. (1982): «The concept of affordance in development: The renascence of functionalism», in COLLINS, W.A (Ed.): *The concept of development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, 15*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

HERMANN, J. (1988): Informationsteknologi og Aniarabörn. I FÖNIX, dansk teologisk tidskrift, årgång 12, 2.

HERNWALL, P. (1998): *Från undervisningsmaskin till informationsteknik-en kultursemiotisk analys av teknikdebatten för den svenska skolan 1957-97*. FOLK-rapport nr 4, Stockholms universitets pedagogiska institution.

JONES, S.G. (Ed.) (1994): *Cybersociety.* London, Sage.

LARSEN, S. (1986): *Barnens nya värld*. Lund, Liber.

LEVINE, R. (1982): «Culture, context and the concept of development. Commentary», in COLLINS, W A: *The concept of development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, 15*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

STEVENSON, N. (1995): *Understanding media cultures. Social theory and mass-communication*. London, Sage.

TURKLE, S. (1980): *Computer as Rorschack. I Society,* 17, 2.

TURKLE, S. (1984): *The second self. Computers and the human spirit*. New York, Simon and Schuster.

TURKLE, S. (1995): *Life on the screen. Identity in the age of the Internet*. London, Weidenfeld & Nicolson.

PAPERT, S. (1980): *Mindstorms. Children, Computers and Powerful Ideas.* New York, Basic Books.

PAPERT, S. (1988): «A critique of technocentrism in thinking about the school of the future», in SENDOV, B. & STANCHEV, I. (Eds.): *Children in the information Age. Opportunities for creativity, innovation and new activities.* London, Pergamon Press.

QVARSELL, B. (1988): *Barn, kultur och inlärning. Om skolbarns utvecklingsuppgifter i ett «mediesamhälle»*. Stockholms Universitet: Centrum för barnkulturforskning.

QVARSELL, B. (1989): «Children's views on computers-the importance of affordance», in *Education and Computing, 4*.

QVARSELL, B. (1995): Young people and new media - reflexions and questions», in WULF, C. (Ed.): *Education in Europe. An intercultural task*. New York, Münster, Waxmann.

QVARSELL, B. (1998): «Studying media and information techniques as educological phenomena. A new research field within education», in VYGOTSKIJ, L.S. (Ed.): *Psykologi och dialektik. (I urval av L-C Hydén)*. Stockholm, Norstedts.

www.nordicom.gu.se.

www.medieradet.se.

www.fpn.se/portal/default.asp.

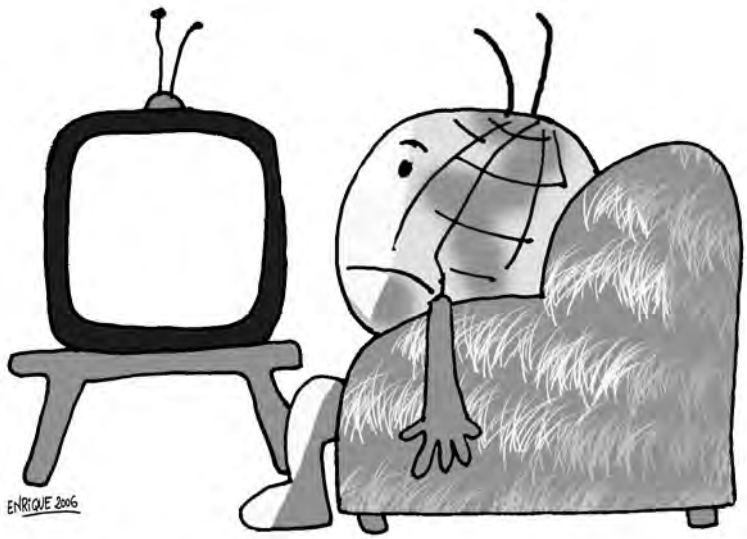
(www5.ur.se/ur/templates/page_11800.aspx).

(www.filmpedagogik.nu).

Kunskapskanalen.

www.ur.se.

Reflexiones desde el butacón



© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 11-09-06)

• Carole Kickert y Nathalie Beck
Luxemburgo

La educación en medios en Luxemburgo

Media education in Luxembourg

En este trabajo se plantea la situación de la educación en medios en el contexto nacional de Luxemburgo, constatándose la necesidad de ésta ante su escasa presencia en el sistema educativo. Se analiza el debate político en la cámara de los diputados y las acciones en materia de educación en medios que se están llevando a cabo, especialmente por el Consejo Nacional de Programas (CNP) mediante cursos de formación continua y otros proyectos. Asimismo se describen otras iniciativas y ejemplos sobre educación en medios actualmente en marcha.

This paper exposes the situation of media education in Luxembourg educational context beginning with the idea that media presence is still insufficient. The article includes an analysis of Education policy and media education proposals through training courses carried out especially by the National Programmes Council. Other proposals are likewise explained.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, contexto, acción política, programas escolares, formación de enseñantes.
Media education, context, politic action, school programmes, teachers training.

En la primavera de 2005, la ministra de Educación Nacional y de Formación Profesional, Mady Delvaux-Stehres pidió al Consejo Nacional de Programas (CNP) que organizara en otoño de 2005 un primer ciclo de conferencias y de cursos prácticos de formación continua dirigidos al personal educativo y de enseñanza. La finalidad de esta iniciativa fue dotar a los interesados de la base necesaria en materia de educación en medios para que pudieran transmitirla a sus alumnos de manera transversal en el quehacer escolar cotidiano. Estos cursos forman parte integrante de la formación continua para el personal educativo y de enseñanza. Sin embargo, estos cursos, y las diferentes iniciativas de algunos institutos, no constituyen nada más que un paso

❖ **Carole Kickert** y **Nathalie Beck** son secretarios del Conseil National des Programmes de Luxemburgo (carole.kickert@cnp.etat.lu).

❖ *Traducción del texto: Tomás Pedroso Herrera*.

en la buena dirección. Será necesario integrar la educación en medios de manera sistemática en los programas escolares.

El Consejo Nacional de Programas (CNP) es un órgano de vigilancia de los medios audiovisuales, que emite su opinión sobre el contenido de los programas audiovisuales. Garantiza la dignidad humana, vigila la protección de los menores y de las minorías e interviene ante demandas expresas del público. Es el interlocutor privilegiado del Ministerio de Comunicación y del Ministerio Nacional de Educación.

En marzo de 2005, durante una entrevista, la ministra nacional de educación y formación profesional, Mady Delvaux ofreció al CNP la misión de organizar los cursos de formación sobre medios en la enseñanza profesional continua de los profesores. El Consejo contactó con su homólogo alemán, el «Landesanstalt für Medien, Nordhein-Westfalen» (LfM), que se encarga de la educación en medios y de su desarrollo, entre sus misiones principales. Además el CNP ha sabido obtener el apoyo de un segundo socio de renombre en este tema, la Universidad de Paderborn.

Con la ayuda de estos especialistas en la materia y con la colaboración del servicio de Coordinación de Investigación e Innovación Pedagógica y Tecnológica (SCRIPT), se pudo organizar un primer ciclo de conferencias y de cursos prácticos para el otoño de 2005, dirigidos al personal educativo y de enseñanza de las clases de preescolar.

La finalidad de esta iniciativa fue ofrecer una base en educación mediática para que pudieran retransmitirla con posterioridad de manera transversal a sus alumnos en el trabajo diario. Con este espíritu, el SCRIPT anunció el inicio de cursos para los enseñantes luxemburgueses en su folleto de formación continua. Saber leer y escribir no es suficiente en una sociedad que se distingue porque los individuos reciben la casi totalidad de sus informaciones a través de los medios (prensa escrita, radio y, sobre todo, televisión). Comprender y utilizar los medios y su contenido se ha convertido en una nueva competencia fundamental que todo ciudadano debería poder adquirir.

La educación en medios se define como el desarrollo de facultades individuales que permiten a cada persona mostrarse con un espíritu crítico frente a los medios de comunicación de masas y, asimismo, crear contenidos utilizando imágenes, lenguaje y sonido. No se trata, pues, de una disciplina en sí misma, sino que preconiza la lectura y la escritura con los medios y con los mensajes que se difunden con las tecnologías de la información.

Una educación en los medios es particularmente importante para que los niños puedan convertirse en consumidores advertidos, capaces de encontrar la información que necesiten para sus estudios o para su vida profesional. «La escuela debe asumir la responsabilidad de educar en los medios y enseñar a los alumnos a hacer un uso inteligente de los medios y a sacar provecho de su contenido» (extracto del boletín de formación continua del Ministerio Nacional de Educación, 2º semestre de 2005-06). Mientras tanto, estos cursos son parte de la formación continua del profesorado. Constituyen la base sobre la que habrá que injertar nuevas iniciativas; de no ser así, la educación en medios será algo marginal.

1. La educación en medios: el contexto nacional

Durante la conferencia internacional «Mediamorfosis, 1», el CNP presentó en una mesa redonda específica el tema de la educación en medios. Durante su desarrollo, Robert Soisson, vicepresidente del CNP y representante en la mesa de la Coalición Nacional para los Derechos de los Niños, constató que hay una necesidad real de informaciones, discusiones y acciones en lo que concierne a la educación en medios, asignatura indispensable, aunque abandonada, de la enseñanza actual.

A partir de este punto de vista, compartido por los participantes de la mesa, surgió un seminario internacional dedicado exclusivamente a este asunto: «Mediamorfosis, 2». Robert Soisson extrajo del seminario las conclusiones que siguen: «Los consumidores son fácilmente manipulables, según afirman todos los psicólogos sociales. Los estados totalitarios, que carecen del principio de libertad de prensa, creen poder influir sobre la masa de población mediante la información parcial.

Pocos de ellos tienen en cuenta la inteligencia, el sentido común, el humor y la capacidad del ser humano de forjarse su propia opinión personal. Pero, aunque exista una desconfianza natural del consumidor medio hacia los medios, se puede preguntar si esto no se debe a la desinformación o a la manipulación. ¿Es la educación en medios una respuesta a esta pregunta?, ¿qué significa, por otra parte, la educación en medios? Esta cuestión fue discutida en muchas ocasiones durante el forum: aún es difícil, sin embargo, ofrecer una respuesta definitiva.

Todos los participantes del forum creyeron que en lo referido a este asunto necesitaban mucha información, discusión y acción. Hay que subrayar el hecho de que los que no trabajan en el sector de la educación se sienten excluidos. «Mediamorfosis, 2» tenía como meta reunir a todos los actores de la educación en

medios alrededor de una mesa: políticos, educadores, consumidores y expertos internacionales. Estuvieron presentes, a pesar del que el seminario tuvo lugar al inicio de la segunda guerra de Irak. Ahora hay que extraer las conclusiones».

2. El debate político en la cámara de los diputados

Ya en 2002 el tema sufrió un impulso importante con el debate político en la Cámara de los Diputados. En el debate de orientación sobre los medios en Luxemburgo el 13 de junio de 2002, la Cámara de los Diputados, en la moción que siguió al debate, «invita al gobierno a tomar medidas de sensibilización en lo concerniente a la violencia en los medios audiovisuales, dirigiéndose a niños, padres, agentes mediáticos y enseñantes».

Durante el debate de la sesión plenaria, el diputado Patrick Santer profundizó sobre este propósito; según él, incumbe al gobierno lanzar campañas de sensibilización sobre la educación en los medios. Estas campañas serán parte integrante de la misión educativa de la escuela. Los enseñantes deberán formarse de manera continua.

Las buenas intenciones estaban presentes, pero, las acciones concretas, sin embargo, se limitaron a algunas iniciativas aisladas. Francine Cocard, diplomada en pedagogía sobre medios por la Fern Universität Hagen, se unió a los preparativos de los cursos de formación continua del Ministerio y del CNP. En uno de sus trabajos realizados en el marco de sus estudios en mayo de 2005, hacía la siguiente constatación: «La pedagogía sobre los medios ha sido el niño malquerido de la política educativa de Luxemburgo. En 2003 algunos psicólogos y expertos constataron que la educación en medios no había progresado en Luxemburgo. Aunque algunas escuelas organizan actividades, la iniciativa permanece en la marginalidad: los profesores deben invertir un tiempo añadido, los alumnos no ven recompensados sus esfuerzos en sus notas y dependen totalmente de la buena voluntad de la escuela para ofrecer estos cursos. El Ministerio no ha definido ninguna regla para la educación en medios» (extracto del trabajo: Webbasiertes Lernen Am Beispiel Des Internationalen Fotografie-Projektes «The family of man», 2007).

3. Acciones en materia de educación en medios

3.1. El SCRIPT y el CNP: los cursos de formación continua

En su «Correo de Educación Nacional», número especial de 2005, el Ministerio de Educación Nacional insiste, aunque de forma indirecta, en la valorización de la educación en medios al señalar que «el profesor/profesora tiene acceso a la información y utiliza métodos de búsqueda. Se sirve de diferentes tipos de medios, especialmente de las nuevas tecnologías» (extracto del número especial, «Orientaciones para la formación de profesores y profesoras», de octubre de 2005).

En lo referido a la formación continuada sobre la que se preguntaba al inicio de este artículo, los cursos se han organizado desde octubre de 2005 y se han dirigido al personal de primaria, de post-primaria y al de psico-socio-educativo.

> La educación en medios se define como el desarrollo de facultades individuales que permiten a cada persona mostrarse con un espíritu crítico frente a los medios de comunicación de masas y, asimismo, crear contenidos utilizando imágenes, lenguaje y sonido. No se trata, pues, de una disciplina en sí misma, sino que preconiza la lectura y la escritura con los medios y con los mensajes que se difunden con las tecnologías de la información.

- Dos conferencias del profesor Gerhard Tulodziecki, profesor de Didáctica y Pedagogía de la Universidad de Paderborn.
- La educación en medios en la escuela primaria.
- Práctica y pedagogía de los medios.
- Varios seminarios orientados a la práctica de la educación en medios, realizados con la colaboración del «Blickwechsel e.V., Verein für Medien-und Kulturpädagogik».

El buen seguimiento de los cursos, según el Ministerio, y las repercusiones positivas de los participantes llevaron al SCRIPT a continuar colaborando con el CNP. Así pues, la demanda es real. La mayor parte de los seminarios programados a continuación se dedicaron a la integración de diversos útiles pedagógicos multimedias en las horas escolares y a la percepción de los medios por parte de los niños.

Se puede preguntar ahora por la sistematización de estos cursos que podrá ser ideal, según el CNP, cuando se integre en la formación de los enseñantes y en los horarios escolares. (Para conocer los cursos propuestos hay que consultar el anexo de este documento y la web del Ministerio Nacional de Educación para el otoño de 2006).

3.2. Proyectos del CNP

En 2006 el Consejo comienza, en colaboración con el Ministerio Nacional de Educación, el nuevo proyecto de producir uno o varios anuncios de televisión y de radio referidos a este asunto específico, que hoy es también parte de las instancias que vigilan a los medios.

Esta acción, con forma de concurso o de proyecto escolar, se ofreció a los institutos interesados y competentes para que los propios alumnos realizaran por sí mismos uno o varios anuncios.

Además del asunto educativo, la difusión de estos anuncios serviría para que el público estuviera atento a los peligros que conllevan ciertos contenidos audiovisuales. Es un hecho que las instancias vigilantes, desde hace un tiempo, discuten sobre la espinosa cuestión de la difusión de contenidos racistas por el continente europeo. Por otra parte, esta iniciativa permite a los operadores abordar la problemática a su vez, por ejemplo, consagrando vagaciones u otros formatos al rodaje de los anuncios.

4. Otras iniciativas sobre educación en medios: algunos ejemplos

Otras instituciones públicas de enseñantes se han asociado para promover la educación en los medios e intentar coordinar los diferentes proyectos referidos a esta materia. La Asociación de Profesores del Audiovisual, el Cine y las Artes Acústicas (AEACA) de la enseñanza secundaria y superior son un ejemplo.

La AEACA es una asociación sin ánimo de lucro creada en 2003 por profesores y profesionales del sector audiovisual.

Defiende una educación en medios basada en dos pilares: la primera es teórica y se centra en la cultura general y el análisis crítico de la imagen; la segunda, más práctica, se centra más en la formación profesional de oficios audiovisuales.

Para coordinar las diferentes acciones en materia de educación con los medios en los establecimientos escolares, la AEACA organizará en otoño de 2006 una «Jornada de concertación sobre la educación en medios». Hoy sólo el Instituto Técnico de Artes y Oficios ofrece una formación profesional para el sector audiovisual, el BTS Dibujo de animación. En los institutos clásicos y en los técnicos, las iniciativas en esta materia se organizan por opciones.

Entre las escuelas más activas, hay que citar el Instituto Masculino d'Esch-sur-Alzette (LGE), el Instituto Clásico de Diekrich (LCD), el Instituto Aline Mayrisch (LAML), el Instituto Técnico de Artes y Oficios (LTAM) y el Instituto Técnico de Profesiones Educativas y Sociales (IEES).

El Uelzechtkanal, en antena tres veces por semana, es un proyecto nacido en 1996 por iniciativa de E. Maroldt, profesor del LGE. La cadena está financiada por el Ministerio Nacional de Educación y gestionada por el Instituto Masculino de Esch-sur-Alzette. Este proyecto es una opción que puede ser elegida por los alumnos de 1º, 2º y 3º. El contenido editorial del programa está elaborado por los alumnos, en colaboración con los profesores y con los encargados de cada curso.

El Instituto Clásico de Diekirch propone a los alumnos de 8º la opción de «Vídeo» y a los de 9º «Educación en los medios». En estos cursos los alumnos aprenden las bases del lenguaje cinematográfico. Este instituto también dispone de un «taller de comunicación audiovisual», donde los alumnos de ciclo superior realizan cortos y anuncios publicitarios de tema variado. Por ejemplo, proyectos sobre el consumo de drogas o sobre seguridad vial.

El Instituto Alines Mayrisch, como actividad extraescolar, propone un taller de películas y cursos de iniciación a las técnicas cinematográficas accesibles a todos los niveles. La finalidad de estos cursos –y sobre todo del «Filmtaller»– es iniciar a los alumnos en el arte del cine para desarrollar la capacidad de realizar cortos, anuncios, reportajes y documentales.

El Proyecto pedagógico «Media use» del Instituto Técnico de Profesiones Educativas y Sociales es un proyecto para el personal educativo, los padres y los alumnos. Sirven estos seminarios teóricos para enseñar a los padres y educadores la utilización correcta de los útiles multimedia.

Todos estos ejemplos de educación en medios tienen un objetivo común que puede resumirse en: analizar las imágenes, desarrollar un espíritu crítico y aprender a utilizar los medios. Pero hay que superar el estadio de la opcionalidad; la enseñanza sistemática de la materia en la formación de los profesores y en las clases resulta necesaria.

5. Las propuestas del CNP

En las conclusiones de «Mediamorfosis 2», R. Soisson enumera las diferentes fuentes que, en 2006, están de actualidad y que son las propuestas del CNP:

• La educación en medios debe ser integrada en los programas escolares.

• La importancia de la creación de una sección de «comunicación y multimedia» en la enseñanza secundaria.

• La educación en los medios y su significado político: formar ciudadanos críticos.

Es deseable que estas propuestas puedan concretarse pronto. Pero el CNP es consciente de que esta puesta en práctica necesita tiempo. Se pasaría entonces de las iniciativas puntuales y dispersas, y de las asignaturas opcionales a una política de verdad en esta materia. La pelota está en el campo del Ministerio Nacional de Educación, que no puede permanecer mucho tiempo insensible a las presiones de la comunidad educativa. En efecto, la ministra acaba de anunciar la elaboración de un proyecto nacional que reunirá próximamente a todas las partes.

Referencias

SOISSON, R. (2003): en *Forum*, *223*, février.

THILL, V. (2003): en *Forum*, *223*, février.

VARIOS (2003): «Medienerziehung: Film in der Schule? Dossier Medienpädagogik mit vielen lesenswerten Beiträgen zum Thema Medienerziehung», en Forum, 223.

VARIOS (2005-6): Courrier de l'Education Nationale, numéro spécial. Les orientations pour la formation des instituteurs et institutrices: Liste des séminaires orientés vers la pratique de l'éducation aux médias, organisés par le SCRIPT et le CNP.

VARIOS (2002): Revista Mediamorphose ,1, colloque organisé par le CNP, Mondorf/Luxembourg.

VARIOS (2003): Revista Mediamorphose, 2, CNP, Luxembourg.

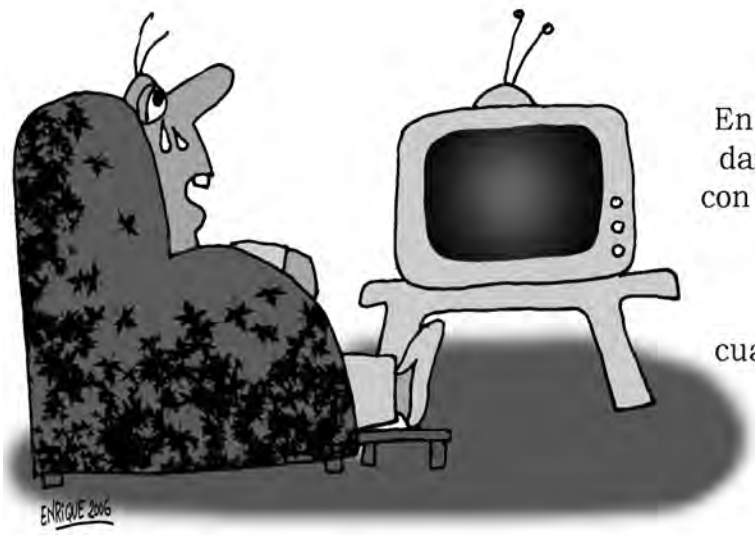
– www.eluxembourg.lu/actualites/2004/12/safer/index.html.

– http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/Im_Studium/Studienschwerpunkte/Neue_Medien/Zusatzqualifikation/~Bescheinigungen_und_Erlaeuterungen_zum_Download/Studienfuehrer_zur_Zusatzqualifikation_2006.pdf.

– http://plaz.uni-paderborn.de/Ueber_das_PLAZ/Projektgruppen_-und_Arbeitskreise/Forschung/Forschungskolleg_Neue_Medien/mitglieder.html.

– http://focoweb.script.lu.

Reflexiones desde el butacón



En la tele solamente
dan malas noticias,
con las malas noticias
sufro
si sufro,
no duermo
cuando no duermo,
veo la tele

© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

Reflexiones desde el butacón

Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 08-09-06)

• Christian Georges
Suiza

La educación de los medios en Suiza: el «clik» frente a la «lección»

Media education in Switzerland

En Suiza, saturada de medios, compartimentada en 26 sistemas educativos propios, los alumnos se impregnan de una cultura que favorece naturalmente los usos prácticos de los medios de comunicación frente al análisis crítico. La educación de los medios es a menudo «integrada en otras ramas de la enseñanza». ¡Es decir, dejada a la libre elección de los profesores! Gracias a la cooperación público-privado, se ha dado un fuerte impulso en la Confederación para conectar los colegios a Internet de alta velocidad y para formar a los profesores en el uso pedagógico de las tecnologías. Además, a nivel local, se realizan acertadas acciones que en muchos casos desembocan en aplicaciones prácticas muy estimulantes: los alumnos aprenden a dominar la imagen, el sonido y la información a través de producciones originales. Pero globalmente, el panorama es algo desalentador: los profesores acceden a una formación muy desigual de los medios y las TIC, utilizan menos los audiovisuales que antiguamente y la mayoría desconfían bastante de los medios.

It is difficult to set educational standards in Switzerland: given the complexity of the political structure and the different languages spoken, 26 educational systems are in function. Most pupils are familiar with the practical use of ICT. But few of them are taught to analyse the media themselves. Media education is integrated to other branches of learning. Thus, it depends most of the time on the good will of the teachers! In the past five years, high speed connections to the Internet have strongly increased in schools, thanks to a public-private partnership launched by the State. The program also improved ICT skills among teachers. Many locally based projects encourage pupils and students to use ICT to learn. Multimedia products crafted in schools are even broadcasted on TV websites. However, media education remains uneven among teachers. The use of audiovisual resources in the classroom is decreasing. Most teachers express reluctance towards the media. When it comes to life long learning, software proficiency is more sought after than media knowledge.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, cooperación, uso pedagógico, formación, Internet, aplicaciones prácticas.
Media education, cooperation, educational skills, training, Internet, practical applications.

Suiza, como todos los países, vive hoy día en un entorno saturado de medios. Dividida en 26 sistemas educativos independientes, los alumnos se impregnan de una cultura que favorece preferentemente los usos prácticos de los medios de comunicación frente al análisis crítico.

Con sus 7,2 millones de habitantes y su territorio exiguo, Suiza concentra dos características extrañas: una densidad increíble de medios de toda clase (perió-

❖ **Christian Georges** es director de l'Unité «Médias & TIC» en la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique en Suiza (CIIP) (christian.georges@ne.ch).

❖ *Traducción del texto: Montserrat Medina Moles.*

dicos, radios y televisiones públicas y privadas) y una profusión de sistemas educativos diferentes. Con el sistema federalista, la educación es efectivamente competencia de los Cantones, que generan 26 sistemas celosamente independientes. Además, dado que los medios se difunden diferencialmente en cuatro regiones lingüísticas distintas, ninguno puede reivindicar una audiencia nacional.

La Confederación Helvética defiende el principio de una radio y de una televisión pública fuertes, dado que la cohesión nacional obliga. Imponiendo a los oyentes y telespectadores un impuesto elevado, se asegura la existencia de cadenas de calidad tanto en la región de lengua alemana (mayoritaria) como en las regiones de habla francesa e italiana (minoritarias). Se trata de una afortunada decisión política que parte de la idea de que vertiendo el impuesto en una «olla común», se garantiza la existencia de cadenas que no podrían ser financiadas por las minorías lingüísticas solamente.

Los difusores privados se someten a un régimen estricto de concesiones. Su radio de acción es limitado: no tienen el derecho de emitir en más de una región (para no hacer sombra a las cadenas públicas) y deben financiarse a través de la publicidad. Pero la nueva ley sobre la radio-televisión, votada en marzo de 2006 por el Parlamento, es, sin embargo, más favorable a estos medios locales. Las radios y las televisiones privadas recibían una parte mínima del producto del impuesto de la recepción (alrededor de 1,1 millones de francos suizos por año, impuesto destinado en gran parte a las cadenas públicas de radio y de televisión). La nueva ley prevé que las empresas privadas de comunicación con programas de radio reciban en el futuro el 4% de este impuesto de recepción (alrededor de 16 millones de francos frente a los siete millones anteriormente), así como que los difusores privados de programas de televisión obtengan también el 4% del impuesto (alrededor de 28 millones, frente a los seis millones anteriormente). Sin embargo, el principio del servicio público esencial, sin competencia en la escala de una región lingüística completa, es preservado.

Respecto a la prensa escrita, Suiza representa «El Dorado» para los editores ya que los suizos se vuelven locos con los periódicos. Se venden más de 363 periódicos por cada 1.000 habitantes, frente a países vecinos como Francia que parte de una tirada de 144 por cada 1.000 habitantes o los 151 por 1.000 en Bélgica (World Press Trenes, 2001). Con un fuerte y elevado poder de compra, los suizos acceden generalmente a su diario a través de suscripciones (más el 90%). Sin embargo, en los presupuestos domésticos este gasto ha tenido que competir fuertemente con otras nuevas realidades: las facturas de la telefonía móvil y el gasto de Internet de alta velocidad (ADSL), que tienden a competir y a suplantar el papel antes reservado a la prensa escrita. En 2005, los suizos gastaron 10 billones de francos en su acceso a los medios de comunicación, es decir, 3.140 francos por domicilio (estudio de Presse Suisse). Por cada franco desembolsado, 31,3 céntimos se destinaron a ordenadores y acceso a Internet; 22,7 céntimos a la televisión; 17,7 céntimos a la prensa escrita; y 14,2 céntimos a la electrónica de diversión (cadenas hi-fi, videos, juegos). Sólo el resto fue a parar a libros (7,2 céntimos), a la radio (4,7 céntimos) y al cine (2,2 céntimos).

Hay, por otro lado, otro fenómeno que debilita la presencia de los 105 periódicos diarios del país: el éxito fulgurante de los diarios gratuitos, aparecidos recientemente (octubre 2005, para la Suiza francófona). En la parte alemana, «20 Minutes» es hoy el periódico que dispone de mayor audiencia (cerca de un millón de lectores). Esta revolución tiene un gran impacto sobre la juventud, según un sondeo realizado en marzo de 2006. Así, el 58% de los adolescentes de 12 a 18 años afirman leer un periódico al menos tres veces por semana (9% más que hace un año). Sin embargo, los que leen la prensa, al menos una vez por semana, han bajado del 22% al 10% ¡muy elocuente! El debate y la interrogación siguen abiertas ¿los jóvenes lectores se pasarán a la prensa de pago una vez recibidos sus primeros salarios?

1. Una situación paradójica

En el contexto escolar, la educación en los medios tiene un lugar paradójico: es mencionada en los planes de estudio, pero no aparece en el cuadro horario (salvo en Ginebra, en el último año de la escuela obligatoria). Esto supone que los profesores deben formar y sensibilizar a sus alumnos ante los medios en el marco de las disciplinas oficiales. La educación en los medios está integrada en «otras ramas», especialmente el francés. En Tesino, está previsto consagrar entre 15 y 30 minutos por semana a la educación en los medios en los cinco primeros años de la escolaridad.

Por el contrario, en otras partes, la práctica de la informática y de las TIC está ya mucho más consolidada: en Suiza francófona, se dedican a esta materia entre 20 y 40 períodos del curso académico, a lo largo de los tres últimos años de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, en la enseñanza postobligatoria, el análisis de los medios depende a menudo de iniciativas puntuales y aisladas (semanas extraescolares, seminarios…). «Creo penoso que el cine no sea en absoluto

tratado en los cursos llamados 'artísticos', ya sea en las artes visuales o en la historia del arte», afirma una estudiante de 17 años en el Gimnasio de Lausanne. «El festival de cine de Locarno ha sido para mí la primera formación que he tenido en relación con el cine y ha sido muy enriquecedora. Pienso que el cine podría ser un poco más explotado en los colegios…».

Hasta los años ochenta, los cine-clubs han contribuido a la construcción de una cultura cinematográfica en las generaciones de estudiantes; incluso en los mismos centros escolares no era raro encontrar salas equipadas para la proyección en 16 mm. o incluso en 35 mm. En nuestros días, los cine-clubs escolares son mucho menos numerosos, y también menos frecuentados. Se limitan, la mayoría, a presentar películas de autor que hayan tenido éxito en los últimos años; incluso el director de la Cinemateca Suiza, Hervé Dumont, lamenta que los estudiantes de cine ignoren las sesiones que presentan películas de autor.

Por suerte, los alumnos más pequeños tienen más posibilidades de disfrutar antes de experiencias institucionales de uso didáctico del cine, gracias a una iniciativa asociativa lanzada en 1992: «La linterna mágica» propone un cine-club destinado a los niños de 8 a 12 años. Esta experiencia está presente en más de 60 ciudades y pueblos de Suiza, donde 25.000 niños asisten a sesiones organizadas una vez al mes. Todos han recibido un pequeño periódico que presenta la película. Antes de la proyección, varios comediantes animan con sainetes que desvelan los secretos de fabricación y explican el lenguaje del cine. Se trata de sorprender a un público enganchado a los DVD de Disney. La experiencia presenta una programación audaz, que proyectan obras de todas las épocas del cine («Nosferatu», «El rey y el pájaro», las películas de animación de Starevich…). «La linterna mágica», debido a su éxito, se ha llevado a Italia, a Francia, a Bélgica y a Alemania. En Suiza, los animadores buscan ahora desarrollar una propuesta destinada a la franja de 14 a 18 años.

2. La cooperación entre el sector público y el privado

La educación en los medios se encuadra en la formación inicial y continua de los profesores. Sin embargo, partiendo de esta premisa, es difícil contextualizarla y concretarla en líneas de intervención, especialmente desde los vaivenes permanentes de los sistemas educativos en los últimos años. Evidentemente, los programas de formación continua ponen énfasis sobre las aplicaciones prácticas de las TIC. Mucho más que sobre una reflexión crítica en torno a las relaciones de la ciudadanía con los medios. Así, es mucho más fácil encontrar módulos para «enseñar» el uso técnico de cierto sotfware que para descubrir la deontología periodística o la economía de la prensa; incluso la cuestión de los derechos de autor merecería un acento más marcado en la oferta de formación continua.

El estudio de los medios, más que nunca, es un factor esencial en la educación de los ciudadanos. Y los centros educativos siguen siendo el mejor sitio para conseguir este doble objetivo: dominar las nuevas tecnologías, al tiempo que se sensibiliza a los alumnos sobre el proceso comunicativo, la ética, las fuentes poco fiables, los riesgos de Internet... La escuela es la única que puede asegurar una cierta igualdad de tratamiento para todos. La fractura digital está menos ligada a los equipos que a los contenidos absorbidos.

Consciente de ciertas lagunas, la Conferencia de los Jefes de Departamentos de la Instrucción Pública (CDIP) emitió en marzo de 2004 un conjunto de recomendaciones, dirigidas a la formación inicial y continua de los profesores en el dominio de las TIC. Este catálogo preconizaba una utilización integrada de las tecnologías en las diversas disciplinas a lo largo de la formación. Define objetivos y medidas (recurre a portfolios para certificar las competencias adquiridas). Los Cantones tienen ahora la responsabilidad de institucionalizar la formación y de crear condiciones óptimas para su desarrollo.

En el plan nacional, la Confederación ha cumplido un gran reto político a principios de este decenio: ha fomentado con éxito la cooperación público-privada a través del proyecto: «La escuela en Internet». Se trataba de agrupar a un conjunto de medios, a iniciativa de las instituciones públicas (Confederación, Cantones, Municipios), el operador de telefonía Swisscom y autoridades relevantes del sector de la informática. El objetivo final que se pretendía era el conectar todas

las escuelas del país a Internet con alta velocidad, incluso las más rurales y aisladas. La operación final se saldó con que ese mismo día, más de 5.000 escuelas estaban ya en la práctica conectadas. Sin embargo, la Confederación no cumplió con su compromiso inicial de dotación económica: mientras que había previsto invertir 100 millones en esta operación, finalmente inyectó menos de 40 millones. Además, los programas destinados a formar a los docentes fueron reestructurados. Así, hoy día ciertas voces críticas se escuchan diciendo que hermosos ordenadores cogen poco a poco polvo en el fondo de ciertas clases.

La cooperación público-privado, sin embargo, ha permitido formar en cada región grupos de formadores de formadores. Éstos siguieron módulos que abordaban diferentes aspectos de los medios y las tecnologías. Elaboraron bases, principios y propuestas pedagógicas que se publicaron en el servidor suizo de la educación (www.educa.ch/dyn/1820.htm). La operación está a punto de concluir en este curso 2006-07 y la Confederación no ha manifestado aún su intención de relanzar un programa similar para los próximos años. En estas circunstancias, y alarmado por un posible descenso de la capacidad de competencia del país, un partido político acaba de exigir públicamente que todas las escuelas del país estén conectadas a Internet antes de 2010; sin embargo, no ha propuesto ninguna estrategia financiera para conseguir este objetivo, ni ha establecido la necesaria alianza renovada entre el sector público y privado para conseguirlo. Aun así, ha propuesto la necesidad de que den cursos gratuitos, fuera de las horas de clase, para adquirir los conocimientos de base requeridos por la Red. Por otro lado, ciertos Cantones han adoptado políticas muy orientadas a la educación en medios. Ginebra se ha dotado de un Servicio Escuela-Medios que reagrupa varios niveles: documentación pedagógica, formación de los docentes, equipamientos de los colegios, producción audiovisual y actualización tecnológica. El Cantón de Jura tiene también una política voluntarista, centrada en diversas aplicaciones prácticas de las tecnologías: la más notable consiste en alimentar la muestra de producciones audiovisuales escolares en un sitio web, a la manera de una minicadena regional (www.telemedias.net).

En la Suiza francófona, la intención política más seria en materia de educación en medios ha sido la puesta en marcha, en Pecaro, de un proyecto de plan de estudios marco, destinado al conjunto de la región francófona. Gradualmente, este plan sistematiza las competencias que los alumnos deberían haber adquirido en materia de lectura de la imagen, dominio de los medios de comunicación modernos y de comprensión de los mismos. Pero su aplicación no está prevista antes del 2008 en el mejor de los casos…

Las novedades tecnológicas ofrecen medios de expresión inéditos a alumnos que hasta ahora habían tenido muy poco acceso a la educación en medios. Bien provistos, los más pequeños son capaces de escribir un argumento, dibujar imágenes de un cuento, poner sonido a un reportaje o a una película. Los mayores, se preparan quizás como autodidactas para convertirse en eslabones de esta nueva cadena de consumidores-actores de información: en el futuro, ¡todos periodistas!

3. Una aproximación reactiva

La mayoría de los responsables políticos son conscientes de la necesidad de que los trabajadores del futuro dominen las TIC. Pero hay pocos responsables que defiendan abiertamente una política de educación en medios activa y dinámica: entre ellos, la ministra de Educación del Cantón del Jura, Elisabeth Baume Schneider. A un periódico que le preguntaba qué materia suplementaria introduciría gustosamente en el colegio, ella respondió: «El buen uso de Internet y de los medios de comunicación. No la técnica, pero sí una capacidad de leer y desentrañar mejor los medios, la imagen y lo escrito» (Le Temps, 24 agosto 2006).

En los últimos cinco años, se observa especialmente un acercamiento reactivo de los políticos ante la necesidad de educar en los medios: nos alarmamos cuando llega el 11 de septiembre, cuando los alumnos atacan a sus educadores en su blog, cuando la pornografía llena los teléfonos móviles e impregna la imaginación de los adolescentes. Los aspectos «represivos» dominan a menudo la reflexión, en detrimento del potencial creativo. Hay también una reticencia manifiesta a exigir más en el momento en el que ellos están

bajo presión para asegurar la transmisión de los conocimientos de base.

La relación ambigua que une a los responsables políticos con los medios no los incita, quizás, a estimular la distancia crítica. En la medida en que ellos mismos no dudan en ponerse en escena (incluso para exponer su vida privada) en determinados periódicos, se comprende su escasa diligencia para favorecer una lectura distanciada de los medios. Detrás de esta elección se encierra otro juego mayor: la opción de poner en marcha o no una educación en medios, conlleva también otra decisión mucho más importante: la clase de ciudadanos con las que tendrán que desenvolverse en el futuro inmediato: dóciles o críticos.

4. ¡No toques mi escenario!

«Los nuevos docentes que salen de la formación hacen menos uso del medio audiovisual que sus antecesores», comenta un veterano formador. Este hecho es sorprendente en un país que ofrece un increíble repertorio de equipos y de recursos. Cada región dispone de centros de documentación y de mediatecas muy bien dotadas: equipamientos digitales, emisiones y películas archivadas en DVD. En algunos casos, los docentes no tienen ni que desplazarse: ¡un mensajero les lleva los documentos pedidos directamente al colegio! Además, en este país, las instituciones educativas públicas han negociado contratos extremadamente favorables con las sociedades de derechos de autor. La «excepción pedagógica» es la regla en Suiza, a cambio del abono de pases anuales para los establecimientos, en función del número de alumnos. Todos los docentes pueden así utilizar cualquier documento audiovisual grabado en su propia clase para su práctica pedagógica. Curiosamente, son los medios tradicionales los que conservan su atractivo, como las series de diapositivas, signo de un desfase cómico entre la práctica pedagógica y los avances tecnológicos.

Para llevar a cabo una educación en medios, los utensilios pedagógicos disponibles se muestran dispersos, heterogéneos y a menudo rápidamente caducos. Consecuencia de su estrecho mercado, Suiza produce escasamente documentos que traten de la realidad mediática local. Los suizos de lengua francesa recurren, pues, a los títulos editados en Francia, los de lengua alemana y los «tessinois» recurren a Italia. Pero también hay excelentes materiales que se han desarrollado localmente gracias a docentes apasionados: aquí, un cinéfilo compara diferentes versiones de «Romeo y Julieta»; allí, una escuela profesional prepara un soporte de curso muy detallado sobre el mundo de la información. El intercambio de argumentos pedagógicos vía web progresa, incluso aunque los autores sean muy celosos de sus «bebés».

Las grandes cadenas nacionales desarrollan también su parte, no siempre atentas a las necesidades específicas de la enseñanza. Ninguna difunde una emisión de crítica de los medios comparable a «Arrêt sur images» en Francia. La televisión suiza de lengua francesa lanza, por ejemplo, en otoño de 2006 el sitio «tsr-decouverte.ch». Esta «guía del conocimiento» destinada al gran público tiene una sección destinada a los docentes y en ella hay una página web de educación en medios «www.e-media.ch». Lanzada por la Conferencia Intercantonal de la Instrucción Pública de la Suiza de Lengua Francesa y de Tessin (CIIP), esta página ofrece a los docentes la utilización de una selección de emisiones y de películas por medio de fichas pedagógicas. Es una web libre y no necesita contraseña.

En la sección alemana, la Schweizer Femsehen prepara para 2007 el lanzamiento de una página web SF Wissen, que debería incluir contenidos multimedia especialmente concebidos para las escuelas. En la Suiza italiana, la cadena de televisión pública ha puesto a disposición de los docentes de historia y de literatura toda una serie de vídeos en línea consagrados a la historia local y a los escritores regionales.

5. Exceso de hechos definidos

Si bien la educación en medios no ocupa más que una breve franja en el horario escolar, en cambio, tiene un gran empuje en la práctica a través de múltiples acciones. Cada región lingüística tiene las suyas. Las de habla alemana quieren inyectar interés por la prensa a través de las iniciativas «Lesen macht gross» y «Zeitung in der Schule». Apadrinada por la Asociación de los Editores (Prensa suiza), esta última operación consiste en enviar un periódico durante tres meses a las clases (los alumnos reciben la edición del sábado a domicilio). A través de centros de interés temático, los adolescentes aprenden a orientarse en el periódico y a buscar las noticias. Al final del ejercicio, bien informados sobre una problemática particular, entregan varios artículos que el periódico publica en una página especial.

La «Semana de los medios en la escuela», en la Suiza de lengua francesa, fue lanzada en 2004 sobre el modelo de la semana organizada por el CLEMI, en Francia. Permite a las clases recibir periódicos gratuitamente, tener encuentros con periodistas, visitar redacciones, estudios e imprentas. Son muchas y variadas las actividades pedagógicas que se proponen para todos los niveles de escolaridad. La última edición, en

marzo de 2006, ha alcanzado a más de 300 clases (6.000 alumnos). Más de 90 propuestas participaron en el concurso de «Unes», realizadas por medio de las TIC, a partir de comunicados y de fotos de agencia (www.e-media.ch/dyn/1170.htm).

Los concursos y las competiciones de todos estos grupos de alumnos fomentan también el desarrollo de su capacidad de utilizar los medios de comunicación modernos. La realización de películas de animación, a partir de fotos o de películas en vídeo digital, es también una actividad de gran estima y prestigio. Citaremos, por ejemplo, el Festival de Ultracortos (www.educlasse.ch/festuc.php) que tiene la particularidad de implicar a los niños desde la escuela infantil. Los promotores de la educación en medios en Suiza fomentan bastante abiertamente la vertiente práctica con los medios a través de la familiarización con las imágenes.

En la sección de Internet existen también trabajos muy interesantes: los «Netdays» permiten resolver enigmas haciendo competir a clases de toda la francofonía. Otras clases o grupos de alumnos tienen la posibilidad de crear una página web o mantener periódicos en línea como «www.tink.ch».

Suiza tiene también la particularidad de auspiciar varios festivales de cine. Todos ellos se enorgullecen de poseer su oferta pedagógica propia. El más específicamente orientado al público infantil y juvenil es el «Castellinaria». Organizado desde hace 19 años en Bellinzone, ofrece a más de 10.000 alumnos de habla italiana una inmersión privilegiada en el cine: proyecciones, debates, encuentros entre profesionales. A cierta distancia, el Festival de Locarno acoge cada verano el «Ghota», destinado a cine de autor. En el marco de «Cinema y Juventud», una treintena de jóvenes de toda Suiza se inicia en el lenguaje del cine (clases especiales), dialogan con profesionales y participan como jurado en las películas. En Fribourg y en Nyon, centenares de alumnos se benefician igualmente cada año de proyecciones especiales en presencia de realizadores.

6. Un poco aventajado

Las nuevas tecnologías han tenido un efecto fulminante sobre la educación en medios: a menudo han acabado con el acercamiento crítico clásico (los medios o la imagen como objeto de estudio propio). Los docentes pioneros, frecuentemente formados en la edad de oro de los cine-clubes, se han retirado o han pasado el testigo a colegas que tienden más hacia los prodigios de la informática. Ante estas revolucionarias y cambiantes aplicaciones, aún complejas de manejar, un buen número de docentes se confiesan sobrepasados. El miedo al «error» sirve de pretexto para no tocar las nuevas tecnologías. Esto supone ignorar que la educación de los medios es, ante todo y primero, un asunto de cuestionamiento, a partir de un material bruto que puede ser un simple artículo de prensa fotocopiado.

La evolución técnica ha generado un cuerpo de docentes desiguales frente a los nuevos medios de comunicación. Las proezas de algunos no nos deben hacer olvidar que la mayoría no abre ni el correo electrónico que tiene a su disposición… A la inversa, las novedades tecnológicas ofrecen medios de expresión inéditos a alumnos que hasta ahora habían tenido muy poco acceso a la educación en medios. Bien provistos, los más pequeños son capaces de escribir un argumento, dibujar imágenes de un cuento, poner sonido a un reportaje o a una película. Los mayores, se preparan quizás como autodidactas para convertirse en eslabones de esta nueva cadena de consumidores-actores de información: en el futuro, ¡todos periodistas!

La obsesión de la mayoría de los docentes es inscribirse en los objetivos del programa: a condición de que traten de los medios, quieren asegurarse que la actividad prevista se integra en los conocimientos que deben transmitir. Esto perpetúa una deplorable tendencia «ilustrativa»: las producciones mediáticas no tienen derechos en clase si no ponen de relieve las materias enseñadas. Es rarísimo que se pueda criticar la forma o la elección de la puesta en escena. Muy apreciadas todavía en los años ochenta y noventa, estas cuestiones parecen hoy anticuadas a muchos pedagogos.

7. Una apuesta ciudadana

El entorno escolar y el mundo político reciben en estos momentos críticas muy encendidas en ciertos medios: los conocimientos de los niños van a la baja y su ortografía y forma de escribir es deplorable; los nuevos métodos pedagógicos no igualan a los antiguos; las constantes reformas se vuelven inoperativas; los programas sufren desfases con las necesidades de la economía; la escuela tendría que uniformar los objetivos y renunciar a los particularismos.

Son numerosos los sectores que en Suiza buscan aprovecharse políticamente atacando a los «pedagogos» y a sus métodos. La prensa incide en este tema y relanza de forma permanente toda esta polémica, ligada indisociablemente con el futuro de nuestros hijos. Esto es, sin duda, una palpable prueba del terror que genera en este país la posible erosión de su nivel de vida y la pérdida del estado de bienestar material, alarmada por la declinante vitalidad de sus empresas. Pero

parece difícil, en este contexto, limitar las necesarias alianzas entre el universo de la escuela y el de los medios…

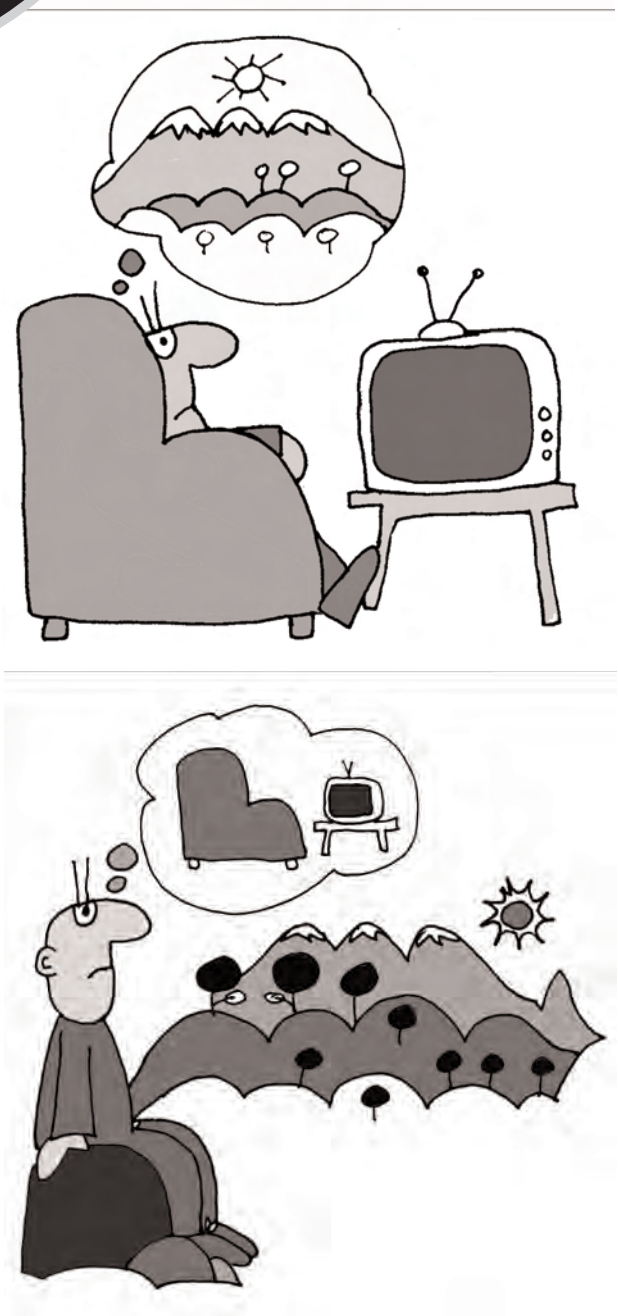
La diversidad lingüística no facilita ni la conexión en red de personas competentes, ni el reparto de recursos o de experiencias innovadoras en el entorno escolar. La reforma de las Altas Escuelas Pedagógicas (HEP) enfrenta a los Cantones con espinosos dossiers ligados a la formación de los docentes. El estallido de los sistemas escolares debilita el alcance de las gestiones de formación originales. Pero además, los estadistas auguran una disminución de más del 10% de alumnos de enseñanza obligatoria hasta 2015.

El temor mayor se centra en el uso futuro de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En las recomendaciones hechas a los Cantones, se ha precisado que hay que fomentar la aproximación «Use ICT to learn» en detrimento de «Learn to use ICT». Sería penoso que los gobernantes se limiten a equipar las escuelas de medios informáticos y a preconizar el aprendizaje de algunas aplicaciones prácticas, inmediatamente útiles en la vida profesional. En la sociedad, la idea de que la información es un bien gratuito progresa, sin que sean analizadas lejanamente las implicaciones de tal postulado.

Pero Suiza es un país marcado por la inmigración (25% de extranjeros), sabiamente equilibrado y siempre puesto en tela de juicio. La prensa, la publicidad e Internet condicionan la imagen de los suizos de los demás. El sistema de democracia semi-directa requiere la opinión ciudadana (4-5 veces al año) sobre complejas opciones. Independientemente del nivel socio-profesional, los ciudadanos futuros tendrán que saber buscar información útil y pertinente con una mirada crítica. El estudio de los medios, más que nunca, es un factor esencial en la educación de los ciudadanos. Y los centros educativos siguen siendo el mejor sitio para conseguir este doble objetivo: dominar las nuevas tecnologías, al tiempo que se sensibiliza a los alumnos sobre el proceso comunicativo, la ética, las fuentes poco fiables, los riesgos de Internet... La escuela es la única que puede asegurar una cierta igualdad de tratamiento para todos. La fractura digital está menos ligada a los equipos que a los contenidos absorbidos.

Suiza tiene todavía un trabajo considerable de sistematización que realizar: claridad de los objetivos en materia de educación en medios, inserción efectiva en los planes de estudio, formación de docentes, definición de «portfolio» y recursos pedagógicos. Los instrumentos están ahí, tanto en los hogares como en las escuelas. El uso de los TIC entra ya de lleno en nuestros hábitos y costumbres. Educanet 2 ofrece, sin embargo, una plataforma de colaboración a más de 500.000 docentes y alumnos del país, con recursos y útiles de comunicación interactiva. Falta hacer zumbar esta colmena de prácticas inéditas.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Solicitado: 14-02-06 / Aceptado: 06-11-06)

• Susanne Krucsay
Austria

Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía

Media education in Austria: competence, communication, autonomy

La legislación para la educación en medios en Austria es el comienzo de este trabajo que encuadra la ley en un contexto pedagógico con características dominantes de conceptos como emancipación y enseñanza liberadora. La educación en medios se utiliza en un sentido holístico, abarcando tanto los medios tradicionales de comunicación como los nuevos medios, incluyendo Internet. Las claves principales que se plantean son la reflexión crítica y la responsabilidad creativa individual y social, así como el papel del usuario de los medios como ciudadano autónomo. Defiende la educación en medios como una práctica interdisciplinar y presenta un portal educativo, www.mediamanual.at, que ha sido experimentado como una opción de oferta amplia de materiales en línea para apoyar a los profesores en el desarrollo de su educación en medios.

This paper focuses on the presentation of the Laws for Media Education, which is the legal basis for the implementation of media education in Austria. The law is embedded into a pedagogical context, whose key characteristics are those of an emancipated, liberating concept of education indebted to ideas of the Enlightenment. Media education is used in a holistic sense, encompassing both the so-called traditional media as well as the new media including the Internet. The major areas are critical reflection and creative potential, individual and social responsibility. The ultimate goal is the autonomous media user as an autonomous citizen. As media education is an interdisciplinary practise, a wide choice of materials both in print and online has been developed to support the teachers: part of the paper is particularly devoted to the beginning and growth of the media education website www.mediamanual.at.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en medios, competencias, autonomía, comunicación, alfabetización en medios.
Media education, competences, autonomy, communication, media literacy.

Intentaré centrarme en los objetivos de la educación en medios que, como los grandes retos de los años noventa, parecen encontrar muy lentamente su sitio en las administraciones educativas de Austria y Alemania. En este contexto, hay que señalar que en los dos países vuelve a haber un renacimiento de los debates sobre la importancia de la educación en medios; sin embargo, el carácter de la argumentación se diferencia levemente de la tendencia

❖ **Susanne Krucsay** es directora del Departamento de Pedagogía de los Medios y del Servicio de Producción del Ministerio Federal de Educación, Ciencia, y Cultura.
❖ *Traducción del texto: Francisco Pavón Rabasco.*

general a la que estuvimos acostumbrados en los años ochenta. Esto ocurre, según mi opinión, debido a la llegada y a la utilización didáctica de los nuevos medios, que definiría como modos de procesar, almacenar y distribuir información, basados en nuevas tecnologías. Las grandes empresas aprecian prometedoras perspectivas en los nuevos mercados que se abren, por esta razón, están propiciando su acercamiento a las instituciones educativas.

Acceso es la palabra mágica, el acceso a la información ilimitada; solo unas pocas personas, indecisas, a pesar de toda la euforia, o quizás deberíamos decir histeria, preguntan si la información puede ser comparada al conocimiento y al entendimiento. Información/-conocimiento/interactividad, todos estos términos se evocan a raíz del acceso, los nuevos paradigmas señalan hacia maneras completamente originales y nuevas de pensamiento; la linealidad se está desmoronando, según lo publicado en periódicos y revistas, nos estamos dirigiendo directamente hacia lo que ocurría en la Edad Media, antes de la invención de la imprenta. Todo este panorama optimista o pesimista, dependiendo del punto de vista que uno tome, nos hace un llamamiento para que se realce un esfuerzo renovado que propicie la educación en medios en los crecientes debates pedagógicos.

Primero se proporciona un breve recorrido del estado de la educación en medios en este país, Austria, centrándose en las disposiciones legales para las escuelas. Luego se ofrece una discusión de palabras clave como «comunicación, autonomía/madurez» (Mündigkeit), necesarias para explicar el origen y el significado de la expresión alemana. Luego se revisa la manera en que estos objetivos se tienen en cuenta desde la perspectiva austriaca y finalmente se intenta valorarlos a la luz de los nuevos medios.

1. La educación en medios en Austria

La educación en medios se inserta dentro de los llamados «ejes didácticos» junto con otros trece más. Los ejes didácticos se hallan en los planes de estudio de las asignaturas tradicionales; así que los medios deberían ser trabajados en todas las disciplinas siempre que fuese necesario. Los ejes didácticos sirven como principios de trabajo para flexibilizar el sistema, hasta ahora algo rígido, de disciplinas estancas. Éstos deben impregnar el sistema académico introduciendo la dimensión holística de la educación. Así los ejes abarcan la vertiente afectiva del proceso educativo, que se ha descuidado hasta ahora en favor de una aproximación puramente cognoscitiva.

• Ley de 1973: La educación en medios fue introducida por primera vez en la escuela en 1973. Esta ley incluyó claramente el tema de la educación en medios, además del estudio de los medios en sí mismos y no sólo su papel como instrumentos –herramientas– para mejorar la enseñanza; incluyó también los procesos de aprendizaje en disciplinas específicas de la escuela. Por primera vez los medios fueron el centro neurálgico de la enseñanza-aprendizaje, contextualizando el marco de un paradigma funcional-estructural de los medios: se asumió que la información sobre las características específicas de los medios haría estudiantes mejor informados y contribuiría así a un uso comprensivo de los medios (Baacke, 1979).

Sin embargo, la ley no fue de gran utilidad, porque el término «educación en medios» fue aplicado a cualquier actividad que tuviese que ver con los medios, confundiendo así las diversas facetas del trabajo con los medios en la escuela. La utilización de los medios fue principalmente reducida a la didáctica de los medios, es decir, usar los medios con el objetivo de aprender con eficacia y sólo se trabajó sobre los medios mismos muy de vez en cuando.

• La ley de 1989: Junto con la publicada en 1994, desarrolló el marco legislativo necesario para dotar de una base teórica basada en la acción «Handlungsorientierte Medienpädagogik» (Baacke, 1992), de la que trataremos detalladamente en las secciones «competencia» y «autonomía».

• La ley de 2001: Con la aparición de los nuevos medios, particularmente Internet, la versión de 1989/-94 necesitó una puesta al día. Se quiso establecer un «continuum» entre los llamados «medios tradicionales» y la euforia que acompañó a los nuevos medios, especialmente Internet. Ésta es la razón por la que considero que la definición de medios en las Recomendaciones de la Conferencia de la UNESCO, llevada a cabo en Viena en 1999, y confirmada en la Conferencia de Sevilla en 2002, crea una base inclusiva para la educación en medios y sus objetivos.

La educación en medios abarca a todos los medios de comunicación, y a todas sus combinaciones posibles, especialmente con los llamados nuevos medios. Sus componentes están presentes en todos los textos, sin importar la tecnología: la palabra –escrita/hablada–, los gráficos, el sonido, las imágenes estáticas y en movimiento. Los llamados «nuevos medios» son síntesis y desarrollos de combinaciones de los medios anteriores, son esencialmente tecnologías que sirven para su distribución y tienen su efecto en diferentes dimensiones sociales. También hay que tener presente que la reflexión crítica de los efectos posibles se incluye en la educación en medios.

1.1. Definiciones

Un glosario es de gran utilidad para desenmarañar la confusión que ha tenido lugar a la hora de interpretar los medios en la escuela. El decreto, en primer lugar, contiene una explicación de los términos más usuales. Así, la «educación en medios» se considera como la práctica pedagógica que se ocupa de los medios como objeto de análisis, mientras que el «uso de los medios» sería la praxis de las didácticas de los medios y se refiere al uso de los medios para mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje. Ambas visiones, la educación en medios y el uso de los medios deben entenderse de forma combinada en última instancia. Para explicar esta diferenciación, algo teórica, se puede trabajar con un ejemplo.

Así en biología (química, geografía...), el profesor podría presentar un vídeo sobre ingeniería genética y el medio se utilizaría para visualizar elementos del contenido del plan de estudios, con el propósito por parte del profesor claramente de mejorar su enseñanza, intentando alcanzar algunas metas establecidas en el currículum. Éste sería el ámbito de la didáctica de los medios (muchos profesores asumen que ésta sería especialmente la educación en medios).

Sin embargo, un profesor que realmente asume las implicaciones de la educación en medios no terminaría aquí su actuación, cuando termine el vídeo; sino que continuaría trabajando con el medio, hasta llegar a cuestiones mucho más profundas como quién produjo la película, para qué grupo social, cuestiones de trasfondo económico del productor, las implicaciones del idioma original de la película, etc. La combinación de ambos puntos significa identificar las áreas solapadas entre el tema específico de una disciplina y la manera en que se codifica.

Nos hemos centrado extensamente en esta reflexión porque muchos expertos consideran la definición del concepto de la educación en medios como superflua. Sin embargo, según las experiencias que hemos hecho en este campo, no estamos conformes con esta apreciación y sabemos que a los profesores les gratifica conocer a fondo las diferentes posibilidades y los diversos enfoques que sobre los medios y la escuela son posibles, ya que esto les permite un conocimiento más adecuado y les facilita su uso práctico.

1.2. Objetivos

Según la normativa austriaca, las leyes curriculares deben recoger explícitamente un conjunto de metas claras. (Los estudiantes deben saber, entender, realizar, sentir...). Estas metas no son lo mismo que los objetivos definidos por los profesores para los diversos temas, pues las primeras son amplias y no son evaluables exhaustivamente.

Este hecho, sin embargo, dada la naturaleza del sistema educativo, no es beneficioso, pues los profesores desean ver resultados concretos de su enseñanza. La declaración de Masterman cuando apunta que la educación en medios «debe desarrollar en los niños la suficiente confianza en sí mismos y madurez crítica para que sean capaces y quieran aplicar el juicio crítico a programas de televisión y a los artículos periodísticos con los que se encontrarán en el futuro», a menudo no es de gran ayuda. Ni lo es la declaración conducente a realzar los esfuerzos del profesor de que la «prueba ácida del éxito de cualquier programa de educación en medios miente en el grado en el cual los alumnos son críticos en su propio uso y entendimiento de los medios cuando el profesor no está allí» (Masterman, 1988: 13).

A pesar de este escepticismo, las metas se especifican bajo títulos como «uso de los medios», «comunicación con los medios», «instituciones de los medios», y «creaciones de los medios». Lo que debe especialmente ser mencionado es la introducción de la palabra «medios que actúan» o «actuación con medios» (Medienhandeln), que sustituye los términos anteriores como el pasivo «consumo de medios» y también el término más neutral «uso de los medios». Es también importante agregar que la ley se refiere explícitamente a la educación en medios considerando el trasfondo individual de cada alumno tanto en el nivel cognoscitivo, como en afectivo y lingüístico; aunque hay otras

La creencia, comúnmente expresada de que a través del trabajo práctico los estudiantes adquirirán automáticamente las competencias críticas y comenzarán a desmitificar los medios, necesita ser desafiada. En lugar de eso, el acoplamiento entre el trabajo práctico y las actividades analíticas necesita ser forjado conscientemente por el profesor.

secciones donde son tratados más detalladamente los aspectos de nivel biográfico, así como los socio-ecológicos.

2. Competencia y autonomía como elementos constitutivos de una pedagogía de los medios

Se considera que los medios y los seres humanos están en continua interacción. La tarea de la pedagogía de los medios es identificar los puntos de interacción (educar, enseñar, aconsejar, orientar, informar dónde es necesaria una intervención) (Baacke, 1992). Por otra parte, los medios son ingredientes que se integran en los contextos de acción-experiencia de los seres humanos y la pedagogía de los medios como parte de los estudios sociales, tiene como punto de partida la observación y la interpretación de la existencia física así como de las realidades construidas.

Las teorías materialistas de los medios abrieron el camino a las nuevas penetraciones teóricas. Éstas desestabilizaron el paradigma funcionalista-estructural (ley de 1973: 2) emancipando al individuo de los apremios de los sentidos y apoyando su autonomía. Las nuevas oportunidades de participación activa fueron articuladas de manera que este desarrollo ha facilitado el camino hacia los medios pedagógicos centrados en la acción.

Las variadas «competencias» específicas con respecto a la interacción de los nuevos medios en los procesos educativos se asemeja, en general, a la postura de los proteccionistas cuando los medios audiovisuales tradicionales entraron en la escuela.

2.1. Competencia

El concepto «competencia» comenzó a concebirse desde la «competencia lingüística» de Chomsky como «realidad mental del emisor-receptor ideal» (Kübler, 1994: 67) que afirma que debido a un sistema inminente de reglas, el hombre es capaz de generar un número infinito de oraciones. En 1971 Habermas lo amplió a la «competencia comunicativa», implicando que cada ser humano está dotado con la capacidad de formar elocuciones desde diversas oraciones y de transformarlas en otras (Habermas, 1971). En 1973 las «competencias comunicativas» se fueron adaptando a los últimos resultados de la teoría de la comunicación de Baacke, que la agregó a la dimensión de complejidad antropológica. A pesar de algunas tentativas de operacionalizar por completo la competencia, Baacke añadió, a la premisa original de Chomsky la capacidad «universal» del hombre para comunicarse, es decir de responder adecuadamente a cualquier número de nuevas situaciones.

Analógicamente a la teoría de Chomsky de producir un número infinito de oraciones gramaticales correctas, lo mismo debería ser verdad para los aspectos relativos a la percepción. Se dice que el hombre, por consiguiente, es capaz de producir nuevas siluetas y formas de la misma manera en que puede generar las oraciones aun no escuchadas o leídas. Así que la «competencia comunicativa» es una capacidad del hombre de participar y de formar activamente la comunicación humana sin ser dependiente de estímulos y procesos de aprendizaje controlados.

Mientras que la competencia lingüística se aplica solamente a la semántica y a la gramática de las oraciones, según Habermas, la competencia comunicativa es la capacidad intuitiva de cada emisor –comunicativamente competente– de formar elocuciones desde oraciones y transformarlas. Baacke, según lo mencionado antes, agranda este concepto con una serie de aspectos antropológicos así como biográficos, socioculturales y cultural-sociales.

La competencia comunicativa se manifiesta siempre en situaciones reales entre varios participantes. Las relaciones solamente se pueden establecer si el dominio de los sistemas de signos de los participantes está más o menos al mismo nivel. Es igualmente válido con respecto a convenciones; sin embargo éstas pueden cambiar y ser cambiadas en cualquier momento, basándose en el acuerdo mutuo. Las convenciones son los productores y los transportadores principales de nuestras construcciones de la realidad.

Los actos del discurso y de comunicación implican automáticamente el concepto de ser activos, de actuar. Así, es lógico que la comunicación y la interacción, si no idénticas, sean ya inseparables. La lengua nos permite experimentar y definir qué es actuar para el ser humano: actuamos cuando hablamos y nos comunicamos.

Desde principios de los años setenta la producción y la enseñanza de competencias han sido nombradas como la última máxima de la educación en medios. Sin

embargo, en este punto, debemos tomar una decisión, pues hasta ahora las opiniones sobre el significado de la «competencia» han sido variadas:

• Es una premisa biológica (competencia como una cualidad natural, automáticamente revelada y madurada).

• Es una competencia enseñada y aprendida (competencia como el producto de enseñanza-aprendizaje formal).

Recientemente, como ya mencionamos en la introducción, los nuevos medios han establecido discusiones intensas sobre el concepto de la competencia. Se entiende más bien como una capacidad adquirida a través de un aprendizaje formal. Así que, según Glotz (1995), la competencia comunicativa tiene dos dimensiones: una técnica y otra social, que pueden y deben ser entrenadas.

Theunert (1996) se refiere a «competencia» como una habilidad que puede ser enseñada y aprendida formalmente. Afirma que el objetivo de la «competencia comunicativa» es ayudar a lograr la capacidad de participar activamente en la comunicación social y de comunicarse para formarla; mientras la «competencia en medios» es la capacidad de aplicar, manejar y utilizar para las propias necesidades personales los medios y las tecnologías que apoyan, controlan y desarrollan la comunicación social.

Entiendo y utilizo «competencia» en el sentido de una habilidad de aprendizaje formal y por lo tanto es tarea de las instituciones educativas enseñarla y entrenarla.

2.1.2. Los objetivos

En la literatura pedagógica relevante, «Erziehung» es una intervención metodológica consciente en el desarrollo de otra persona con el propósito de alcanzar una meta específica (Bock, 1978: 15). «Erziehung» tiene el objetivo de educar (erziehen), al que aún no es autónomo, hacia una forma de autonomía que le permita trabajar constantemente en sí mismo. Una vez que se haya alcanzado esta meta, la educación se hace superflua. Éste es el punto que Masterman llama la «prueba ácida» de la educación en medios: ¿Son los alumnos –anteriores– autónomos y funcionan como tales, cuando el profesor no está allí?

2.2. Autonomía de los medios (Medienmündigkeit)

2.2.1. La autonomía crítica de Masterman

¿Qué es autonomía con los medios y por qué criterios se caracteriza?, ¿cómo es una persona que llamamos autónoma? ¿Ha desarrollado las competencias críticas, el conocimiento o el sentido? Masterman da algunas directrices muy útiles que la educación en medios debería evitar en la preparación para la autonomía. Es muy importante que la educación en medios:

• No degenere en la acumulación exagerada y laboriosa de hechos, ideas e información sobre los medios.

• No debe consistir en ejercicios deshumanizantes sobre los medios, diseñados para mantener a los estudiantes ocupados.

• No debe implicar la reproducción sumisa de los estudiantes de las ideas del profesor (Masterman, 1985: 25). Él también recomienda dónde debe situarse y «prestar la atención más cercana a un texto o tema particular» y enfatiza que este objetivo de la educación en medios, es decir, la autonomía crítica, no se consigue si el proceso de enseñanza no experimenta una transformación pedagógica importante (Masterman, 1985: 27-28). También trata con gran detalle los modos de enseñanza que son absolutamente imprescindibles en una pedagogía renovada. Pero la noción central de «autonomía» aún queda subexpuesta. Nos preguntamos, ¿puede ser operacionalizada?

2.2.2. La autonomía de los medios (Medienmündigkeit)

Déjenme primero analizar la expresión alemana «Medienmündigkeit», ya que la palabra en alemán plantea la pregunta que se puede aplicar a todos los términos escritos con relación a los medios (Medienerziehung, Medienpädagogik, etc.). ¿Es la autonomía en medios una clase de autonomía distinta o, por decirlo de otra manera, una persona puede ser descrita como autónoma en medios cuando tiene autonomía en otros aspectos de la vida?, ¿es una persona autónoma por sí misma, autónoma con los medios también?, ¿se puede separar la «autonomía» en pequeños compartimentos minúsculos?

Volvamos a la autonomía (Mündigkeit) primera. La razón por la que agrego la palabra alemana es que, en mi opinión, es más expresiva que la inglesa «autónoma»; después de todo, es la persona la que está en una posición de darse normas para gobernarse. El significado que la palabra ha adoptado no es muy adecuado. Al contrario que la expresión inglesa, «Mündigkeit» refleja no solamente el desarrollo diacrónico de la lengua, también un aspecto de la evolución cultural. Un paréntesis para demostrar esto: el «mündig» fue utilizado hasta no hace mucho, principalmente en el sentido legal, refiriéndose a una persona que es de cierta edad. Hace aproximadamente 20-25 años, el uso de la palabra comenzó a ser más frecuente: especialmen-

te en asuntos en conexión con el papel y los poderes del estado, el individuo era descrito como «mündig», como de una cierta edad, como era en sus asuntos con las autoridades del estado. De hecho, «Mündigkeit» era de alguna manera un sinónimo de «emancipación». Y desde entonces, se ha asentado un uso inflacionista; una de las creaciones más innovadoras son «medienmündig» (adjetivo) o «Medienmündigkeit» (sustantivo).

La autonomía, y aquí utilizamos la palabra inglesa como el equivalente más cercano al origen alemán al cual las características siguientes se refieren, podemos definirla según una simple máxima kantiana como «la capacidad de hacer uso de su propia razón sin la dirección de otra persona».

Un equipo del cuerpo docente en la Universidad de Klagenfurt, el Instituto de la Tecnología y Pedagogía de los Medios, intentó describir rasgos externos del uso autónomo en medios, para compilar un catálogo de actuaciones autónomas con los medios. En mi opinión, sus reflexiones son tan interesantes que merece la pena tratar sus resultados detalladamente.

Llamaron a su estudio «Autonomía en medios: un acercamiento al horizonte de los objetivos de la educación en medios» y su punto de partida provoca una serie de preguntas en cuanto a las metas de la educación en medios, comenzando con la pregunta: ¿para qué debe educar la educación en medios? ¿Ven la televisión las personas educadas en medios menos de tres horas al día o no la ven en absoluto?, ¿pueden decirme la diferencia entre una dosis prolongada de televisión y una dosis normal?, ¿han tenido éstas personas experiencias con grabación de vídeos o con fotografía?, ¿saben más sobre los estatutos de las corporaciones de difusión pública? Simplemente, con estas preguntas se puede expresar la intranquilidad que muchos profesores sienten.

La autonomía es indivisible y así como existen relaciones y semejanzas entre la actuación con los medios y con otros campos de la vida social, es impensable la idea de una persona que actúe autónomamente en su vida ordinaria, pero no con respecto a los medios.

Una noción del término complejo de la autonomía es la responsabilidad con uno mismo y con la sociedad. Así que autonomía como gobierno autónomo es agrandada por el componente social. ¿Cómo puede una persona interactuar con los medios y no disminuir su autonomía, ni su responsabilidad consigo mismo y con los demás, sino lograr que se mejoren? ¿Qué distingue a los usuarios autónomos de los otros? ¿Pueden ser identificadas las características externas de usuarios autónomos? La experiencia y la observación de la rutina diaria demuestran que esto es casi imposible. Hay gente que ve la televisión mucho y otras que no lo hacen, pero a veces, las últimas parecen enteramente desconectadas; igualmente, conocemos aficionados al cine, tan implicados con el objeto de su amor que apenas están enterados de lo que les rodea socialmente… y nos parecen que así están lejos de ser independientes o autónomos.

Al final, el equipo tuvo que admitir que su tentativa de identificar características externas de la autonomía había fallado, pues un comportamiento externo similar puede conducir a un contexto autónomo así como a otro totalmente dependiente. Podemos concluir que la actuación autónoma –y esto incluye evidentemente cuando se actúa con los medios– ocurre en el mundo interno del hombre, de la manera y hasta en el grado en que él o ella está implicado con los medios cognitiva y emocionalmente.

Esta implicación abarca algunas inclusiones específicas –complejo cognoscitivo, emocional–, así como las disposiciones pragmáticas que encontramos en sus actos y decisiones relacionadas con los medios. Para hacer esto más comprensible, daremos algunos ejemplos de estas inclusiones y actitudes como pudieran ser:

• Reconocer la comunicación con medios como una forma reducida de comunicación, pues no permite un encuentro personal holístico. Así que la comunicación con los medios –y esto también debe ser particularmente verdad en los nuevos medios– no se debe considerar pues como un sustituto para la comunicación directa, sino como una práctica complementaria que la enriquece.

• Entender el uso de los medios como proceso selectivo que se relaciona de cerca con la situación, las condiciones y las necesidades del usuario.

• Identificar el impacto comercial, político e institucional de los mensajes de los medios de comunicación para:

• Reflexionar sobre la explotación de las emociones de los usuarios provocadas por los medios.

• Reflejar la relación entre la función económica de los medios y su contenido y modos.

• Ofrecer resistencia a la explotación de las emociones.

Estos tres bloques de reflexiones resumen lo que piensa el equipo cuando afirma que los usuarios autónomos de los medios incluyen estas reflexiones en su uso de los medios, es decir, en su selección, interpretación y evaluación habitual y automática. Esto no significa que los usuarios autónomos hacen permanentemente reflexiones en todos estos puntos mientras usan

e interactúan con los medios, es una capacidad básica, una preparación mental, que va de la mano con el uso de los medios, sobre todo implícita y de vez en cuando explícitamente. Así pues, por ejemplo, no se asume que mientras se ve una historia de crimen hay una interferencia permanente entre el suspense y la identificación causados por estas penetraciones. Asimismo, no es un acto de no autonomía el ser cazado por un producto de los medios; al contrario, es una participación activa en la cultura de los medios, que es una parte importante de nuestra realidad social. Ser autónomo no coarta nuestro placer con los medios. El usuario autónomo está enterado del hecho de que él/ella satisface sus necesidades emocionales y admite su sensación satisfactoria con los medios. Él/ella no sufre y no lucha contra una conciencia culpable cuando está viendo una telenovela. Después de la demostración él/ella puede ponderar sobre los clichés de la representación, comprobará probablemente su propia actitud hacia el producto; quizás encontrará implicaciones políticas demasiado afirmativas, quizás pueda llegar a una cierta solución particularmente creativa. Naturalmente, toda esta necesidad será el resultado del uso de los medios, pero la disposición está aquí. Así que obviamente, la actuación de los medios se arraiga firmemente en el conocimiento, incluso si el uso real y explícito de las penetraciones no acompaña continuamente al uso de los medios (Boeckmann, 1994: 34).

La prueba ácida –para aplicar la última prueba de Masterman otra vez– es la competencia y la preparación del usuario para articular sus reflexiones y sensaciones. Es eventualmente este hecho de hablar de sus propios actos con los medios, como la perspectiva social puede ser establecida.

3. Las estrategias del ministerio de la educación y de los asuntos culturales

3.1. Observaciones generales

Las disposiciones legales referidas a la educación en medios en las escuelas ya se han perfilado en el apartado 2. Ahora, antes de emprender las estrategias de acompañamiento, hemos de mencionar que al revés de lo que ocurre en países como Gran Bretaña o Australia, el tema de la «responsabilidad» no es aquí un factor relevante en la determinación del logro escolar. El sistema austriaco está marcado por un acercamiento administrativo, que permite que el control de las actividades esté organizado por un número de medidas regulativas. Lo que sucede realmente es que tras las regulaciones (planes de estudios, leyes, circulares, etc.) implementadas, la manera en que se trabaja permanece, aparte de simples evaluaciones y estudios, en la oscuridad. Hasta el punto que en el tema de la formación del profesorado (inicial y continua), Austria sigue siendo un país en vías de desarrollo. No hay una formación continua sistemática.

3.2. Materiales para la educación en medios

Como medida de acompañamiento a la ley anunciada en 1989 el Departamento para la Educación en Medios propuso producir materiales de soporte para los profesores. Una investigación realizada en las escuelas de primaria referida a la frecuencia de uso de los medios, confirmó los miedos de que muy poco se había avanzado en este campo. Se fijó un número de grupos de funcionamiento –profesores e investigadores– para crear los puentes entre la legislación y la práctica. Los folletos creados trataban de evitar, tanto como fuese posible, los grandes discursos escolares y las largas introducciones teóricas. Simplemente, las sugerencias que dan y las ideas que proponen para la educación en medios se acercan a los objetivos y al fondo teórico de la legislación y afortunadamente, estimulan a los profesores y a sus alumnos en la dirección de la autonomía en los medios.

Como ejemplo, nos referiremos a los «héroes», «identidad», «violencia y horror» e «identidad de género». En estos puntos, ambas reflexiones de naturaleza socio-ecológica y los resultados del acercamiento simbólico de la interacción son considerables, gracias al «Medienwerkstatt» con su énfasis marcado en la enseñanza de la instrucción en los medios. La base de muchas informaciones es descubrir la enseñanza, señalando que muy a menudo falta el objetivo primario que los profesores han fijado para una unidad, en lugar de otras novedades se pudieron encontrar ideas que se explotarían y serían seguidas más adelante. Fundamentalmente, trabajar con y sobre los medios sirve para reflejar nuestra propia actuación para con los mismos (responsabilidad de uno mismo) y lo comentado sobre ello (responsabilidad social). El impulso de los medios gira alrededor de los siguientes ejes principales:

- Focalización: la representación de los medios del mundo (cada número se ocupa de un segmento, por ejemplo, ciencia, historia, trabajo, entorno/salud, minorías, política, etc.).
- La identificación de las áreas transferidas entre las asignaturas de la escuela y la educación en medios.
- El foro general de discusión de los productores de los medios, investigadores, profesores, administradores en la educación en medios.

Los estudios llevados a cabo después de que se haya distribuido el primer bloque de materiales son fa-

vorables. Hay una correlación positiva significativa entre la frecuencia de uso de medios en educación, realizada en las prácticas de la escuela con material relevante. El resultado de una investigación sobre el impulso del uso de los medios es también una razón para el optimismo. Cada vez más los profesores están introducidos en los principios e ideas de la educación en medios y animados para tenerlo en cuenta en las clases. Las sugerencias que se refieren a las áreas transferidas entre las materias y la educación específica en medios también encuentran a muchos usuarios.

4. Nuevos medios: Internet

El advenimiento de nuevos medios hace a veces que los objetivos de la educación en medios parezcan «anticuados», pero es precisamente, este desarrollo el que requiere volver otra vez, y con más fuerza que antes, a las consideraciones básicas de la educación en medios y de la autonomía. Muy poco se sabe hasta ahora sobre la contribución genuina de los nuevos medios a la educación. En conjunto, las variadas «competencias» específicas con respecto a la interacción de los nuevos medios en los procesos educativos se asemeja, en general, a la postura de los proteccionistas cuando los medios audiovisuales tradicionales entraron en la escuela. Su impacto potencial se mide sobre todo contra los medios generalmente, las palabras clave son las «competencias» a ser entrenadas como «distinguir», «diferenciar» y «seleccionar». Por ejemplo, la capacidad de reconocer la diferencia entre las variadas formas de comunicación y la capacidad para realizar aportaciones a cada medio de comunicación son ingredientes imprescindibles para ocuparse de los nuevos medios; la capacidad de seleccionar según las necesidades propias, la capacidad de reconocer sus necesidades y el déficit de comunicación y actuar de manera acorde, son por consiguiente también requisitos básicos de la educación en medios.

En mi opinión, la controvertida práctica de la educación en medios se debe unir a una reforma radical. Cada acercamiento que intenta encontrar los lugares apropiados para la integración de algún medio es simplemente un remiendo, y al final, está condenado a fallar. En la práctica pura, los argumentos sobre la interacción de los medios y la pedagogía deben tratar de alguna manera aspectos como los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben ser modificados. Pero en el camino hacia esta perspectiva, propuesta desde hace tiempo, es importante tener presente que nuestros cerebros pre-electrónicos todavía requieren tiempo, competencias y habilidades para dar sentido adecuadamente a textos, sin importar el sistema de signos en que esté constituido y procesado.

Sin embargo, el tratamiento de la comunicación y de la información de Internet nos da la oportunidad de llegar a más gente al mismo tiempo, así como ofertarles información lineal y los productos de nuestra educación práctica en medios. Esta es la razón por la cual en 2001 tomamos la decisión de salir al mercado e intentarlo.

4.1. Comunidades de los medios

www.mediamanual.at es la página web y la plataforma de presentación del Servicio de Medios Educativos del Departamento del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Antes de invitarle a dar un corto viaje a través de la página web, quisiera explicar sus principios y desarrollo, paso a paso, con el fin de dar un poco de luz a la historia, algo complicada y compleja, y a la estructura del departamento. Comenzó con tres personas dedicadas a la educación en medios, que decidía llamarla pedagogía de los medios, pero que a la vez se ocupaban de la didáctica de los medios. El foco principal era y es la educación en medios, entendida como la relación de niños/gente joven con los medios y el papel o el rol social de la escuela para integrarla en la enseñanza formal. Debido a problemas estructurales, tres colegas de otra unidad fueron transferidos a mi departamento, por lo que tuvimos que encontrar un área donde estuviesen activos y, con un mínimo de recursos, ésa fue la educación práctica de los medios. Lentamente, y obviamente de manera inadvertida, agrandamos la infraestructura para poder apoyar a profesores interesados en el trabajo práctico de los medios. ¿Cómo hacíamos este trabajo? Cuando un profesor contactaba con nosotros, primero se le asesoraba de alguna manera, después preparaban nuestra furgoneta y salían hacia allí. Aquí debo agregar que a los tres colegas les estuve constantemente «atormentando» con el veredicto de Masterman que me guiaba: «la actividad práctica no constituye la educación en medios en sí misma». La creencia, comúnmente expresada de que a través del trabajo práctico los estudiantes adquirirán automáticamente las competencias críticas y comenzarán a desmitificar los medios, necesita ser desafiada.

En lugar de eso, el acoplamiento entre el trabajo práctico y las actividades analíticas necesita ser forjado conscientemente por el profesor. Se debe trabajar en él. No puede ser asumido. Naturalmente, pronto nos dimos cuenta de que esta manera (al azar) de hacer la educación práctica en los medios no es en primer lugar una función administrativa de un ministerio y en segundo lugar, no tiene ninguna estructura sobre la cual

construir. Y en este momento nos vino la idea de usar Internet para transportar la información junto con los ejemplos, imágenes y sonidos. Justo al principio la idea era utilizar Internet como plataforma para demostrar cómo el significado se construye ofreciendo imágenes, sonidos, lenguajes, junto con el dispositivo técnico para utilizar los elementos. Después de una serie de acaloradas discusiones me convencieron los argumentos de mis colegas que mantenían que al principio la tentativa de traducir teoría a práctica sería demasiado y excesivo. Así que en 2001 comenzamos con las secciones «películas fundamentales», una selección de artículos de «Medienimpulse», un compendio para las escuelas secundarias de «educación centrada en los medios» y la disposición legal para todo esto, la legislación en la educación en medios.

Según las estadísticas, tuvimos un buen comienzo; pronto fue desarrollada una competición especial para los fabricantes de medios y se concedió a «Mediamanual», la Instrucción en los medios. Era interesante observar cómo gradualmente el número de clases que pedían ayuda personal disminuyó, y al mismo tiempo el número de participantes aumentó. Intentábamos unir tantos artículos como podíamos: por ejemplo acerca de lenguajes de los medios unido a «cómo hacer vídeos» y similares. En conversaciones con los profesores detecté un gran interés en la radio, así que la siguiente sección que sacamos fue sobre ese apartado llamado «Fundamentos de la radio».

Ahora la emisora del proyecto esperaba para ser concluida, era hora de cambiar la organización de la ya mencionada concesión de la instrucción en los medios, hacia la comunicación electrónica. La idea aquí era crear conocimiento y estimular a los profesores y a los estudiantes a reflexionar críticamente en el proceso de producción (plantillas de reflexión). Así que el «Manual de los medios» ofreció un montón de hojas de trabajo para descargar, hojas de reflexión junto a hojas de historial y similares. Los vídeos de los estudiantes fueron colgados en el website y fueron votados por los miembros de la comunidad de «Manual de los medios» que estaban operativos. El pico absoluto fue alcanzado en 2001, cuando el vídeo de una escuela sueca estaba entre los competidores y los votos de los estudiantes de la escuela en una pequeña ciudad al norte de Suecia casi colapsaron el sitio web por completo. A propósito, los vídeos, radios, periódicos, revistas, multimedia, ganadores en las diferentes categorías se presentaban en la pantalla.

Era el momento de volver a los medios auditivos, tanto más puesto que desde hace nueve años hemos llevado un proyecto llamado «Students' Radio», cuyas producciones están en antena cuatro veces por semana en onda media. A propósito, cuando comenzamos el proyecto de la radio, nos sorprendió la respuesta que obtuvimos por parte del sector infantil: «Basiswissen» (conocimientos básicos) (Workshop Radiobox/-Schülerradio/Programm/Archiv, 16-02-04) con profesores cuyo primer propósito es intentar demostrar que el trabajo de la radio puede ser parte de la enseñanza.

Los vídeos y películas son, como ya mencionamos un medio popular; así que las películas para niños fueron integradas en el «Manual de los medios» (Kinderkino/workshop). Las guías de estudio del «Manual» son, al contrario, las guías de estudio del Instituto Cinematográfico Inglés, diversas y reflejan las maneras algo escolares y respetuosas de los académicos austríacos de los medios a la hora de tratar una película. Los estudiantes también pueden intentar escribir y analizar revisiones de películas (workshop). Pusimos extractos de animaciones Disney en esta sección como parte del proyecto que producimos para los niños entre 6 y 14 años de edad llamado «animales en los medios». Este proyecto es un paquete compuesto por una edición especial de «Medienimpulse» y de estos extractos animados.

A propósito... lo relacionado con los medios es uno de mis proyectos favoritos: ¿cómo representan los medios al mundo?, ¿qué imágenes sobre segmentos del mundo se producen? Este acercamiento caracteriza la estructura de «Medienimpulse», trimestral (57 ediciones hasta ahora), con la cual Themen presenta una selección (tercer mundo, racismo/xenofobia), identidades, anuncios/merchandising, aprendizaje, otros mundos...). En las etapas siguientes, el taller fue agrandado sustancialmente; por fin mi idea inicial de experimentar con los fundamentos de los medios: la imagen, el sonido y los gráficos, fue tomada en cuenta. El objetivo es crear conocimiento para la construcción de medios y crear conocimiento para la contingencia/interdependencia de forma y contenido. Código/convención da una idea de cómo las imágenes y los sonidos producen un significado, la televisión demuestra cómo el servicio público de TV y los servicios privados se presentan a sí mismos.

Otro segmento es el plan de enseñanza-currículum que es una colección de partes de la educación en medios, es decir porciones pequeñas de educación integrante de los medios. Aquí cada uno elige su tema, el nivel y encuentra las ideas para sus lecciones junto con citas fuera del programa relevante. Y al final no pocos profesores pueden colocarse en la e-academia que comenzó hace dos años e intentan compensar el triste hecho de que todavía no tenemos una formación inicial sistemática para nuestro profesorado en la edu-

cación en medios. «Mediamanual» es el principio de una comunidad de medios; la comunicación, que es probablemente el ingrediente más importante de cualquier comunidad, se realiza en varios niveles. Nuestra vía «Info» publica un boletín de noticias y ofrece una plataforma de la comunicación para aquel que esté interesado en el cambio de ideas vía Internet. La estadística nos dice que al contrario de lo que pensábamos las contribuciones de «Medienimpulse» se están descargando regularmente, sabiendo nosotros qué asuntos son los favoritos. La votación crea una comunidad de jóvenes cinéfilos de ORSA (Suecia del norte) y Wels (Austria septentrional), Valencia y Bratislava. Así que es de esperar que cada vez más amantes de los medios no solo encuentren información sino también compañeros para comunicarse y para aprender en el «Mediamanual».

5. Conclusión

He intentado construir una estructura a partir de una serie de diversos componentes, fuera de los cuales la ordenanza como disposición legal es el factor principal. He desarrollado, junto con otros aspectos, un conocimiento creciente de lo que significa educación en medios. Los pasos siguientes previstos son la integración de la educación en medios en la formación inicial de todos los profesores para que el concepto de medios integrados se acerque a la práctica.

Referencias

BAACKE, D. (1979): «Medienpädagogik unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen», in WODRASCHKE (Ed.): *Medienpädagogik und Kommunikationslehre.* Ölschläger, München; 51-65.

BAACKE, D. (1992): «Theorie der Medienpädagogik», in BURKART & HÖMBERG (Eds.): *Kommunikationstheorien*. Braumüller, Wien; 171-190.

BAACKE, D. (1994): «Jugendforschung und Medienpädagogik - Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen», in SWOBODA, H. (Eds.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Leske+Budrich, Opladen 1994; 37-57.

BOCK, I. (1978): *Kommunikation und Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Darmstadt.

BOECKMANN, K. (1978): «Thema: Medienmündigkeit (1) Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung», in *Medien praktisch 4/94*; 34-38.

GLOTZ, P. (1995): «Änderung des Schaltplans», in *Die Zeit*, *46;* november; 58.

HABERMAS, J. (1971): «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz» in HABERMAS, J. & LUHMANN, N. (Eds.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt; 101-141.

KÜBLER, H.D. (1994): «Medienwissenschaft-Produktanalysen als Grundlage medienpädagogischen Urteilens und Handelns», en HIEGEMANN & SWOBODA (Eds.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Leske+Budrich, Opladen; 59-100.

MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media*. London, Comedia.

MASTERMAN, L. (1988): *The development of media education in Europe in the 1980s*. Strasbourg, Council of Europe.

THEUNERT, H. (1996): «Multi-Medienpädagogik», in *Medienerziehung, 40*. Jahrgang, 1/96; 24-29.

Comunicar 28

Manifiestos

Declarations

Comunicar, 28, 2007

Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania)

Grunwald, 22 de enero de 1982
Declaración promulgada por representantes de diecinueve naciones en el Simposio Internacional de la UNESCO sobre la Enseñanza de los Medios, celebrado en la República Federal de Alemania en 1982.

Vivimos en un mundo en que los medios de comunicación son omnipresentes: un número de individuos cada vez mayor consagra buena parte de su tiempo a mirar la televisión, a leer diarios y revistas, a escuchar grabaciones sonoras o la radio. En ciertos países, por ejemplo, los niños pasan ya más tiempo ante la pantalla de televisión que en la escuela. En lugar de condenar o aprobar el indiscutible poder de los medios de comunicación, es forzoso aceptar como un hecho establecido su considerable impacto y su propagación a través del mundo y reconocer al mismo tiempo que constituyen un elemento importante de la cultura en el mundo contemporáneo. No hay que subestimar el cometido de la comunicación y sus medios en el proceso de desarrollo, ni la función esencial de éstos en lo que atañe a favorecer la participación activa de los ciudadanos en la sociedad. Los sistemas políticos y educacionales deben asumir las obligaciones que les incumben para promover entre los ciudadanos una comprensión crítica de los fenómenos de la comunicación.

Lamentablemente, la mayor parte de los sistemas de educación formal y no formal apenas si se movilizan para desarrollar la educación relativa a los medios de comunicación o la educación para la comunicación. Con harta frecuencia, un verdadero abismo separa las experiencias educacionales que proponen estos sistemas y el mundo real en que viven los hombres. Sin embargo, si las razones que avalan una educación en materia de medios de comunicación concebida como una preparación de los ciudadanos para el ejercicio de sus responsabilidades son ya imperiosas, en un futuro próximo pasarán a ser avasalladoras debido al desarrollo de la tecnología de la comunicación y los satélites de radiodifusión, los sistemas de cable bidireccionales, la combinación de la computadora y la televisión, los videocasetes y los videodiscos, que no harán más que aumentar la gama de opciones de los usuarios de los medios de comunicación. Los educadores responsables no hacen caso omiso de esos adelantos; por el contrario, se esfuerzan por ayudar a sus alumnos a comprenderlos y a percibir la significación de las consecuencias que entrañan especialmente el rápido crecimiento de una comunicación recíproca que favorece el acceso a una información más individualizada.

Ello no significa que se deba subestimar la influencia que ejerce sobre la identidad cultural la circulación de la información y de las ideas entre las culturas gracias a los medios de comunicación de masas.

La escuela y la familia comparten la responsabilidad de preparar a los jóvenes para vivir en un mundo dominado por las imágenes, las palabras y los sonidos. Niños y adultos deben poder descifrar la totalidad de estos tres sistemas simbólicos, lo cual entraña un reajuste de las prioridades educativas, que puede favorecer, a su vez, un enfoque integrado de la enseñanza del lenguaje y de la comunicación.

La educación relativa a los medios de comunicación será más eficaz si los padres, los maestros, el personal de los medios de comunicación y los responsables de las decisiones reconocen que todos ellos tienen un cometido que desempeñar en la creación de una conciencia crítica más aguda de los auditores, los espectadores y los lectores. Reforzar la integración de los sistemas de educación y de comunicación constituye, sin duda alguna, una medida importante para hacer más eficaz la educación.

Por ello, formulamos a las autoridades competentes un llamamiento con miras a:

1) Organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos, con vistas a desarrollar los conocimientos, técnicas y actitudes que permitan favorecer la creación de una conciencia crítica y, por consiguiente, de una mayor competencia entre los usuarios de los medios de comunicación electrónicos e impresos. Lo ideal sería que esos programas abarcaran desde el análisis del contenido de los medios de comunicación hasta la utilización de los instrumentos de expresión creadora, sin dejar de lado la utilización de los canales de comunicación disponibles basada en una participación activa.

2) Desarrollar cursos de formación para los educadores y diferentes tipos de animadores y mediadores encaminados tanto a mejorar su conocimiento y comprensión de los medios de comunicación como a familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados que tengan en cuenta el conocimiento de los medios de comunicación a menudo considerable, pero aún fragmentario, que posee ya la mayoría de los estudiantes.

3) Estimular las actividades de investigación y desarrollo concernientes a la educación relativa a los medios de comunicación en disciplinas como la Psicología y las Ciencias de la Comunicación.

4) Apoyar y reforzar las medidas adoptadas o previstas por la UNESCO con miras a fomentar la cooperación internacional en la esfera de la educación relativa a los medios de comunicación.

Declaraciones para la proyección internacional de la educación en medios

María Amor Pérez Rodríguez

En 2003 organizábamos un Congreso «Luces en el laberinto audiovisual» en el que se evidenciaba la necesidad de que la educación para los medios se asumiera desde un nuevo humanismo capaz de promover la creatividad de la persona, poner en primer plano los mejores valores de las sociedades democráticas y ayudar al ejercicio de un pensamiento crítico, desde el respeto a las minorías y la consideración de los nuevos y variados contextos sociales, culturales, geopolíticos, y ambientales que actualmente afectan a nuestro mundo globalizado, tal como se recogía en las conclusiones del mismo. En estas páginas de Comunicar/28, cuyo monográfico está dedicado a la educación en medios en Europa, se traza un recorrido por las distintas huellas de un camino que comenzó con una definición oficial de la UNESCO para la educación en medios en 1973.

Sucesivos coloquios y encuentros han ido conformando un grupo de personas que han dibujado las principales líneas de desarrollo de la educación en medios en el mundo con sus aportaciones en el campo de la investigación y la experiencia. Podemos ver cómo muchos de ellos siguen escribiendo, trabajando, discutiendo y estructurando un panorama cada vez más consolidado y asentado en torno a la educación en medios como deducimos de la lectura de la Carta europea de Educación en Medios.

Fruto de los debates e intercambios de expertos de todo el mundo, en distintas convocatorias –Toulouse, París, Tesalónica, Belfast, Huelva, Sevilla...–, amparados por diversas instituciones –UNESCO, BFI, CLEMI... – ese movimiento a favor de la educación en medios se ha ido consolidando, aunque es mucho lo que queda por hacer.

Los ciudadanos reflexionamos escasamente sobre los impactos que los medios y las tecnologías de la información y comunicación están provocando en nuestras formas y estilos de vida, en nuestras costumbres y formas de pensar, en la organización de nuestro tiempo de ocio y trabajo... Es más, esta nula o escasa conciencia es, sin duda, la máxima responsable de la incapacidad que, en términos generales, tenemos para afrontar la «lectura» que los nuevos medios tecnológicos de comunicación nos exigen. No estamos preparados para apropiarnos crítica y creativamente de los mensajes de los medios, porque no hemos aprendido a consumirlos inteligentemente, esto es, a decodificar sus códigos, a reflexionar sobre sus impactos, a conocer lo positivo y negativo que aportan a diario en nuestras vidas.

Se hace cada vez más necesaria una educación para la comunicación, desde el descubrimiento de los valores que los medios transmiten, el aprendizaje de la recepción más activa de los mensajes, y el desvelamiento de la «construcción social» que éstos fabrican, lejos del tópico de la «ventana abierta al mundo» que transpira realidad. Esta preocupación se refrenda en manifiestos y declaraciones que se suscriben cada cierto tiempo. En todos ellos se repite la constante de la necesidad de acción para la alfabetización.

La declaración de la UNESCO en Grunwald, plantea la necesidad de la educación para la comunicación concebida como preparación de los ciudadanos para el ejercicio de sus responsabilidades. Se pone de manifiesto, además, cómo ésta ha de adaptarse a las distintas necesidades y contextos culturales y apuntar prioritariamente a las nuevas generaciones. Pero, además, escuela y familia han de participar responsablemente. Esta idea es muy significativa y, a pesar del tiempo trascurrido desde esta declaración de intenciones, su vigencia es patente.

En nuestros días, el mundo y sus realidades circulan, se absorben, entrecruzan, pierden o salen por la galaxia, la tela de araña o el laberinto audiovisual, de manera que las personas de este milenio muestran nuevos hábitos y valores sociales, intereses y formas diferentes de sentir e incluso de pensar. En todo ello se hace patente la educación en medios puesto que la gran mayoría de los intercambios con el entorno aparecen ahora mediados por alguna tecnología, por lo que las respuestas dependen más de los esquemas simbólicos y la percepción visual. La familia y la escuela tienen aquí un papel relevante para el que, probablemente, no están muy preparados.

Cada vez más los países y sus respectivos gobiernos e instituciones educativas tiene entre sus prioridades la adecuación de los contenidos educativos a una sociedad fundamentalmente mediática y digital, en la que se ha de integrar la enseñanza del lenguaje y la comunicación.

Este planteamiento requiere una apuesta decidida por la educación para la comunicación, que ha de promover tanto el conocimiento de los códigos y lenguajes de los nuevos modos de comunicación como la producción de comunicación por parte de niños y jóvenes.

La declaración hace un llamamiento a la organización de programas relativos a la integración de los medios de comunicación en todos los niveles educativos para el desarrollo de la conciencia crítica y la competencia como usuarios. También propone el desarrollo de cursos de formación para docentes, animadores, etc., que puedan poner en práctica sus conocimientos en torno a los medios y métodos de enseñanza adecuados para integrar estos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Junto a estos se hace hincapié en el estímulo de actividades de investigación en este ámbito y al apoyo a medidas de cooperación internacional para desarrollar la educación en medios.

Por tanto seguimos caminando y aunando esfuerzos en la perspectiva de educomunicación, para avanzar en la estructuración y sistematización de contenidos para vertebrar un currículum acerca del complicado entramado de lenguajes que envuelven la expresión de nuestros días.

En el climax comunicacional en el que hoy nos desenvolvemos aún son válidas las aportaciones de Grunwald. Quizás es tiempo de replantearse cómo vamos pasando de las ideas y declaraciones a la acción.

A partir de los intercambios y perspectivas variadas, complementarias, coincidentes y, también, divergentes, es preciso concebir espacios de conocimiento compartido en los ámbitos de la educación y la comunicación, con el objeto de definir un currículum específico que haga posible la alfabetización y el desarrollo de las competencias

requeridas por la sociedad para impedir que se produzcan situaciones de desigualdad o fractura en cuanto al acceso a la información y los bienes del saber.

La educación en medios se configura como un espacio transformador. Estamos convencidos de ello porque los medios y las tecnologías de la información y comunicación constituyen en nuestros días un referente y un modo de expresión con muchas posibilidades en el ámbito educativo, por su carácter motivador, su adecuación a la realidad de niños y jóvenes, y sobre todo, porque se revelan como instrumentos imprescindibles para el acceso a un conocimiento complejo, dinámico y activo, en el que es fundamental conocer determinadas estrategias de recepción, selección y tratamiento para su asimilación y la producción creativa posterior.

Queremos seguir apostando por las experiencias y prácticas encaminadas a promover una educación en medios tan necesaria en el contexto en el que vivimos. La comunicación es un valor codiciado. Educar en comunicación es una garantía de progreso y responsabilidad ciudadana.

Comunicar, 28, 2007

Educación en Medios para Jóvenes, en Sevilla (España)

Recomendaciones dirigidas a la UNESCO
(United Nations Educational Scientific and Cultural Organization)
Sevilla 2002, 15 y 16 de febrero

1. Marco general y organización

La 29 Conferencia General de la UNESCO al adoptar la Resolución 61, aprobó, para su programa de 1998-99, que su apoyo a la educación en medios y a la creación de un espacio mediático para jóvenes se aseguraría mediante diferentes modalidades y acciones. Estas acciones se han basado en la realización de diferentes actos y documentos de la UNESCO y de sus estados miembros, especialmente, la «Declaración de Grünwald en Educación en Medios» (1982), el Coloquio de Toulouse «Nuevas direcciones en Educación en Medios» (1990) y la Conferencia de Viena, «Educando para la era digital» (1999). 23 invitados, representantes de 14 países, participaron en el seminario.

Las recomendaciones del seminario constituyen la base para preparar la renovación de las acciones de los Estados Miembros de la UNESCO con relación a un programa especializado en educación en medios y con vistas a la creación de un espacio mediático para jóvenes. En el seminario se hizo referencia a la 25 Conferencia General de la UNESCO (París, 1989) que incluyó «el desarrollo crítico de la educación en medios, poniendo énfasis en el desarrollo de la conciencia crítica y de la capacidad de responder ante cualquier tipo de información, así como en la educación de los usuarios para defender sus derechos». Los objetivos generales del seminario fueron:

- *Promover la educación en medios a través de enfoques regionales que faciliten los intercambios.*
- *Proponer la innovación de las legislaciones sobre educación en medios y el currículo sobre medios.*
- *Mejorar la cooperación entre gobiernos, autoridades, investigadores, educadores y profesionales de los medios.*

2. Educación en medios, definiciones generales y principios (Siguiendo los acuerdos adoptados en la Conferencia de Viena)

• La educación en medios trata de cualquier tipo de medio. Lo cual incluye las palabras y las letras; el sonido y la imagen, sea ésta estática o en movimiento; y sea cual sea la tecnología a través de la que se distribuyan o difundan.

• Capacita a las personas para adquirir conciencia sobre los medios de comunicación usados en su sociedad y para adquirir habilidades y aptitudes para usar los medios para comunicarse con los demás.
• La educación en medios intenta lograr que las personas puedan:

– Identificar las fuentes de los textos y de los mensajes que reciben, y los contextos e intereses (políticos, sociales, comerciales y/o culturales) en que se basan y a los que responden.
– Analizar y reflexionar críticamente ante los medios, así como crear en ellos y con ellos.
– Interpretar los mensajes y los valores ofrecidos por los medios.
– Solicitar y adquirir el acceso a los medios tanto en lo que se refiere a la recepción como a la producción.
– Seleccionar adecuadamente los medios para acceder a los jóvenes con sus propios mensajes, relatos y puntos de vista.

La educación en medios es parte del derecho fundamental, de todos y cada uno de los ciudadanos de cualquier país del mundo, a la libertad de expresión y del derecho a la información, y es un instrumento clave para construir y mantener la democracia.
Reconociendo la naturaleza diversa de los diferentes desarrollos de educación en medios en distintos países, los participantes del Seminario de Sevilla, siguiendo fielmente las definiciones desarrolladas en la Conferencia de Viena de 1999, recomiendan que, en cuanto sea posible, la educación en medios se incluya en los currículos nacionales, de primaria y secundaria y en grados superiores, así como en la no formal y en la educación a lo largo de la vida.

3. Definición operativa

Más allá de esta definición general y de esta declaración de principios, en línea con la Conferencia de Viena, es un sentimiento y una convicción de los participantes en el seminario de Sevilla que, para llevar a la práctica y hacer operativa la educación en medios, para asegurar su visibilidad y su legitimidad, se hace necesario precisar mejor sus aspectos clave: La educación en medios:

• Trata de la enseñanza y el aprendizaje con y sobre los medios, más que a través de los medios.
• Implica el análisis crítico y la producción creativa.
• Puede desarrollarse en contextos formales o informales.
• Debe promover el sentido de comunidad y de responsabilidad social, así como el desarrollo y la realización personal.

La educación en medios debería usar esta definición operativa para evaluar y situar adecuadamente tanto el contenido de los cursos como el progreso realizado por los estudiantes y la actuación de los profesores y formadores, siempre en relación con su adecuación al contexto cultural y a la producción mediática.
La educación en medios debería estar dirigida prioritariamente a los jóvenes en edades comprendidas entre 12 y 18 años, como ha reconocido la UNESCO en sus diferentes programas de Comunicación e Información, pero debería tomar en cuenta a los niños de entre 5 y 12 años, en función del desarrollo y necesidades de los jóvenes (adquisición de conocimientos, distinción entre la realidad y la ficción, construcción de la identidad, desarrollo de la conciencia ciudadana).
A la luz de estas definiciones, los participantes en el Seminario de Sevilla recomiendan desarrollar cinco áreas de actuación:
1) Investigación: plataformas en las que intervengan investigadores, responsables políticos y ciudadanos en general para potenciar:

• La descripción de las metodologías existentes para la educación en medios.
• La compilación y la difusión de la investigación existente.
• El desarrollo y la evolución de procedimientos que tengan en cuenta la especificidad de la educación en medios en contextos formales y no formales.

• La promoción de la investigación con un énfasis especial en la educación en medios en que participen los padres y madres.

2) Formación para profesores y formadores (maestros y profesores, educadores de ONGs, etc.), con el objetivo de:

• Desarrollar certificaciones adecuadas del modo más factible posible.

• Desarrollar currículos de educación en medios tanto para educación formal como para no-formal.

• Creación de manuales para profesores y padres, con diversos soportes y materiales (por ejemplo una colección denominada «Piloto» y un kit de herramientas adaptable con diversos módulos regionales).

• Cursos de verano en educación en medios para profesores.

• Publicaciones cortas y prácticas con guías para estudiantes.

• Creación de cursos a distancia.

3) Cooperación con medios, escuelas, ONGs, empresas privadas e instituciones públicas para:

• Desarrollar relaciones entre el mundo de la educación y la industria de medios.

• Desarrollar las relaciones con las fundaciones (de la industria de los medios y de otros sectores).

• Desarrollar guías para la educación en medios y ética.

• Crear plataformas de relación con la industria: creando grupos de influencia con empresas de medios; desarrollando estándares industriales en educación en medios que aseguren la independencia de los investigadores y usuarios.

4) Creación de redes para todos los actores implicados en la educación en medios y para los ciudadanos en general con el objetivo de:

• Crear web-sites para profesionales, formadores y profesores.

• Creación de un portal de recursos para la educación en medios.

• La reorientación del UNESCO Clearinghouse on Violence on the Screen hacia actividades relacionadas con programas de alfabetización mediática (Media Literacy) para jóvenes y la coordinación de una red de corresponsales en todo el mundo.

• La organización de foros locales, nacionales e internacionales con periodicidad regular, y conexiones con las escuelas que puedan otorgar sellos de calidad UNESCO a determinadas iniciativas, productos y actividades.

• Creación de una red especializada de festivales de televisión y de cine.

• Dotación de instrumentos y facilidades para el acceso a centros de recursos.

• Consolidación de las federaciones o asociaciones profesionales y centros de documentación existentes.

5) Consolidación y promoción de la esfera pública para todos los actores de la sociedad civil: padres, profesores, ONGs, grupos de jóvenes, consumidores, asociaciones de espectadores y oyentes, etc. Con el objetivo de:

• Publicar guías para su uso en las políticas de los medios de difusión de carácter público.

• Publicación de recomendaciones en apoyo de los medios públicos, medios sin afán de lucro, y no comerciales dirigidos especialmente a los jóvenes.

• Creación de una conciencia pública sobre los programas juveniles.

• Creación de campañas públicas para sensibilizar a los adultos de la necesidad de educación en medios en contextos formales y no formales.

• Creación de un sistema de apoyo para observar, evaluar y garantizar que las instituciones aseguren, con calidad, el acceso a los medios de los jóvenes.

• Apoyar la aplicación del Acuerdo de Florence (y el protocolo de Nairobi) sobre las excepciones en materia de uso de los medios para fines educativos sin ánimo de lucro.

• Producción de un formato internacional de programa televisivo para promover la concienciación sobre la educación en medios.

Los participantes en el seminario, representados por el profesor J.M. Pérez Tornero, asistido por la profesora D. Frau-Meigs y el relator Profesor V. Gomez i Oliver, recomiendan que la UNESCO defina su programa para Educación en Medios siguiendo las líneas propuestas y proporcionando los recursos necesarios para llevar a cabo esta recomendaciones.
La UNESCO y todos los participantes en el Seminario de Sevilla se comprometen a transmitir y difundir estas recomendaciones al Comité Ejecutivo de la Conferencia General, a las Comisiones Nacionales de la UNESCO y otras instituciones, organismos y actores interesados (autoridades nacionales de regulación, ONGs, agrupaciones de consumidores, espectadores y oyentes, etc.).
Aprobado por unanimidad por los participantes en el Seminario de Sevilla en su sesión plenaria.

Sevilla, 16 de febrero de 2002

El seminario sobre «Educación en medios para jóvenes», acogido por Canal Sur, televisión autónoma de Andalucía, y por la Asociación Internacional de Televisiones Educativas y del Descubrimiento (AITED), fue presidido por el Profesor José Manuel Pérez Tornero, asistido por la profesora Divina Frau-Meigs y tuvo como relator al profesor Valentí Gómez í Oliver. La UNESCO estuvo representada por el «Deputy Assistant» del Director General para la Comunicación e Información, Sr. Claude Ondobo.

Durante el desarrollo del seminario, se anunció que el Dr. Andrew Hart, de la Universidad de Southampton, que creó la revista «Journal of Media Education» falleció repentinamente unos pocos días antes de la celebración del seminario. El Dr. Hart había apoyado con entusiasmo la celebración de este seminario. Sus colegas querrían dedicar este Seminario a su memoria.

La estrategia internacional de la educación en medios[1]

José Manuel Pérez Tornero[2]

El lector va a poder leer a continuación el documento –o, mejor, dicho, parte del documento, porque el apartado regional, dedicado a cada continente, ha quedado, por razones de espacio, excluido de esta presentación– de las recomendaciones del Seminario de Sevilla de 2002 organizado por la UNESCO con el apoyo de AITED[3] y la televisión andaluza Canal Sur[4]. Me permitirá, por tanto, que proporcione algunos datos para conocer el contexto del seminario y para ayudar a comprender algunas de sus propuestas.

Como se percibirá en la sucesión de documentos de la UNESCO relacionados con la Educación en Medios, la periodicidad con que se habían venido celebrando conferencias sobre el tema era de de entre 8 y 9 años: «Declaración de Grünwald en Educación en Medios» (1982); Coloquio de Toulouse «Nuevas direcciones en Educación en Medios» (1990); y Conferencia de Viena, «Educando para la era digital» (1999). Al mismo tiempo, se constata que se venía de una secuencia conjugada en tres operaciones: 1) constitución del área y del campo mediante una declaración de principios en Viena; 2) renovación y orientación en 1990 en Toulouse; 3) adaptación a las exigencias de la sociedad de la información en Viena, 1999.

La educación en medios de la UNESCO, a juzgar por sus documentos, se podía dirigir y gobernar con mirada larga, con plazos de puesta al día de casi 10 años aproximadamente. Por otro lado, cuando se consideran los con-

tenidos, hay que decir que la política de la UNESCO en esta materia era, sobre todo incipiente. Apenas había dado paso a la constitución del área y a su adaptación a las exigencias del contexto.

Esto significaba, desde mi punto de vista, dos cosas: que la UNESCO había atendido a la educación en medios con cierta, digamos, laxitud, es decir, respondiendo a las solicitaciones del contexto más que liderando y llevando la iniciativa. ¿Cómo se entiende si no el que se aborde el tema de 10 años en 10 años? Y, en segundo lugar, significaba que la presión del contexto mediático y social era fuerte y había ido creciendo con el avance del siglo.

El movimiento de Grünwald, que dio lugar a una primera reacción de tipo declarativo –que significa sobre todo algo semejante a «hemos tomado conciencia y somos conscientes de la emergencia de una cuestión nueva en el horizonte», pero poco más– se produce en 1982, un contexto en que los medios masivos han logrado pleno desarrollo en buena parte del mundo y se consuma el predominio del audiovisual a través del medio-rey, la televisión.

En Toulouse, ocho años después, en 1990, se advierte ya, y no hay más que releer las actas del congreso para apreciarlo, que algo importante esta sucediendo, que no es posible identificar los medios con la prensa y que han aparecido múltiples pantallas que inciden en los jóvenes y en la ciudadanía. En consecuencia se impone un «aggiornamento» y tienen que renovarse las metodologías de una disciplina que apenas habíamos alcanzado a constituir con una declaración de intenciones en Grünwald: la educación en medios.

Finalmente, Viena, en 1999, es fruto de una constatación más amplia, que implica un cambio de paradigma: «hemos entrado en una nueva era, la digital; la comunicación ya no es sólo de masas, ha irrumpido Internet en el escenario mediático y todo, absolutamente todo, se está transformando». Como consecuencia, la educación en medios tiene que fundarse sobre principios nuevos.

Pues bien, sólo cinco años después de Viena –mejorando, por tanto, los plazos de las conferencias–, Sevilla tiene que replantearse algo más que el carácter teórico o político de la materia, tiene que ocuparse de establecer una definición precisa y operativa y tiene que dar pistas para actuar. De lo que se trata en Sevilla es algo más que del perfil disciplinario de la materia, se trata, sobre todo, de dar un paso hacia la acción y hacia la definición de políticas concretas. Con esta óptica debe leerse el documento de Sevilla. Sobre todo, si se conserva el recuerdo de unas sesiones en que los participantes –todos ellos pioneros y en cierta medida fundadores de la educación en medios– sentían y expresaban sobre todo la ansiedad por ir más allá de las palabras y «hacer algo». 20 años de declaraciones, y en cierta medida de dubitaciones terminológicas y definitorias, sobre la educación en medios nos habían colocado en esa tesitura.

El contexto era adecuado para pasar a la acción. Se estaban produciendo cambios importantes en la UNESCO y en el mundo. En la UNESCO, cambio de director general, y regreso de EEUU a la financiación y a su condición de miembro –tras el paréntesis de ruptura abierto por su abierta disconformidad con el «Informe McBride»[5]–. Esto significaba vuelta al tratamiento de la cuestión de la información y la comunicación, pero organizada sobre nuevas bases que se habían de alguna manera consensuado tácitamente; poniendo, sobre todo, énfasis en tres puntos: a) libertad de información; b) alfabetización digital; c) la educación del receptor.

En ese contexto institucional, para la UNESCO la educación en medios cobraba sentido no sólo como una estrategia para la renovación de la educación, como se había venido sosteniendo en muchos ámbitos, sino como una dimensión esencial de la educación cívica y de la participación ciudadana en las sociedades democráticas.

De alguna manera también muchos de los debates, valores, propuestas e innovaciones que la comunidad internacional, décadas antes, había centrado en el tema de la conveniencia de estructurar los medios sobre la soberanía nacional –no se pierda de vista la cuestión de fondo del «Informe McBride»–, ahora, en un contexto de transnacionalización galopante, podían sentarse sobre bases nuevas: sobre los derechos fundamentales de la persona, sobre la ciudadanía entendida como una dimensión que afectaba sobre todo al individuo y a los grupos de individuos, y más en términos de democracia participativa.

Por otro lado, el contexto del debate sobre la diversidad cultural que la UNESCO acababa de poner en marcha abría, sin duda, un nuevo horizonte para establecer la relación entre ciudadanía, medios e identidades. También aquí la cuestión de la educación en medios se hacía prioritaria.

En otro orden de cosas, en Sevilla, en el 2000, se podían sentir, de un modo notorio, los problemas surgidos con la globalización –y la cadena de consecuencias que iban a tener fenómenos tales como el derrumbe económico de algunos países ante el asedio del neoliberalismo –considérese el caso de Argentina, por ejemplo, y la ruina de algunos países africanos–; y, además, las consecuencias planetarias del terrorismo internacional eran ya evidentes.

Y la globalización mediática no era un fenómeno menor. Las cadenas de televisión se habían hecho ya del todo transnacionales usando fundamentalmente los satélites digitales de difusión directa; Internet había irrumpido con

fuerza aportando riqueza y valor al mundo mediático, pero abriendo también una brecha de desigualdad y de diferencia entre países y poblaciones: la brecha digital[6]. Estudiosos, pensadores y periodistas alertaban del poder de las marcas[7] y de la homogeneización y la individualización de la cultura[8] y de los males de la globalización[9]. Pero, sobre todo, el sentido irreversible de un mundo que avanzaba hacia la planetización de su vida cotidiana se percibía ya en la calle y en los medios: reacciones de países enteros ante acontecimientos militares y de terrorismo, emigrantes huyendo de África o Centroamérica y queriendo entrar masivamente en el mundo económicamente favorecido… Todo daba a entender que el siglo XXI llegaba con bastantes problemas y muchos de ellos eran de carácter, directa o indirectamente, mediáticos.

Para acabar de redondear la situación, en Sevilla se era consciente de que el asedio mediático a los jóvenes –traducido en ocupación de su tiempo y de su espacio: casi cuatro horas de su vida cotidiana como media– no era ya una intuición lejana sino una realidad palpable.

En definitiva, en Sevilla había un ambiente propicio para pasar a la acción. Esto, de una reunión internacional, quiere generalmente decir que ha llegado el momento de diseñar estrategias.

1. Los puntos clave de una acción estratégica

El documento de Sevilla es transparente, habla por sí mismo, o sea, que pocos comentarios bastarán para situarlo en perspectiva. El documento es continuista con las definiciones de educación en medios y con los objetivos que, desde las conferencias iniciales y, fundamentalmente, la de Viena se habían establecido. Se trata, pues, de considerar que la educación en medios: a) tiene con ver con cualquier medio y soporte[10]; b) promueve la «conciencia» y estimula el desarrollo de las habilidades para usar los medios; c) se desarrolla fomentando la capacidad de seleccionar, interpretar y reflexionar críticamente ante los mensajes; y, finalmente, d) se relaciona con los derechos fundamentales de libertad de expresión, derecho a la información y democracia.

Sin embargo, en Sevilla, se intenta proponer una definición más precisa que pueda convertirse en un instrumento para la acción. Entonces se distingue entre la educación en medios de la educación con los medios[11]; se insiste en hacer inseparable el análisis crítico de los medios de su uso (producción creativa); se llama la atención sobre el hecho de que es importante admitir que la educación en medios puede desarrollarse en contextos formales (enseñanza reglada) tanto como en contextos no-formales (familia y organizaciones de ocio, por ejemplo); finalmente, se relaciona la educación en medios con la realización personal y el sentido comunitario, siendo inseparables el uno del otro.

Viene luego un desarrollo estratégico que podemos considerar integral y que se basa en cinco pilares: la investigación, la formación, la cooperación entre instituciones, la creación de redes ciudadanas, y la consolidación de la esfera pública.

• La investigación produce conocimiento y debe orientar la acción; pero debe ser una actividad permanente, estable y supervisar constantemente el ambiente.

• La formación tiene que poner énfasis en el desarrollo de currículos adecuados para formadores, certificaciones y aprovechar cualquier oportunidad.

• La colaboración institucional es esencial y debe implicar que las escuelas colaboren con la industria –aspecto éste que considero esencial, porque no puede hacerse una educación mediática contra los medios– que trabajen con instituciones civiles y que aumenten sus recursos a partir de estas colaboraciones.

• La potenciación de redes de ciudadanos tiene que ver con el nuevo desarrollo de la sociedad civil y está muy en consonancia con las posibilidades de asociación y de dinamización de dichas asociaciones que permite Internet.

• Finalmente, todo ello tiene que venir apoyado por la entrada de la educación en medios en la esfera pública, y con la participación de todos: familias, padres, educadores, comunicadores, autoridades de regulación, profesionales, etc.

Si algo se deduce, pues, del documento de Sevilla es que la educación en medios es cuestión de todos, no sólo de la escuela, y que para ser eficaces en ella, cuanta más participación social se pueda producir, más beneficios ciudadanos se obtendrán.

Hay, pues, un antes y un después de Sevilla en el tema de la educación en medios. Antes de Sevilla, la educación en medios parecía responsabilidad de educadores profesionales y pedagogos. Después de Sevilla sabemos que es cuestión de todos, por ejemplo, de las autoridades de regulación, de los medios públicos, de la industria y de los profesionales, etc. Que también es responsabilidad de los padres y de la ciudadanía en general. Sabemos también que, en otro orden de cosas, la educación en medios tiene tanta importancia como la prevención de la contamina-

ción, la conservación de la biosfera, o el mantenimiento de la higiene. Porque la educación en medios es un asunto que concierne a la mente, al equilibrio personal, a la ecología cultural, y a las posibilidades de realización de los individuos. ¿Cómo puede ser esto sólo ocupación de profesores y de escuelas? Es un asunto vital del que nadie con responsabilidad puede retraerse o evadirse.

También después de Sevilla sabemos[12] que no basta con alarmarse ante los potenciales efectos nocivos de los medios y que hay que usar sus posibilidades enriquecedoras y humanizadoras. Pero esto sólo puede darse con la educación en medios y con una alfabetización mediática completa, lo cual es tanto como decir a través de la autonomía y de la conciencia crítica y a través de la responsabilidad social y del sentido comunitario. Después de Sevilla 2002 se ha hecho inevitable que todos pasemos a la acción.

Notas

[1] En ocasiones, además de las instituciones, las personas son la clave de los procesos y de las realidades. Dicho esto, es necesario reconocer que la clave del seminario de Sevilla fueron dos personas (a las que luego añadiré otras). Lo dejo escrito con conocimiento de causa que ruego que el lector me conceda, porque fui el encargado de participar en el seminario a doble título, como presidente, propuesto por la UNESCO y como organizador en tanto que vicepresidente en activo de AITED (Asociación Internacional de la Televisión educativa y del Descubrimiento).Estas dos personas claves fueron: Lluis Artigas (responsable de la UNESCO para Media Education), amigo entrañable de todos y de una responsabilidad extrema, honesta y austera en su trabajo; y Claude Endobo, asistente del director de Comunicación e Información, liberal, simpático y humano. Artigas fue el instigador, promotor y factotum; Endobo, la persona comprometida, inteligente y generosa que apoyaba y dejaba hacer. Desgraciadamente, como sucedió con Andrew Hart –que falleció días antes–, ambos murieron a pocos días y meses de distancia, muy poco después del seminario. Pero su ejemplo y buena voluntad perduran, y lo que ellos dejaron hecho en el campo de la Educación en Medios, continúa aún hoy día. A ellos y a su memoria quisiera ofrecer este texto. Texto que también va dirigido, con toda mi confianza, al actual responsable de Educación en Medios en a UNESCO y sustituto de Lluis Artigas, Hara Paddy que proviene del continente de la esperanza. También mi agradecimiento al incansable batallador andaluz por la educción en medios que es Juan María Casado, a la sazón responsable de relaciones institucionales de Canal Sur, así como a sus jefes Carlos Rosado y Rafael Camacho que apoyaron el seminario y a Jerôme Clement, entonces Presidente de AITED, actualmente presidente de la cadena de televisión ARTE, que sostuvo la iniciativa con la confianza en su vicepresidente. Finalmente, hay que agradecer al trabajo constante de Ignacio Aguaded, Amor Pérez y E. Martínez Salanova y a todo el Grupo Comunicar que son responsables de que, internacionalmente, se asocie Andalucía con la educación en medios y, por tanto, Sevilla.

[2] Director del Master Internacional de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, presidió el seminario de la UNESCO en Sevilla (2002) sobre «Educación en medios». Es secretario general de la asociación internacional Mentor para la educación en medios.

[3] AITED, asociación, internacional de televisión educativa y del descubrimiento. Agrupaba a las cadenas educativo-culturales y generalistas más importantes del mundo. Tras un período de profundos cambios, actualmente se halla en proceso de dar a luz a la Organización Mundial de la Televisión Educativa y del Conocimiento (OMTEC), a través de una comisión presidida por Jorge de Cunha Lima, presidente de TV Cultura, Brasil.

[4] www.canalsur.es.

[5] Cf. Murciano, M. (1992): *Estructura y dinámica de la comunicación Internacional*. Barcelona, Bosch; y VARIOS (2005): «XXV aniversario del Informe McBride: comunicación internacional y políticas de comunicación», en *Quaderns del CAC*, *21*; enero-abril.

[6] P. Norris, Digital divide, Civic Engagement, Information poverty an Internet Worldwide. Nuevo York, Cambridge University Press, 2001.

[7] KLEIN, N. (2002): *No logo. El poder de las marcas.* Barcelona, Paidós.

[8] BARMAN, Z. (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid, Cátedra; entre otros.

[9] STIGLITZ, J. (2003): *El malestar en la globalización*. Barcelona, Círculo de Lectores (la edición inglesa es de 2002).

[10] Más allá, pues, de los medios masivos, se abría a las nuevas tecnologías, tanto como a las tradicionales.

[11] Se está llamando la atención sobre el hecho de que el plus de la educación en medios es la adquisición de la conciencia de uso del medio; no basta ser usuario práctico de un medio para estar educado en su uso; algo así como no basta con saber hablar, hay que saber también la gramática del idioma. Aunque, saber la gramática, lógicamente incluye saber hablar; «mutatis mutandi», estar educado en medios, supone trabajar con medios.

[12] Que se aprecia en la propuesta, que puede pasar un poco desapercibida, pero que es importante cambiar la dedicación del «Clearinghouse on Violence on the Screen» hacia actividades relacionadas con programas de alfabetización mediática (Media Literacy).

Luces en el laberinto audiovisual (Huelva-España)

Conclusiones del Congreso Internacional
«Luces en el laberinto audiovisual. Edu-comunicación en un mundo global»
Huelva (España), octubre de 2003

El Congreso «Luces en el laberinto audiovisual» organizado por la Universidad de Huelva y el Grupo Comunicar, ha servido como un excepcional lugar de encuentro en el que se han planteado diversos objetivos entre los que cabe destacar:

- *Promover el intercambio de ideas que permitan construir el futuro de unos medios de comunicación y sistemas de información al servicio de una sociedad del conocimiento.*
- *Servir de plataforma para la creación de puentes entre los diversos contextos de aprendizaje: la familia, la escuela y la universidad, los medios y sistemas de información y comunicación –representados asimismo por medios tradicionales como la prensa, la radio y la televisión y también por la constancia de otros variados consumos de nuevas pantallas–.*

Huelva ha sido la muestra, al unísono, de la vitalidad, de la inquietud y de la necesidad de cambio que se vive en el ámbito de la edu-comunicación o de la educación en medios.

Más de 650 participantes, la pluralidad de los veinte países intervinientes, de experiencias, lenguas y enfoques acredita la fortaleza y riqueza de la educación en medios, y confirma la importancia que la edu-comunicación adquiere en el área iberoamericana. Esto ha significado contar con una amplia representación de especialistas que han trabajado durante amplios períodos en el análisis, producción, aprovechamiento social, educativo y cultural y también en la evaluación de medios y sistemas de información y comunicación. Especialmente rica ha sido la presentación de comunicaciones que desde el ámbito iberoamericano han representado variados enfoques en la forma de trabajar la educación para los medios, la educación en materia de comunicación o la edu-comunicación, según decidamos elegir alguna de las principales denominaciones por las que se identifica este ámbito de especialización.

Muy relevante ha sido la participación de otros agentes sociales como movimientos sociales u organizaciones no gubernamentales, entre las que pueden citarse las asociaciones de telespectadores que han traído a Huelva un manifiesto conjunto.

Esta vitalidad es la expresión de una larga tradición, de la diversidad de nuestras experiencias y de la voluntad acreditada por personas y colectivos que promueven la educación en medios con la aspiración

de participar en una ciudadanía democrática, voluntad que, en muchas ocasiones, tiene que desarrollarse en condiciones difíciles y precarias de escasez de recursos y, en ocasiones, de incomprensión institucional, pero que es, en todo caso, su mejor fuerza y su atributo clave.

Inquietud, también, porque el entorno mediático global que se va configurando, con sus fenómenos de concentración de medios, su enorme poder de impacto social y su constante expansión crea, además de enormes posibilidades y oportunidades, riesgos evidentes, inquietud, por consiguiente de que la edu-comunicación pueda contribuir al reequilibrio de la situación potenciando la autonomía de los sujetos usuarios y receptores, de las audiencias y de los públicos; inquietud y voluntad de que se sostengan los factores que ayudan a reequilibrar este nuevo entorno: la defensa del servicio público auténtico en el campo de los medios, especialmente en televisión, la defensa y la promoción de la participación cívica en los medios y de la garantía de que tanto el mercado como los medios públicos se regulen y se organicen para servir adecuadamente a los intereses ciudadanos.

El Congreso ha reafirmado la importancia del factor humano como eslabón imprescindible de cambio y transformación. A lo largo del mismo se ha reiterado la necesidad de que la educación para los medios se asuma desde un nuevo humanismo capaz de promover la creatividad de la persona, poner en primer plano los mejores valores de las sociedades democráticas y ayudar al ejercicio de un pensamiento crítico, desde el respeto a las minorías y la consideración de los nuevos y variados contextos sociales, culturales, geopolíticos, y ambientales que actualmente afectan a nuestro mundo globalizado.

En algunas conferencias se ha destacado el extraordinario valor de trabajar desde un punto de vista integralmente ecológico que convierta a la edu-comunicación en un ámbito más al servicio de la preservación del planeta y un concepto socializado y no mercantilista de la idea de bienestar.

Para ello, también desde la edu-comunicación, hemos de asegurar la eliminación del hambre en el mundo y el que todos los seres humanos vivan con dignidad y sin que se vean vulnerados los derechos humanos. Nuestro ámbito de especialización ve como prioritario conocer las necesidades del niño. En este sentido es preciso tomar como documento imprescindible de referencia la «Declaración universal de los derechos del niño».

Es patente, por tanto, una necesidad de cambio que, manifestada explícita e implícitamente, se concreta en los siguientes aspectos:

- *Necesidad de consolidar la educación en medios como un campo coherente e integrado de saberes que logre trascender el estado inicial de una emergencia algo dispersa y heteróclita y alcanzar un estado consolidado en el que se logre una adecuada convergencia disciplinaria y, al mismo tiempo, una adecuada ordenación en áreas metodológicas y disciplinares, espacio donde deben converger la pedagogía, la didáctica, la semiótica, el estudio del discurso, los estudios culturales, la sociología, antropología, estética, política de medios, teoría de la comunicación, saberes profesionales mediáticos, etc.*
- *Necesidad de pasar de un estadio de reivindicación y denuncia a un estadio de acción crítica y constructiva. Se trata de pasar a la acción, de explorar nuevas vías para la acción hasta convertir la educación en medios o la edu-comunicación en un factor del progreso social, y del avance en la ciudadanía democrática, que asegure condiciones para la igualdad y para la justicia.*
- *Necesidad, consecuentemente, de iniciar una nueva estrategia de cooperación y de acción, que nos ofrezca nuevos instrumentos de relación y unión y potencie nuestras posibilidades y las articule en un nuevo paradigma.*

Esta necesidad de cambio, este impulso hacia un nuevo paradigma constituye el gran valor y la gran apuesta iberoamericana, acredita su especificidad y su funcionalidad en un mundo global. Y, sobre todo, afirma la necesidad de dejar de ser un territorio para la penetración y ejercitación de modelos y experiencias ajenas y participar en plan de igualdad con otras áreas del mundo, especialmente, las de mayor poder económico, diálogo igualitario que, en todo caso, va a permitir la expansión de algunos de nues-

tros mejores valores, la proyección de nuestras experiencias y su acreditación modélica que, en determinados momentos, se ha visto perjudicada por la escasa visibilidad de Iberoamérica en un mundo globalizad desigualmente.

Es, por tanto, el momento de la acción estratégica, de la fijación colectiva de tareas objetivos alcanzables y el momento de dotarnos de estructuras necesarias para asegurarnos que cumplimos de un modo eficaz y progresivo nuestros propósitos. Se hace preciso, en este sentido, la fijación de nuevas metas, nuevas formas de organización, nuevas formas de difusión y de comunicación. Los campos en que todos estos aspectos se han reconocido en Huelva pueden ordenarse en relación con los siguientes ámbitos:

- *El sistema educativo formal y las posibilidades virtuales.*
- *El entorno mediático, su equilibrio y ordenación.*
- *El sistema industrial y la producción de contenidos y tecnologías.*
- *La investigación y evaluación.*
- *Las nuevas formas de organización.*

De manera más concreta, el Congreso «Luces en el laberinto audiovisual» ha evidenciado que para dar énfasis a la acción en edu-comunicación, es preciso:

- *Promover la producción de comunicación por parte de niños y jóvenes. La educación para la comunicación de la infancia debería facilitar el acceso a los recursos expresivos, a las técnicas y a la creación de mensajes que permitan utilizar de la forma más idónea tecnologías y recursos tradicionales y otras más novedosas.*

Este Congreso ha servido para recordarnos que medios como la prensa, el cómic o la radio, siguen teniendo posibilidades educativas inagotables y resultan imprescindibles como recursos creativos e instrumentos para un más amplio acceso al conocimiento de realidades cada vez más complejas.

- *Avanzar y diseñar modelos de enseñanza, adelantándose al futuro, desde una perspectiva constructivista que permita promover un aprendizaje activo por parte de los propios niños y jóvenes. La recuperación de medios y recursos de comunicación no está en contradicción con la utilización de las más modernas tecnologías en las que convergen el audiovisual, las telecomunicaciones y la informática. En este Congreso se han mostrado brillantísimas experiencias de cómo el aprendizaje multimedia ha de plasmarse también en la producción de materiales monomedia y multimedia realizados por los propios escolares.*
- *Investigar en metodologías que ayuden a educar el gusto estético de la población, frente a la visión meramente tecnologicista de la enseñanza de las TIC. A este respecto, el trabajo didáctico en áreas como la música y la plástica cobra especial relevancia ya que, como hemos tenido ocasión de comprobar en este Congreso, las tecnologías de la información y de la comunicación son potenciales y reales aliadas de las enseñanzas artísticas y animan y motivan la sensibilidad creativa de jóvenes y adultos.*

Las asociaciones, instituciones, colectivos profesionales, especialistas y expertos que nos hemos dado cita en este Congreso queremos proponer un primer listado de acciones que puedan ayudar a asentar definitivamente el valor de la edu-comunicación como ámbito transformador de nuestra sociedad:

- *La riqueza, variedad y diversidad de las propuestas y experiencias expuestas en este Congreso obliga a apoyar cuantas iniciativas estén encaminadas a promover un mejor conocimiento y una mayor coordinación de quienes trabajamos en el ámbito de la edu-comunicación en toda Iberoamérica. Se propone apoyar cuantos esfuerzos se han presentado en este Congreso con la finalidad de crear directorios útiles que promuevan ese intercambio para un mejor conocimiento de todas las actividades que se realicen en el terreno de:*
- *La formación de niños y jóvenes, adultos, minorías marginadas, etc.*
- *La investigación universitaria.*

• El campo asociativo: asociaciones de telespectadores, de profesionales de la educación, de profesionales de la comunicación, etc.

• La producción de materiales útiles para el aprovechamiento educativo.

• La evaluación de materiales.

• El intercambio comunicativo.

A este respecto sugerimos que el Grupo Comunicar continúe con su función de colectivo anfitrión y confeccione un primer listado de todas las personas, asociaciones e instituciones participantes a modo de primer directorio para el intercambio.

• Se insta a las autoridades educativas de los diversos países iberoamericanos a que reconozcan el valor de la edu-comunicación como un territorio de extraordinaria importancia para profundizar en el acceso a una sociedad del conocimiento, para la formación de ciudadanas y ciudadanos más libres y para el asentamiento de los valores democráticos de nuestras sociedades.

• Se recomienda el apoyo a investigaciones que promuevan el análisis y evaluación de las experiencias existentes en el ámbito iberoamericano, desde los diversos contextos locales, regionales y nacionales. Asímismo, se propone analizar todas aquellas experiencias que sirvan para ilustrar acerca de las buenas prácticas existentes en el terreno de la producción audiovisual y multimedia en nuestros países.

• Se insta a los partidos políticos y a los gobiernos de toda Iberoamérica a que reconozcan dentro del currículum la importancia de la edu-comunicación como área de interés de carácter transversal.

• Se insta igualmente a los gobiernos a promover acuerdos de colaboración entre el sistema educativo y los medios de comunicación con un mayor grado de implantación social y a que pongan los medios para la producción de materiales útiles para la educación y promuevan la formación crítica de la ciudadanía en este mismo campo.

• Se hace una recomendación especial para que los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos recojan las ingentes aportaciones realizadas hasta la fecha por edu-comunicadores de todo el mundo y para que la enseñanza de las tecnologías de la información y de la comunicación no olvide incorporar éstas desde los diversos paradigmas que han nutrido el ámbito de la educación en materia de comunicación.

• Se propone que se cumplan las leyes vigentes en materia audiovisual y de aquellas otras que afecten a las políticas de información y comunicación y se urge a la creación de los organismos de control ya en el caso del Consejo Superior del Audiovisual, que desde su aprobación en 1995 sigue sin ponerse en funcionamiento a nivel estatal.

• Se anima a las instituciones a apoyar cuantos congresos, jornadas, seminarios, etc. se convoquen con el fin de promover un debate social sobre el aprovechamiento educativo de los medios y de los sistemas de información y comunicación.

• Se sugiere la promoción de canales de radio, televisión, suplementos de prensa, etc. que permitan apoyar la producción de programas y cuantas experiencias resulten útiles para la educación.

• La educación para la comunicación deberá aprovechar la experiencia acumulada durante más de cuatro décadas y recoger todas aquellas experiencias útiles que ayuden a orientar la enseñanza de los medios en este comienzo de siglo.

Carta Europea de Educación en Medios (Bruselas)

Carta Europea para la alfabetización en medios
Firmada por representantes de ocho países en 2006
Auspiciada por el British Film Institute (Gran Bretaña)

Documento fundacional

1) Nos comprometemos a crear una comisión para:

• Concienciar a la ciudadanía sobre la importancia de la alfabetización en medios poniendo especial énfasis en los medios de comunicación, información y expresión.

• Promover la importancia que tiene la alfabetización en medios en el desarrollo educativo, cultural, político, social y económico.

• Apoyar el principio de que todo ciudadano europeo, sin distinción de edad, deba tener oportunidades, tanto en el ámbito de la educación formal como en el de la informal, para poder desarrollar las destrezas y los conocimientos necesarios que le permitan incrementar su interés, compresión y exploración hacia los medios.

2) Creemos que las personas alfabetizadas en medios deben ser capaces de:

• Usar adecuadamente las tecnologías mediáticas para acceder, conservar, recuperar y compartir contenidos que satisfagan las necesidades e intereses individuales y colectivos.

• Tener competencias de acceso e información a la gran diversidad de alternativas respecto a los tipos de medios que existen, así como a los contenidos provenientes de distintas fuentes culturales e institucionales.

• Comprender cómo y porqué se producen los contenidos mediáticos.

• Analizar de forma crítica las técnicas, lenguajes y códigos empleados por los medios y los mensajes que transmiten.

• Usar los medios creativamente para expresar y comunicar ideas, información y opiniones.

• Identificar y evitar o intercambiar contenidos mediáticos y servicios que puedan ser ofensivos, nocivos o no solicitados.

• Hacer un uso efectivo de los medios en el ejercicio de sus derechos democráticos y sus responsabilidades civiles.

3) Contribuiremos al desarrollo de la educación en medios de la población europea alentando, posibilitando y ofreciendo otras oportunidades a los ciudadanos para:

• Ampliar sus experiencias en diferentes tipos de formatos y contenidos mediáticos.
• Desarrollar habilidades críticas para el análisis y evaluación de los medios.
• Aumentar sus habilidades creativas en el uso de los medios para expresarse, comunicarse y participar en el debate público.

4) Prometemos apoyar o participar en investigaciones que identifiquen y desarrollen:
• Una mayor comprensión de lo que debe ser la alfabetización en medios.
• Una pedagogía para la alfabetización en medios efectiva y sostenible.
• Métodos evaluativos transferibles y criterios de evaluación para la alfabetización en medios.

5) Nos comprometemos o seremos capaces de que otros se comprometan en lo siguiente:
• Establecer relaciones con otros implicados (firmantes) y contribuir al crecimiento de la red europea para la alfabetización en medios.
• Identificar y compartir datos y resultados de las iniciativas en alfabetización en medios llevadas a cabo por algunos de los miembros con los que nos hemos comprometido o estamos asociados.
• Trabajar en la creación de contenidos oficiales disponibles para ser utilizados con propósitos educativos mediáticos.

6) Deseamos estar incluidos en www.euromedialiteracy.eu como:
• Como socio o colaborador/patrocinador/proveedor bajo las condiciones de la Carta Europea para la Alfabetización en Medios. Nos comprometemos al desarrollo del Plan de Acción de Educación en Medios con un tiempo y unos costes estimados, lo cual se integrará en los objetivos de la Carta que hemos elaborado. Publicaremos nuestro Plan de Acción en www.euromedialiteracy.eu.

Organismos que en la actualidad apoyan la Carta Europea

• Centre for the Study of Children Youth and Media: www.childrenyouthandmediacentre.co.uk.
• Childnet International: www.childnet-int.org.
• CICCOM: www.ualg.pt/ese/ciccom.
• Digital Beginnings: research report on young children's use of media, by Dr Jackie Marsh of the University of Sheffield: www.digitalbeginnings.shef.ac.uk/final-report.htm.
• First Light, the UK organisation which funds video production by young people: www.firstlightmovies.com.
• Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK): www.gmk.medienpaed.de.
• Grupo Comunicar de España: www.grupocomunicar.com.
• Informationssystem Medienpädagogik / ISM: www.ism-info.de.
• Internationales Zentralinstitut für das Jugend-und Bildungsfernsehen (IZI): www.izi-datenbank.de.
• Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF): www.jff.de.
• Kinderwelten 2002, 2003, 2004-IP-Deutschland: www.ip-deutschland.de/ipdeutschland/Service/Publikationen/Spezial-Zielgruppen/index.jsp.
• Literaturdatenbank des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend-und Bildungsfernsehen (IZI): www.izi-datenbank.de.
• Long Road College site in Cambridge, showing many examples of student video work and the useful software Critique: www.longroadmedia.com.
• Media Arts Education: http://daniela-reimann.de/media-arts-education.
• Media Education across the Curriculum: www.mediaeducation.net.
• MediaArtLab@School: www.uni-flensburg.de/iaekb/kunst/MediaArtLab/eng.php.
• Mediaculture online: Portal für Medienpädagogik und Medienkultur: www.mediaculture-online.de.
• Medienpädagogik Online: www.medienpaedagogik-online.de.
• Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: www.mpfs.de.
merz: Zeitschrift für Medienpädagogik: www.merz-zeitschrift.de.
• New Media, New Sites of Learning: www.elearningeuropa.info/index.php?page=doc&doc_id=4426&doclng=1.
• Onlinezeitschrift MedienPädagogik: www.medienpaed.com.
• PROMT: Unterstützung in produktiver Medienarbeit: www.produktive-medienarbeit.de.
• Revista Comunicar: www.revistacomunicar.com.

• *Studio im Netz e.V.: www.sin-net.de.*
• *The Advertising Education Forum (AEF): www.aeforum.org.*
• *The BBC's amazing collection of downloadable archive material: www.creativearchive.bbc.co.uk.*
• *The Media Awareness Network/Réseau Éducation-Médias (MNet): www.media-awareness.ca/promo/index.cfm.*
• *The UK's media education site for teachers: www.mediaed.org.uk.*
• *UNESCO: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=29008&-URL_DO=DO_TOPIC&-URL_SECTION=201.html*
• *UNICEF: www.unicef.org.*
• *Use the News Foundation: www.usethenews.com.*
• *Verein für Medien-und Kulturpädagogik: www.blickwechselev.de.*
• *Zeitschrift tv diskurs: www.fsf.de/Zeitung/zeitung.htm.*

Sobre la iniciativa

Los objetivos de la Carta son:

• Fomentar un mayor consenso en Europa en la alfabetizació mediática y la educación en medios.
• Incrementar el conocimiento de la educación en medoios en todos los países de Europa
• Animar el desarrollo de una red de educadores en medios en Europa que trabajen líneas comunes, con el apoyo de diferentes instituciones.

¿Por qué surge la Carta?, ¿cuál es su razón?

La Carta surge, a iniciativa del British Film Institute (Instituto Británico del Cine) (BFI), a partir de un grupo coordinador inicial (Steering Group), formado por representantes de las principales instituciones de diferentes países europeos, que se comprometen a ofrecer soporte y apoyo en ese grupo por un período de tres años (2005-08). Cada socio tiene el compromiso de fomentar y difundir la Carta en toda Europa. Los miembros de este grupo fundador (Steering Group) son personalidades de reconocida experiencia en educación en los medios, en su difusión y desarrollo, en paralelo a otras muchas experiencias en Europa, jugando un papel de mediadores. Inicialmente, el grupo coordinador de naciones, instituciones y sus representantes está formado por:

• ALEMANIA: Universidad de Kassel: Dr. Ben Bachmair.
• AUSTRIA: Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura: Susanne Krucsay.
• BÉLGICA: Consejo de Educación en Medios (CEM): Patrick Verniers.
• ESPAÑA: Grupo Comunicar: Dr. José Ignacio Aguaded.
• FRANCIA: Centro de Educación y Medios de Comunicación (CLEMI): Evelyne Bevort.
• PORTUGAL: CICCOM, Universidad del Algarve: Dr. Vítor Reia-Baptista.
• REINO UNIDO: Instituto Británico del Cine (BFI): Cary Bazalgette.
• SUECIA: Instituto Sueco del Cine: Klas Viklund; Universidad de Karlstad: Media: Pär Lundgren.

¿Cómo asociarse en esta organización?

La Carta no pretende crear una organización que requiera una costosa burocracia o que dependa de limitaciones de tiempo o de financiación. Tampoco es un manifiesto ni una constitución. La idea de la Carta es similar a otras declaraciones y cartas; por ejemplo, la de derechos humanos.

¿Quién puede firmar la Carta?

Cualquier organización o individuo que apoye los principios expresados en la Carta pueden firmarla y suscribirla en el sitio web de Carta. Las organizaciones que directamente hayan emprendido actividades de educación en medios deberían firmar las cláusulas 5 y 6 que son específicamente para socios institucionales. Éstas deberían animarse a publicar sus planes de acción para la alfabetización mediática en la web, permitiendo así la colaboración y el diálogo.

La Carta tiene tres posibilidades de adhesión:

• Socio o colaborador: personas que están de acuerrdo con los principios y condiciones de la Carta.
• Patrocinadores: que aportan soporte financiero para el fomento de la Carta en los diferentes países.

• Proveedores: organizaciones que se comprometen en programas de actividad en los términos recogidos en la Carta.

¿Se puede pertenecer al grupo coordinador?

A partir de 2007, se procederá a una revisión de los miembros e intereses de la Carta. Sin embargo, el grupo actual coordinador pretende que la gestión de la Carta sea lo más ágil posible, evitando optar por un modelo costoso, poco manejable o contraproducente para la coordinación. La secretaria general del actual grupo coordinador actúa como punto de contacto entre todos, en la persona de Cary Bazalgette: cary.bazalgette@bfi.org.uk.

¿Por qué mi país no está representado en el grupo coordinador?

El grupo del manejo no se ha planteado entre sus objetivos tener representación global de naciones, instituciones o sectores. La Carta surge y depende en la actualidad la comisión de signatarios, y sus miembros crecerán en la medida en que las agencias nacionales y sectoriales así lo requieran, considerando la Carta como un buen medio para fomentar la formación en los medios y consolidar redes nacionales e internacionales.

¿Por qué no hay una versión en mi lengua de la Carta?

La versión internacional de la Carta es en inglés. Las instituciones que quieran comprometerse en promover la Carta a nivel nacional deben primero registrarse en la web. Posteriormente pueden traducir la Carta a la lengua nacional, incluyendo los detalles del contacto para la institución. Las traducciones deben estar en sintonía con la versión internacional, evitándose versiones sustancialmente diversas.

La Carta Europea para la Alfabetización en los Medios de Comunicación

Cary Bazalgette
Secretaria General de «Charter Steering Group»

La conferencia internacional «La educación en medios en Europa» (Media Education in Europe), que tuvo lugar en Belfast en mayo 2004, fue el punto de encuentro para una representación del mundo de los medios de comunicación. Entre las propuestas que se debatieron en el encuentro, sobresalió la idea de crear una red europea de comunicación para educadores en los medios aprovechando el contexto del encuentro a nivel europeo.

La iniciativa propuesta en esta cumbre no era ni mucho menos novedosa. En varias ocasiones se habían iniciado proyectos que promovían soluciones parecidas, pero todos se encontraban con la misma serie de dificultades a la hora de ponerlos en marcha: estas dificultades planteaban, por ejemplo, dudas en torno a los beneficios que obtendrían los miembros y participantes de la red. Por otra parte, también se presentaron inconvenientes relacionados con las fuentes de ingresos para sostener los proyectos así como las necesidades derivadas del mantenimiento del personal, infraestructuras y los gastos propios de la burocracia que conllevan las gestiones que habrían de realizarse. Los fondos que se ofrecían eran insuficientes para cubrir estos gastos y en muchas ocasiones estaban limitados a dos o tres años.

Estos problemas fueron debatidos en el siguiente encuentro, que tuvo lugar en el mes de noviembre 2004. En esta ocasión se dieron cita una serie de educadores también expertos en medios de comunicación, procedentes de

seis naciones diferentes. Este grupo de expertos lideró dos proyectos financiados por la Unión Europea. El primero fue «Media-Educ», y vio la luz en la conferencia de Belfast; el segundo proyecto llevó el nombre de «Alliance for a Media Literacy Europe». Ninguno de los proyectos obtuvo financiaciones suficientes; partían del mismo objetivo, el desarrollo de redes europeas, pero se encontraros con los mismos problemas. Era necesaria una solución innovadora que acabara con todos ellos.

En ese mismo momento, un «grupo de intervención» que trabajaba en Reino Unido, compuesto por el Film Council, el British Film Institute, la BBC y Channel 4, comenzó a trabajar en la idea de creación de una Carta para la alfabetización en los medios de comunicación (media literacy) en el Reino Unido.

Animando a un amplio numero de firmantes, defendían la idea del consenso en torno a la definición de alfabetización mediática (media literacy), pues hasta el momento, la situación había estado marcada por opiniones muy distintas y contradictorias.

En este punto de la historia, Ofcom, el nuevo organismo de regulación de los medios, ya había encomendado la tarea de promover la alfabetización a los medios en el «Communications Act» en 2003.

Previsiblemente, la interpretación de Ofcom de la Media Literacy fue bastante limitada, sobre todo en relación al acceso tecnológico y a la protección de los sectores más vulnerables.

El objetivo de crear la Carta era proponer una definición unificada, amplia y común para todos. Así, el trabajo llevado a cabo consistió en un texto genérico y aceptado por consenso entre opiniones distintas.

El concepto de Carta se propuso en el encuentro de noviembre. También se acordó que en la definición de la misma estuviera incluida la necesidad de adquirir una importancia cada vez mayor en el plano europeo. Los asistentes al encuentro también vieron posible un aprovechamiento de la iniciativa para crear un centro no burocratizado de redes independientes, los tiempos limitados y la burocracia tan complicada que hasta el momento habían paralizado el desarrollo de las propuestas.

El concepto clave que empleó el grupo para referirse al buen funcionamiento de las redes fue el de «light but permanent», o sea, «ligera y duradera», para animar y facilitar el diálogo entre los educadores europeos, sin imponer que se creara un grupo formal o que hubiera que partir de aportaciones económicas. El observatorio online, ya puesto en marcha en el sito www.media-educ.net con una base de datos y un motor de búsqueda, podría ser adaptado a bajo coste para convertirse en el sito web de la Carta Europea.

De común acuerdo se decidió de incorporar pocas personas más en este grupo, encontrando también el grupo de intervención del Reino Unido para discutir sobre una versión de la Carta en inglés que fuera relevante para toda Europa.

Se acordó aumentar el número de participantes en el grupo y realizar una puesta en común con el grupo de trabajo del Reino Unido para otorgar una mayor relevancia y un sentido más global a la Carta a nivel de toda Europa. En otoño de 2005 ya se habían logrado estos objetivos. En efecto, se estableció una nueva versión de la Carta, y tres organizaciones garantizaron la financiación para el desarrollo por tres años. El grupo se denominó a sí mismo «Steering Group» (grupo fundador), y sus miembros obtuvieron el apoyo de las instituciones y la cooperación de las mismas. El primer paso que se dio fue la transformación del sitio web, que ha empezado a ser activo con la dirección www.euromedialiteracy.eu en la primavera de 2006. El 28 septiembre de este mismo año, con una conferencia de prensa internacional se lanzó de manera formal la Carta Europea. Dos meses más tarde, el sito web tenía ya 600 anotaciones y 150 firmantes de la Carta, con nuevas aportaciones cada semana.

La principal característica de la Carta es su sencillez. Los que esperan que el texto de la Carta o el sitio web ofrezcan un impacto dramático quedarán defraudados. Tanto la Carta como el sitio web se emplean según las necesidades, por un gran número de personas y asociaciones en diferentes contextos.

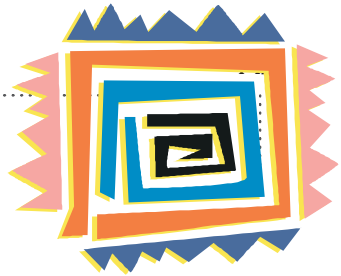
Este uso es lo que determina a largo plazo el verdadero impacto de la Carta. En general, hay dos tipos de uso posibles. De un lado, los que apoyan la alfabetización mediática y son conscientes de su importancia en la cultura de siglo XXI; citan, para dar forma a sus teorías, el texto de la Carta y el número cada vez mayor de defensores con que cuenta. Esto ocurre a diferentes niveles, ya se trate de individuos o colectivos como la escuela, agencias… Por otra parte, el sito web se está convirtiendo en un recurso clave para los que están interesados en la alfabetización mediática (alfabetización en los medios) y la educación en medios o educación en los medios en Europa. Este sitio funciona como portal donde encontrar una amplia selección de enlaces on line, que demuestran la extraordinaria variedad de productos de la educación en medios. Sin la Carta, que es un factor común para todos los enlaces, esa variedad podría parecer incoherente. Dado que el texto de la Carta es muy genérico, invita sin duda a iniciativas más específicas a la luz de las ideas generales que se esbozan.

El cuerpo principal del texto describe siete áreas de conocimiento, habilidad y comprensión, características que tienen que ser desarrolladas en el contexto de la alfabetización mediática y pertenecen tanto a la esfera personal del individuo como a su papel en la sociedad. El texto define también tres elementos esenciales de la alfabetización mediática: el elemento cultural (acceso a una amplia gama de medios de comunicación desde diferentes recursos), el elemento crítico (adquisición de herramientas para el análisis y el debate), y el elemento creativo (utilización de los medios para expresar y comunicar ideas). A menudo, los partidarios de la alfabetización en medios excluyen algunos conceptos, ignorando su independencia y debilitando así su causa. La Carta añade además algunas propuestas fundamentales como son la recogida de datos que demuestren la efectividad de la alfabetización en los medios o la llamada al acceso a los contenidos mediáticos con fines docentes.

La Carta recibe tres tipos de apoyo distintos. Por un lado, los que se definen como partidarios y defensores del contenido que propone; por otro lado, los que patrocinan proyectos e iniciativas de la educación en los medios; y por último los que proporcionan fondos para el desarrollo de la alfabetización en los medios. El sito web permite a los que no pueden empeñarse en todas las acciones previstas por la Carta anular algunos artículos específicos, suscribiendo principios globales. El grupo fundador ha tratado así de poner en marcha un funcionamiento más abierto e inclusivo sin ningún prejuicio sobre la utilización de la Carta en diferentes contextos.

El grupo fundador se dispone ahora a revisar el estado y el contenido de la Carta. El concepto inicial «light, but permanent» significa que entre los objetivos marcados no se encuentra el de formación de un grupo de gestión y dirección de alto coste económico que funcione a nivel de toda la Unión Europea y por parte de todos los sectores interesados. En cualquier caso, no hay mucho que gestionar. La cuestión principal, como en cualquier red online, es encontrar la manera de construir y mantener un diálogo entre las personas adscritas a la web. En efecto, la experiencia enseña que muchas veces, después del registro, se deja de visitar el sitio. La idea principal es lograr que el sitio funcione como forum para facilitar el diálogo entre los educadores para los medios europeos, pero los usuarios tienen han de conectarse de forma regular, añadir nuevos temas y debatir cuestiones de interés común, en definitiva, llevar a cabo una participación activa. Los encargados de financiar los proyectos se han comprometido a publicar los planes de acción que van a llevar a cabo para la alfabetización mediática, pero hasta ahora son pocos los que han cumplido con el compromiso. Así, el siguiente paso para el desarrollo del sitio web será incentivar el tránsito de visitantes y su participación en el mismo.

La eficacia de la Carta será evaluada al final, no por sí misma, sino por el efecto que produzca y por el modo en que sea utilizada. El personaje de Kevin Costner en la película «Field of dreams» (1989), emprende un proyecto utópico, animado por una voz misteriosa, que dice: «if you build it, they will come». En este sentido, la iniciativa de la Carta supone que los educadores europeos para los medios se encontrarán gracias a su entusiasmo y pasión, y no así por la acción de sistema o una estructura impuesta.



Comunicar 28

Caleidoscopio

Kaleidoscope

Investigaciones
Estudios
Análisis

Researches
Studies
Analysis

Comunicar, 28, 2007, Revista Científica de Comunicación y Educación; ISSN: 1134-3478; páginas 144-147

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Zeus se convirtió en un magnífico toro blanco que la encandiló con su poderío
¡Oh!
...y la paseó por mil platós, y le enseñó el pensamiento, las lenguas y las artes...
Hemos sido los padres de la civilización (que no me oigan los egipcios, los chinos, los hindúes y otros muchos...)
2

¡MUÁ!
La convirtió en musa de artistas escritores
La fotografió con oradores y filósofos
Inspiró a científicos
Y contribuyó a la expansión de la cultura
3

Y aunque se entristeci
con invasione
guerras y exterminios.
La vio mil veces
resurgir de las cenizas
y nacer otra vez
al arte, la ciencia
y el progreso
Fin

(Recibido: 06-09-06 / Aceptado: 13-10-06)

• Xavier Ginesta Portet
Barcelona

Los valores en el deporte: una experiencia educativa a través del Barça-Madrid

Values in sport: a pedagogical experience with the football match Barça-Madrid

El deporte ejerce mucha influencia en nuestra sociedad; y, sobre todo, entre los más jóvenes, quienes consumen deporte no sólo en las escuelas, sino también a través de los medios de comunicación. En algunos casos, los valores que los maestros y entrenadores intentan transmitir a sus alumnos o deportistas son diferentes que los valores que transmite el deporte-espectáculo consumido en directo o a través de los medios. En este artículo se relata, a partir del derbi de fútbol Barça-Madrid, una experiencia para intentar desarrollar la capacidad crítica del alumno respecto al deporte.

Sport is very influential in our societies; above all, on youngsters. Young consumers are exposed to sport, not only at school, but also through the mass media. Sometimes, the values that teachers and coaches instil in their young pupils, sportsmen and sportswomen, are not the same values which they receive when they watch sport-entertainment events, through mass media or live. In this paper, we analyse an experience, a Barça-Madrid derby, to try to develop the critical capability of students regarding sport.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Valores, deporte, fútbol, medios de comunicación, espectáculo, educadores.
Values, sport, football, mass media, spectacle, formers.

La influencia del deporte en nuestra sociedad es enorme. Hoy en día, la práctica deportiva ha colonizado gran parte del tiempo de ocio de las personas, tanto si son espectadores como actores del deporte. De esta manera, el deporte ha generado modas y modos de actuar de la gente (Viadé, 2003: 27). No obstante, no todos afrontan la práctica deportiva con los mismos objetivos. Viadé (2003: 39) define los diversos ámbitos de la práctica deportiva según: deporte de competición, deporte de iniciación, deporte de ocio y deporte para hacer salud.

Empezaremos definiendo los dos últimos ámbitos, para después centrarnos en los dos primeros, en los

❖ **Xavier Ginesta** es miembro del Departamento de Periodismo de la Universidad Autónoma de Barcelona y periodista deportivo (Xavier.Ginesta@uab.es).

que se encuentra el verdadero objeto de estudio del presente artículo. En cuanto al deporte para hacer salud, son diversos los autores (Casasa y Durà, 1984; Prieto y Nistal, 2003; Viadé, 2003) que apuntan la necesidad de hacer ejercicio físico regular o actividad física para tener una vida equilibrada. Prieto y Nistal (2003) aseguran que practicar deporte de una forma regular ayuda a mejorar tanto la salud física como la psicológica, incrementando así la calidad de vida. En este sentido, apunta Ginesta (2006), los autores entienden el concepto «salud» de una forma amplia, parecida a como se definió en la Declaración de Alma Ata (1978) promulgada por la Organización Mundial de la Salud (OMS): «Un estado completo de bienestar físico, mental y social» (Werner y Sanders, 2000). Otra manera para conceptualizar la práctica deportiva es entendiendo ésta como una forma de ocio. En este caso, el objetivo de las personas es ocupar su tiempo libre y, aunque en muchos casos se realicen competiciones, en ningún momento se pretende el mismo objetivo que en el deporte de competición (Viadé, 2003). En este caso, el hecho de competir queda en segundo plano, como un valor intrínseco de la práctica deportiva.

El deporte puede tener otro objetivo: la iniciación deportiva; es decir, «formar al niño en sus capacidades básicas, necesarias para su desarrollo integral» (Viadé, 2003: 40). A partir de la práctica deportiva –sea en horario lectivo o en horario extraescolar– los niños y niñas mejoran sus capacidades de aprendizaje, sus relaciones sociales y, por supuesto, se preparan para adaptarse mejor al mundo de la competición en caso de continuar con la carrera deportiva. Esta manera de entender el deporte tiene que formar parte de cualquier programa del llamado deporte base, en el que la competición es evidentemente el otro pilar, objeto de culto de muchos clubes porque saben que de un buen trabajo en la iniciación depende el tener o no jugadores en el futuro. Este deporte de iniciación, aunque relacionado en un futuro con la competición, persigue objetivos diferentes: «Así como en el deporte de competición se pretende la mejora de la acción deportiva específica, en el de iniciación se debe pretender el aprendizaje de acciones deportivas diferenciadas» (Viadé, 2003: 40).

En este sentido, es evidente que los clubes –sean de elite o no– confían en la llamada cantera para nutrir sus equipos seniors. Pero, entendiendo que hasta que los deportistas no llegan a la mayoría de edad no acaban su formación, entender el deporte como una vía para el desarrollo integral de la persona es necesario en cualquier club. La tarea del entrenador (podríamos denominarlo incluso entrenador-educador) no es sólo la de trabajar las cualidades físicas, técnicas y tácticas de los futuros deportistas, sino también la de transmitirles los valores educativos y sociales vinculados con el deporte.

Sin embargo, si analizamos la práctica deportiva, muchos de estos valores asociados con la idea del deporte de iniciación chocan frontalmente con la manera con la que hoy en día se plantea cualquier competición. Conceptualmente, el deporte de competición consiste en demostrar el nivel de dominio de una técnica enfrentándose a otros deportistas o frente a uno mismo (Viadé, 2003: 40). En consecuencia, el deporte de competición o alto rendimiento implica la necesidad del deportista de buscar la mejora de sus capacidades. Y es aquí donde nos encontramos el primer incentivo para la violación de algunos valores proyectados desde el deporte de iniciación. ¿Qué es el dopaje sino una violación de las reglas del juego?, ¿y el adulterio de motores en las competiciones de automovilismo?, ¿y la violencia en un campo de fútbol como se vio durante la final del Mundial de Alemania 2006? En este sentido, se hace difícil poder conciliar la manera en la que se está enseñando la práctica deportiva con la manera como algunos deportistas de alto nivel –los referentes para los niños y niñas– la desarrollan.

1. Deporte de competición, deporte-espectáculo y medios

Esta conciliación entre valores del deporte de iniciación y los valores proyectados por los deportistas de alto nivel, tanto positivos como negativos, es aún más compleja si tenemos en cuenta que los profesionales del deporte disfrutan del apoyo de los medios de comunicación, que amplifican y expanden sus virtudes, defectos, marcas, resultados y su manera de actuar. Al fin y al cabo, proyectan los valores que rigen sus vidas personales y profesionales.

En este sentido, Puig y Heinemann (1991: 124-125) ya nos hablan de que el deporte es un fenómeno cultural, permeable a su entorno, polisémico y con diversidades y contradicciones. Los autores se basan en una concepción del deporte que lo contempla como un sistema social abierto en el que se incorporan nuevas prácticas, mostrándose «como una realidad cada vez más difícil de acotar, más imprecisa». Puig y Heinemann (1991) nos hablan de cuatro modelos (abstracciones a las que se refieren diversas manifestaciones del deporte contemporáneo): expresivo (fundamentado en el goce del deportista), instrumental (asociado a empresas que disponen de instalaciones para el culto al cuerpo), competitivo (asociado a la búsque-

da de una meta, un resultado) y espectáculo (regido por las leyes del mercado y encaminado al entretenimiento).

Obsérvese, pues, que los autores distinguen entre modelo competitivo y espectáculo: dos modelos dentro de los cuales se contempla el deporte de competición o alto rendimiento. Un modelo de espectáculo deportivo orientado al entretenimiento que «se caracteriza por su estricta reglamentación y por el cuerpo de profesionales que se ocupan de su cumplimiento» (González Ramallal, 2003: 192). Un modelo que, según Puig y Heinemann (1991) y González Ramallal (2003), tiende a regirse cada vez más por las leyes del mercado, propias de una sociedad de masas, que influyen de manera trascendente, no sólo en el ámbito político, económico y social, sino también en los demás modelos del deporte contemporáneo. Un modelo de práctica deportiva que sólo se da en algunas disciplinas, como fútbol, baloncesto o motor y «que se somete a la representación mediática» (González Ramallal, 2003: 192). Una situación producida principalmente por la gran cantidad de dinero que los clubes y organizaciones deportivas reciben en concepto de derechos de retransmisión, ingresos que se hacen esenciales para equilibrar las cuentas anuales de dichas organizaciones.

Es evidente que los medios de comunicación tienen un papel primordial a la hora de proyectar el deporte como un espectáculo de masas. Los medios, no sólo han logrado que una gran audiencia consuma el deporte de forma pasiva desde su domicilio particular, sino que han contribuido a su teatralización (González Ramallal, 2003) –estamos delante de una obra representada, para un público, por diferentes actores y que desempeñan su papel en unos escenarios altamente formalizados– y a la creación de la «hiperemoción» (cada partido es presentado como una novela) (Murillo y Murillo, 2005).

El fútbol es el ejemplo más claro del deporte-espectáculo influenciado por los medios de comunicación. Por ejemplo, el famoso gol de oro que se usó durante algunas temporadas en las competiciones fue por exigencias de las televisiones o la crisis económica que el fútbol europeo vivió a principios de esta década fue producida por la dependencia económica exclusiva de los clubes de los derechos de retransmisión (Agudo y Toyos, 2003).

Desde sus inicios en las «public schools» británicas, el fútbol ha sido un fenómeno sociológico importante en la Europa Occidental, pero no será hasta la normalización de este deporte a partir de la creación de la «Football Association» en Inglaterra en 1863 y la creación de la FIFA en 1904 cuando el fútbol empezará su camino hacia lo que hoy en día es: el deporte rey, un deporte global. Desde entonces, dice González Ramallal (2003: 197) que «el fútbol se convierte progresivamente en un fenómeno masivo en diferentes ámbitos: por el número de competiciones y partidos que se celebran; por el número de jugadores y equipos que existen; por las cantidades de dinero que se manejan en concepto de traspasos, publicidad, fichas, primas, etc.; por el número de partidos que se televisan y por el tiempo que se le dedica en los medios y; finalmente, por el número de telespectadores, radioyentes y lectores que están pendientes de todo lo que rodea el mundo del fútbol».

A nivel español, no será hasta el campeonato del mundo de 1982, celebrado en España, cuando se empezará a configurar el espectáculo futbolístico tal y como hoy en día lo consumimos y, en 1990, la Ley del Deporte que abre la puerta a la creación de las sociedades anónimas deportivas marcará la consolidación del nuevo negocio. Sólo a modo de ejemplo, apuntar que en el año 2005 Televisión Española emitió 245 horas y 57 minutos de fútbol con un «share» medio del 10%. El segundo deporte en emisiones fue el baloncesto, con 177 horas y 42 minutos y un «share» medio de 5,7% y el tercer deporte con más horas de emisión fue el motociclismo con 140 horas y 3 minutos y un «share» medio de 15,6% (RTVE, 2006).

No obstante, si empezamos a desgranar la importancia que tiene en el mundo del fútbol el derbi entre los equipos del FC Barcelona y el Real Madrid, tan solo apuntar como introducción al fenómeno, y en espera de un apartado más concreto sobre el tema, que en el partido que ambos equipos jugaron en el feudo azulgrana la pasada temporada 2005-06, la televisión autonómica catalana (Televisió de Catalunya) hizo un récord histórico de audiencia. TVC obtuvo una media de 2,18 millones de espectadores. De esta forma, la televisión autonómica batía el récord de audiencia de los 34 partidos disputados entre los dos equipos que, desde 1992, se han emitido por las diversas cadenas de televisión españolas. En toda España, siguieron el partido 10.115.000 espectadores.

2. El deporte como transmisor de valores

Sea o no deporte de competición-espectáculo, el deporte transmite valores. De todos modos, y aunque en la antigüedad el deporte se contemplaba como una manera de «complementar las cualidades morales del individuo de cara a formar ciudadanos libres al servicio del estado» (González Ramallal, 2003: 60), hoy en día ni mucho menos podemos pensar que los valores aso-

ciados a la práctica deportiva son todos positivos. El presidente de la Academia Olímpica Española, Conrado Durántez, hacía una muy buena diferenciación en torno a la manera como uno se tiene que aproximar al fenómeno del deporte en la actualidad. Según Durantez, se debe diferenciar entre la práctica del deporte de alta competición y la filosofía del olimpismo, una filosofía muy clara ya desde la creación del Comité Olímpico Internacional en 1894: no discriminación, búsqueda de la paz y mejora psicofísica del hombre/mujer en un entorno equilibrado. Durà y Casasa (1984: 19) completan esta afirmación: «El deporte necesita de una sociedad en paz y en libertad».

Realmente, de la teoría a la práctica hay un salto considerable y, por lo tanto, podríamos pensar que el deporte es neutro; es decir, que hoy en día no podemos suponer que de las competiciones deportivas se desprenden por sí solas valores olímpicos.

Hay, pues, según Puig Voltas (2006), una verdadera dificultad para poder transmitir valores positivos (esfuerzo, constancia, superación, trabajo, trabajo en equipo, disciplina, excelencia, autonomía personal, globalización, igualdad, ecología, multiculturalidad, alegría, buen humor, autoaceptación y justicia social) a través del deporte-espectáculo. El deporte-espectáculo que es donde se forjan los mitos y leyendas (Ronaldinho, Beckham, Fernando Alonso, Serena Williams, Marion Jones, Michael Jordan…) para los deportistas del mañana: los niños y las niñas.

Véase aquí la difícil conexión que hay entre el deporte de competición-espectáculo y el de base-iniciación en un momento que, del primero no se supone que siempre se transmitan los mismos valores que los entrenadores/educadores tienen que inculcar a los más jóvenes durante los primeros años de aprendizaje de la práctica deportiva. ¿Cómo deben interpretar los miembros de un equipo de fútbol alevín el cabezazo del francés Zinedine Zidane al italiano Marco Materazzi en la final del Mundial de fútbol de Alemania 2006? ¿Y la gestión corrupta de Luciano Moggi al frente de la Juventus de Turín?

Pero, al lado de estas actuaciones, ¿qué valores puede transmitir a la sociedad el acuerdo entre el FC Barcelona y el UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)? ¿Y una carrera de atletismo de los Juegos Paralímpicos?

3. Deporte-espectáculo y educación

Es en este punto donde la institución educativa, tanto la escuela como las actividades formativas en horario extra-escolar, debe aprovechar estos eventos deportivos mediatizados para avanzar en la formación integral de la persona o deportista. No podemos desvincular el programa formativo del deporte de iniciación y base de los eventos deportivos que los chicos y chicas consumen, tanto en directo como mediatizados, fuera del campo o pista de entrenamiento. Teniendo en cuenta que la academia olímpica no tiene un programa estructurado que regule la educación en los valores olímpicos para los centros de enseñanza –valores altamente positivos en lo que se refiere a la practica deportiva– es evidente que todo el trabajo recae en los propios recursos de los entrenadores, educadores o maestros. Como hemos venido diciendo, el deporte actual es neutro, ya que si bien nadie duda que su misión y filosofía sean moralmente buenas, a nadie tampoco se le escapa que en las circunstancias actuales el deporte, como tal, no educa de forma automática. Todo depende del contexto (familia, consumo deportivo, amigos…) y de los recursos de los entrenadores/educadores del deporte de iniciación.

Es evidente que los medios de comunicación tienen un papel primordial a la hora de proyectar el deporte como un espectáculo de masas. Los medios, no sólo han logrado que una gran audiencia consuma el deporte de forma pasiva desde su domicilio particular, sino que han contribuido a su teatralización.

Se abre el debate, según García Matilla (2001: 58), «sobre cómo utilizar los actuales recursos de ocio y espectáculo que motivan a grandes masas para recuperar un espíritu más crítico entre todos los sectores sociales». Así pues, utilizar el deporte-espectáculo como recurso educativo puede ser beneficioso para la formación integral de los más jóvenes. A continuación se presentan algunas razones:

• Deportes como el fútbol o eventos deportivos como los Juegos Olímpicos se presentan ante la sociedad como la representación de la globalización. Esta globalización puede presentarse de una forma positiva, como la vía para conocer al otro (Puig Voltas, 2006). Hoy en día, la sociedad occidental tiende a ser receptora de diversas culturas (africanas y asiáticas

sobre todo) y ha de estar preparada para convivir con ellas. Los deportes mayoritarios, como el fútbol o el baloncesto, pueden favorecer el intercambio cultural entre practicantes de diversas naciones, en un mismo espacio deportivo (un campo de fútbol, un pabellón deportivo) o en el seno de una misma competición (un campeonato del Mundo o unos juegos olímpicos). Las ceremonias de apertura y clausura de algunas ediciones de los Juegos, por ejemplo en Barcelona-92, han sido claves para entender cómo se puede favorecer el intercambio cultural a partir del deporte.

• Iniciar a los alumnos o futuros deportistas en el conocimiento complejo de las sociedades contemporáneas, donde la política, la sociedad, la economía, la cultura y el deporte están entrelazados de forma transversal. Como se puede observar en la tabla, la salud económica de los grandes clubes de fútbol depende, en gran medida, de las aportaciones económicas de las televisiones. Pero, un partido de fútbol también puede ser utilizado para las reivindicaciones políticas (como algunos partidos de las selecciones autonómicas españolas, concretamente las de Cataluña y el País Vasco, o el partido por la paz que la pasada temporada jugó el FC Barcelona contra un combinado de jugadores israelíes y palestinos).

Equipo	Total ingresos televisión (en millones de euros)	Porcentaje respecto al total de ingresos
Real Madrid	88	32
Manchester United	71,7	29
AC Milán	138	59
Juventus de Turín	124,4	54
Chelsea	82	37
FC Barcelona	79	38
Bayer de Munich*	72,1	38
Liverpool	75,5	42
Internazionale	103,2	58
Arsenal	71,9	42
AS Roma	76,5	58
Newcastle United	41,3	32
Tottenham Hotspur	37,8	36
Schalke 04	16,5	17
Olympique Lyonnais	45,8	49
Celtic de Glasgow	25,3	27
Manchester City	38,7	43
Everton	43,7	49
Valencia FC	44,1	53
Lazio	44,1	53

Taba 1: Ingresos por la cesión de los derechos de televisión de los 20 clubes más ricos de Europa (Fuente: Elaboración propia y Delloite 2006). Delloite facilita, en el caso del equipo muniqués, los datos conjuntos de entradas y cesión de derechos de televisión. En el caso del equipo alemán, la temporada 2004-05 fue la primera de un nuevo contrato entre la Bundesliga y la operadora Premiere.

• Ayudar a los niños y niñas a identificar que mitos deportivos representan valores socialmente aceptables (esfuerzo, universalidad, compañerismo, igualdad, etc.) y porqué. Para ejemplificar este punto, podríamos recurrir a la figura o mito deportivo de Diego Armando Maradona como modelo de deportista que, si bien en Argentina se ha presentado como un dios, su paso por el fútbol europeo no dejó precisamente una huella divina. Es evidente que los chicos y chicas han de conocer que el astro argentino no ha sido sólo uno de los mejores futbolistas de la historia, sino que también se le ha vinculado con las drogas, el narcotráfico o fue el protagonista de la famosa «mano de Dios». Durante el partido entre Argentina e Inglaterra (2-1) de los cuartos de final del Mundial de Méjico-86, Maradona y el portero inglés Peter Shilton saltaron en busca del balón dentro del área inglesa y, en el salto, el argentino marcó el gol con la mano izquierda. El árbitro, el tunecino Ali Bennaceur, no lo anuló. Las actitudes de los deportistas profesionales calan en la mente de los alumnos y, por lo tanto, estos últimos han de saber qué comportamientos pueden reproducir y cuáles son despreciables de sus referentes.

• Ayudar a los alumnos y futuros deportistas a identificar qué valores se asocian a cada deporte. Más allá de los estereotipos, los alumnos tienen que tener una visión crítica de cada deporte, sabiendo identificar sus puntos fuertes, sus debilidades y el porqué. Por ejemplo, al atletismo, hasta el día de hoy, siempre se le han asociado valores positivos, como el esfuerzo o el afán de superación; de la misma forma que a la natación. Sin embargo, al otro lado encontramos el fútbol. Este deporte, a medida que se ha ido consolidando como un deporte global, ha ido recibiendo, cada vez más, críticas respecto a la manera como está estructurado su funcionamiento. Otro deporte que presenta opiniones claramente opuestas, con grandes detractores, pero también con defensores, es el boxeo.

• Fomentar el espíritu crítico de los alumnos en relación a las actitudes de los deportistas sobre el terreno de juego o la pista polideportiva. En este sentido, despertar el espíritu crítico de los futuros deportistas en relación a ciertas prácticas desgraciadamente demasiado habituales en los estadios o pistas polideportivas, como por ejemplo el insulto al contrario o al juez, ayudaría con-

siderablemente a reducir el fanatismo que hay en muchos deportes.

• Crear la necesidad de hacer deporte. La promoción del deporte-espectáculo como recurso educativo (sea en directo o a través de los medios de comunicación) permite a los alumnos ver deporte de alto nivel e interiorizar los conocimientos teóricos y prácticos que se desprenden de éste. Esto permitiría potenciar la práctica deportiva en la asignatura de «Educación física». Las clases de educación física no sólo se tienen que articular en torno a ciertos ejercicios gimnásticos dirigidos por el profesor o maestro, sino contemplar la asignatura como una vía para aproximar el alumno al conocimiento de las reglas de los distintos deportes, el conocimiento del propio cuerpo y la educación en valores olímpicos.

3.1. El derbi FC Barcelona-Real Madrid como recurso pedagógico[1]

Después de toda esta introducción teórica sobre los valores educativos y el deporte-espectáculo, a continuación se presenta una iniciativa del grupo de investigación «Valors en joc» de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y el Equipo LaceNet (grupo de maestros de educación primaria y secundaria de la comarca del Bages, en Cataluña) que, como recurso pedagógico e introducción del alumnado al «e-learning», es muy interesante para seccionar las barreras ideológicas que los medios de comunicación construyen alrededor de uno de los eventos deportivos más esperados, no sólo de España, sino también de toda Europa: los dos partidos de fútbol anuales entre FC Barcelona y R. Madrid. Se trata del proyecto telemático «Juego de valores», para niños y niñas de diez a dieciséis años (Font y Prat, 2006). Antes que nada, se deben presentar algunos de los objetivos generales que el equipo de investigación busca detrás de este proyecto:

• Fomentar la tolerancia, el respeto y el civismo en el juego y el deporte.

• Identificar las conductas de juego limpio y juego sucio en el fútbol: de los jugadores, del público de las directivas.

• Reflexionar sobre la propia práctica deportiva y la influencia del deporte profesional en los juegos donde participan los alumnos.

• Actuar de acuerdo a un código de juego limpio, que será desarrollado durante la primera parte del proyecto por los alumnos.

• Analizar críticamente el tratamiento que los medios de comunicación hacen del fútbol y reflexionar sobre los valores que transmiten, tanto estos medios como el deporte.

• Utilizar en una actividad pedagógica las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a través de una página web (www.lacenet.org/valors).

No obstante, para conseguir estos objetivos educativos, ¿por qué el derbi y no otro partido? Según Font y Prat (2006), éstos son los motivos:

• Este partido es motivador y próximo al alumno español, ya que tiene un carácter lúdico y vivencial que favorece la vinculación emocional del alumno con el encuentro. Corroborando esta afirmación, Puig (1996) asegura que para que la educación en valores sea efectiva, el alumno tiene que experimentar prácticas que sean significativas para éste. Un derbi entre estos dos equipos es, sin duda alguna, un evento deportivo que no deja indiferente a la mayoría de aficionados del deporte en España. O, si lo aplicáramos a Sevilla, un partido entre Sevilla FC y Betis también sería bueno para este proyecto de educación en valores.

• Genera relaciones interpersonales y genera mundos conflictivos. Según Font y Prat (2006: 2), «aparecen una gran cantidad de situaciones de interacción personal que provocan la aparición de conflictos de valor personal y social, que, conjuntamente con las emociones, gestos y palabras que se intercambian los dos equipos y sus aficiones, son elementos de gran utilidad para la reflexión acerca de la resolución de conflictos y las implicaciones que suponen». De esta forma, el partido permite trabajar valores como el civismo, la tolerancia o el respeto.

• Implica a todos los actores sociales (familia, instituciones deportivas, medios de comunicación, deporte profesional, escuela y técnicos), cruza los límites de la escuela y permite transferir aprendizajes a otros ámbitos de la vida.

• La constante presencia social y mediática de este partido. Según Font y Prat (2006: 2), «en un universo socializador, en el que los medios de comunicación de masas tienen cada vez más protagonismo e influencia en la población, es necesario buscar, construir y aprovechar las posibilidades educativas que éstos ofrecen».

Analizando los puntos anteriores, podríamos afirmar que nos encontramos delante de una aplicación práctica de la reflexión que García Matilla (2001: 63) se hacía: «No es descabellado concluir la necesidad de iniciar experiencias que tomen al fútbol como centro de debate. Su objetivo principal será fomentar el análisis crítico de la realidad que el fútbol representa como fenómeno mediático».

Es evidente que fomentar un análisis crítico de este tipo de partidos, como uno que enfrente a FC Barcelona y Real Madrid, y mucho más si se utilizan los medios de comunicación, es importante y benefi-

cioso para los alumnos con el fin de fomentar la cultura del respeto y la tolerancia. Una cultura que, en muchas ocasiones los propios medios no han fomentado. No en vano, la rivalidad entre el FC Barcelona y el Real Madrid se ha presentado en diversos momentos como irreparable e innegociable –una rivalidad que no se encuentra en todos los eventos deportivos tipificados como deporte-espectáculo[2]. El propio García Matilla (2001: 61) expone algunas de estas dicotomías entre el club catalán y el madrileño: «El primero ha sido presentado como el estandarte del ser catalán. El segundo, acusado en muchas épocas de ser el estandarte del Régimen y mucho más caótico en su modelo de organización». Una sentencia que reconstruye a la perfección la manera como el escritor Manuel Vázquez Montalbán definía a los dos clubes: los catalanes como «el ejército simbólico desarmado» y los madrileños como «la reminiscencia de los tercios de Flandes». El proyecto «Juego de valores» intenta utilizar el derbi entre el Barça y el Real Madrid como recurso educativo para orientar diversas actividades del grupo-clase que posteriormente se aportarán al espacio web para ser compartidas entre las otras escuelas participantes. El programa ofrece diversas alternativas para colgar los documentos, o también es posible colgarlos directamente a partir de trabajos hechos en lenguaje html o word. El proyecto tiene cuatro apartados diferenciados: los nuevos fichajes, el calentamiento, el partido y la rueda de prensa. Y, en cada apartado, los alumnos disponen de diferentes actividades, que el profesor adapta al nivel del grupo, en consonancia con lo que deportivamente representa este «timing» del evento.

La globalización de algunos deportes como el fútbol o el baloncesto y las nuevas dinámicas sociales, económicas y políticas que influyen sobre estos deportes, nos hacen cuestionar si los valores olímpicos que tradicionalmente se han asociado al deporte se reflejan en la práctica. El modelo competitivo tradicional ha derivado hacia un modelo espectáculo, que convive en una relación de simbiosis con los medios de comunicación, y no siempre transmite valores tales como el respeto, la tolerancia, la multiculturalidad o el trabajo en equipo.

En el primer punto, los nuevos fichajes, «se propone a los centros educativos, que además de presentar a cada uno de sus integrantes, de forma individual a través de una foto y el deporte que practica o más le gusta, pongan a debate y se identifiquen con un lema que transmite el concepto de deportividad y civismo» (Font y Prat, 2006: 4). En el calentamiento, el grupo encuentra tres actividades. En primer lugar, se intenta que el alumno pueda cuestionarse y valorar por qué admira a un determinado deportista, con una relación de las cualidades que el alumno le atribuye. La segunda propuesta trata de analizar el fútbol que los escolares juegan durante su tiempo de ocio, a través de un partido que se juegue durante el recreo o la hora de educación física. ¿Qué conflictos, problemas se encuentran los alumnos durante sus partidos de fútbol en el recreo? ¿Qué diferencias hay entre nuestro fútbol y el profesional? Finalmente, una vez analizadas las características de «nuestro fútbol» (Font y Prat, 2006: 6), los docentes pueden iniciar a los escolares en la redacción de un código de juego limpio, con diez puntos que se tenían que cumplir. Es durante el partido cuando el rol de la familia es importante. En este sentido, el proyecto pretende que los alumnos vean el partido junto a su entorno familiar y, entre todos, puedan analizar el comportamiento de todos sus actores siguiendo un cuestionario previamente preparado por el docente: jugadores, público, entrenadores y directiva, y periodistas. Según Font y Prat (2006), la implicación de la familia es fundamental, ya que servirá para favorecer que los niños y niñas valoren actitudes de civismo y deportividad, reforzando aquellos valores positivos del partido y rechazando cualquier manifestación antideportiva o poco ejemplar. En la próxima sesión en el aula, se comenta el cuestionario y se cuelgan los resultados en la página web, en la que se pueden compartir con los otros centros. Para finalizar la actividad, la rueda de prensa sirve para analizar las noticias publicadas en los medios de comunicación y para que cada escuela participante en el proyecto haga su artículo sobre el partido. De esta manera, se puede observar qué aspectos fueron los que cada centro y alumno destacó del partido. Además, uno de los elementos que más fomenta la interac-

tividad entre escolares de diversos centros es la opción de la «pizarra». En ésta, los alumnos pueden expresar aquello que les sugieren las aportaciones de otros compañeros.

El proyecto ya lleva tres años funcionando y ha registrado una media de 20 escuelas anuales. En el último curso escolar, se inscribieron 21 escuelas de las cuales 14 participaron activamente del proyecto con un total de 468 alumnos y 10 profesores. El grupo de investigación fomenta activamente la participación en el proyecto de escuelas de la Comunidad Autónoma de Madrid, «para hacer más diversas las opiniones que recogieramos en la web» (Font y Prat, 2006: 7).

4. Conclusiones

La globalización de algunos deportes como el fútbol o el baloncesto y las nuevas dinámicas sociales, económicas y políticas que influyen sobre estos deportes, nos hacen cuestionar si los valores olímpicos que tradicionalmente se han asociado al deporte se reflejan en la práctica. El modelo competitivo tradicional ha derivado hacia un modelo espectáculo, que convive en una relación de simbiosis con los medios de comunicación, y no siempre transmite valores tales como el respeto, la tolerancia, la multiculturalidad o el trabajo en equipo. El deporte-espectáculo y los medios de comunicación se necesitan mutuamente: el deporte obtiene recursos económicos de los medios, mientras que los medios de comunicación reciben de los clubes y los atletas información para los contenidos de los programas –no siempre éticamente correctos– que les permiten incrementar las audiencias y, por lo tanto, mejorar también los ingresos en publicidad.

No obstante, casos como los escándalos de dopaje para mejorar el rendimiento deportivo, la famosa «mano de Dios» de Diego Armando Maradona en 1986 –recientemente reproducida por el argentino Sergio Agüero en el partido entre su equipo, el Atlético de Madrid, y el Recreativo de Huelva en la presente liga 2006-07– o la corrupción en el Calcio italiano son demasiado frecuentes en la información deportiva; así como la presencia de deportistas (David Beckham o Anna Kournikova) en los programas del corazón. En consecuencia, los «inputs» que los nuevos deportistas reciben en la fase de iniciación no siempre están acordes con los valores que defiende la academia olímpica: la no discriminación, la búsqueda de la paz y la mejora psicofísica del hombre y la mujer en un entorno equilibrado. De todos modos, ya parece habitual ver a las familias presionar a los hijos durante los partidos entre equipos de deporte base o los famosos abucheos a los árbitros. Un síntoma evidente de que los valores olímpicos o socialmente aceptables en el deporte no son los únicos que están en la mente de aquéllos que viven la competición.

Frente a esa situación, parece interesante avanzar hacia la utilización del deporte-espectáculo como recurso educativo, tal y como García Matilla (2001) lo defendía en las conclusiones de un artículo en esta misma publicación. En este sentido, iniciativas como el proyecto «Juego de valores», que vehicula diversas escuelas en un proyecto telemático para analizar críticamente los derbis entre FC Barcelona y Real Madrid desde diversos puntos de vista (deportivo, social y mediático) son un primer paso para armonizar la práctica del deporte de competición y espectáculo con la pedagogía en las primeras fases de formación.

Notas

[1] Este apartado carecería de sentido sin dar las gracias a todos los miembros del equipo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona, «Valors en joc», por su asesoramiento y colaboración. Especialmente, a María Prat, Raquel Font y Xavier Orrit. Igualmente, cabe mencionar la gratitud hacia la psicopedagoga Aurora Vicente por su relectura del texto.

[2] Este tipo de rivalidad, casi irreparable, entre dos clubes como son FC Barcelona y Real Madrid también la podemos encontrar en Escocia, donde Celtic de Glasgow y Glasgow Rangers representan ideologías totalmente opuestas. Los primeros son el club católico y los segundos, el protestante. No obstante, en otros países también hay partidos con equipos claramente marcados por unas historias opuestas, como en Viena entre el Rapid (proletario) y el Austria (burgués) o en Belgrado, entre el Partizan (el equipo del ejército comunista yugoslavo) y la Estrella Roja (el equipo de la policía y los nacionalistas serbios).

Referencias

AGUDO SAN EMETERIO, A. y TOYOS, F. (2004): *Marketing del fútbol*. Madrid, Pirámide.

CASASA, J. y DURÀ, J. (1984): L*a promoció de l'esport comenta a l'escola*. Barcelona, autoedición.

DIRECCIÓN GERENCIA DE COMUNICACIÓN Y RELACIONES INSTITUCIONALES DE RTVE (Ed.) (2006): *Informe 2005 sobre el cumplimiento del servicio público*. Pozuelo de Alarcón, RTVE.

DURÁNTEZ, C. (2006): «Las Academias Olímpicas y la difusión de los valores olímpicos», en *Seminario España-Brasil en Estudios Olímpicos*. Barcelona.

FONT, R. y PRAT, M. (2006): «Del estadio a la escuela. Una propuesta para la reflexión sobre los valores del deporte», en *Seminario España-Brasil en Estudios Olímpicos*. Barcelona.

GARCÍA MATILLA, A. (2001): «Información, ficción y pedagogía en el fútbol televisado», en *Comunicar, 17*; 57-63.

GINESTA, X. (2006): *Descobreix Osona fent camí: 25 anys de la Caminada Popular d'Osona*. Vic, Ajuntament de Vic.

GONZÁLEZ RAMALLAL, M.E. (2003): *Sociedad y deporte. Análisis del deporte en la sociedad y su reflejo en los medios de comunicación en España*, *1*. A Coruña, Universidade da Coruña.

MURILLO, E. y MURILLO, C. (2005): *El nou Barça*. Barcelona, Edicions 62.

PRIETO, J.A. y NISTAL, P. (2003): «La importancia del deporte-salud», en *Efdeportes, 61* (www.efdeportes.com/efd61/deporte.htm).
PUIG VOLTAS, J. (2006): «Los valores en la escuela», en Seminario España-Brasil», en *Estudios Olímpicos*. Barcelona, 19, 20 y 21 de septiembre.
PUIG, N. y HEINEMANN, K. (1991): «El deporte en la perspectiva del año 2000», en *Papers, 38;* 123-141.
PUIG, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.
WERNER, D.; SANDERS, D. y OTROS (2000): *Cuestionando la solución: Las políticas de Atención Primaria de Salud y Supervivencia Infantil*. Palo Alto, Health Wrigths.
VÁZQUEZ MONTALBÁN, M. (2005): *Fútbol, una religión en busca de un dios.* Barcelona, Debate.
VIADÉ, A. (2003): *Psicología del rendimiento deportivo.* Barcelona, UOC.

Reflexiones desde el butacón

(Recibido: 30-04-06 / Aceptado: 12-07-06)

• Rosanna Mestre Pérez
Valencia

Retórica hipertextual: para un modelo de análisis de la ficción interactiva

Hypertextual rethoric: towards a model for interactive fiction analysis

El artículo propone una metodología de análisis textual para las hiperficciones exploratives que sirva de instrumento didáctico de la literatura hipertextual en los niveles medio y superior. La propuesta contiene diez apartados (con descriptores, justificación y ejemplos en cada uno de ellos) y se fundamenta en dos premisas conceptuales: es imprescindible disponer de modelos de análisis que respondan a las características propias de la textualidad interactiva y trabajar con un modelo de enseñanza que promueva una asimilación significativa de los contenidos.

This paper proposes a model for textual analysis in explorative hyperfictions that may serve as a didactic tool for teaching hypertextual literature in both middle and upper levels. The proposal includes ten sections (with descriptors, justification and examples for each of them) and is based on two conceptual premises: it is essential to make use of analysis models which respond to the inherent features of the interactive textuality, and to work with a teaching model that encourages comprehensive learning.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Metodología, análisis textual, literatura hipertextual, hiperficción explorativa, aprendizaje significativo.
Methodology, textual analysis, electronic literature, explorative hyperfiction, meaningful learning.

Lo que visionarios de la hipertextualidad como V. Bush, D. Engelbart o T. Nelson nos han enseñado con sus investigaciones en el campo de la hipertextualidad es que, más que preguntarnos qué podríamos hacer con las herramientas hipertextuales, deberíamos interrogarnos sobre cómo usar estos recursos para hacer mejor lo que ya hacíamos bien. Y seguramente la expresión literaria es una de esas cosas que ya se hace bien en cualquier entramado cultural y que puede mejorarse, en el sentido de ampliar su capacidad expresiva, mediante las posibilidades interactivas de la textualidad digital. Y si explorar el terreno de

❖ **Rosanna Mestre Pérez** es profesora del Departamento de Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia (rosanna.mestre@uv.es).

la creación literaria hipertextual es un gran reto para cualquier escritor, también lo es incorporar la enseñanza de tales producciones a los currículos académicos. Afirma M. Joyce que «we face a new world when we teach. Like the electronic character on the screen, we too must form ourselves anew» (Joyce, 2002: 126), y más aún en la actual cosmología digital. Los entornos hipertextuales aportan algo más que la introducción de nuevas herramientas (ordenadores y redes telemáticas) en el aula. Promueven un replanteamiento de las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas, sobre todo cuando se explotan sus posibilidades constructivas mediante herramientas de edición hipertextual, pero también cuando el objeto de estudio son productos que fomentan la navegación explorativa a través de múltiples itinerarios de lectura.

Lo que en las siguientes páginas se expone es una modesta aportación a la actualización de dichas metodologías en su aplicación a la didáctica de la narrativa hipertextual de carácter explorativo. La propuesta despliega un itinerario de análisis a lo largo de diez apartados desarrollados con los respectivos descriptores, una justificación y un ejemplo comentado. El modelo se fundamenta en dos premisas conceptuales: por una parte, la didáctica de la narrativa electrónica requiere unos patrones de comentario textual que respondan a las características propias de las estructuras interactivas; por otra parte, la conveniencia de enfocar esta didáctica desde un modelo de enseñanza-aprendizaje que promueva lo que desde una perspectiva pedagógica constructivista se denomina asimilación significativa de los contenidos.

1. Hipertextualidad literaria

En el universo poliédrico del ciberespacio, la narrativa digital se presenta como una forma de contar que se sirve del aprovechamiento estético de las tecnologías digitales de la comunicación para crear relatos trabados mediante enlaces hipertextuales. Tales relatos se organizan alrededor de una textualidad distinta en algunos aspectos a aquélla que rige la narrativa impresa en papel, con rasgos específicos que afectan a tres órdenes clave de la interacción comunicativa: texto, autor y lector. Por una parte, las redes de nexos que favorecen los hipervínculos crean un texto que se bifurca y que el lector experimenta como no lineal o, más bien, como multilineal o multisecuencial, dados los diversos recorridos posibles de lectura. Esto convierte en no operativa la concepción tradicional de unidad textual, de texto cerrado por unas fronteras claras, al tiempo que activa las nociones de texto abierto (Eco) y de intertextualidad (Kristeva). Una intertextualidad que no queda limitada a las referencias verbales escritas, sino que expande sus vínculos poniendo en conexión literal y metafórica información expresada por diversos medios (palabra escrita o hablada, música, imágenes fijas, vídeo...), creando vínculos de carácter hipermedia. Por otra parte, las posibilidades de interacción con el sistema generan un tipo de lector que debe asumir nuevas responsabilidades en el proceso de creación de sentido. Sus elecciones en los trayectos de lectura lo convierten en escrilector (Bou), es decir, en cierta forma de co-creador o coautor del texto. Finalmente, si sumamos la posibilidad de incorporar un número ilimitado de hipervínculos conteniendo la información producida por otros autores a las facilidades existentes para editar cualquier tipo de información digital, ya sea de producción propia o ajena, y a esto añadimos la responsabilidad creadora del lector, el resultado es una categoría de autor sensiblemente diluida. La noción fuerte de autor deja paso, así, a una concepción colaborativa del trabajo de escritura (producción) donde es difícil identificar con claridad la individualidad creadora, donde la autoría se identifica más que con contenido original, con mayor control sobre la interacción en los contextos de hiperficción y con aportación parcial en los de no ficción.

La naturaleza descentrada del texto electrónico y el correlativo aumento de poder del lector en el proceso de creación de significado son particularidades culturalmente muy significativas que han atraído una gran atención teórica, sobre todo entre los estudios que perciben la literatura electrónica como el encuentro entre las teorías postestructuralistas del discurso y la informática (Landow, Moulthrop, Bolter…). Sus aportaciones se enriquecen con el estudio de la producción concreta generada mediante dichos procedimientos: un enfoque todavía hoy poco cultivado, a pesar de la promesa de liberación de las restricciones textuales impuestas por el medio escrito que en su momento señalaran los análisis de corte postestructuralista. Sin olvidar el hecho de que los hiperrelatos resultan doblemente atractivos porque, como ha subrayado M.L. Ryan (Van Looy & Baetens), problematizan nociones familiares y desafían los límites del lenguaje.

Entre las manifestaciones necesariamente diversas y heterogéneas de los textos interactivos con vocación literaria pueden diferenciarse dos formatos básicos, de acuerdo con la tipología establecida hace una década por uno de los más destacados creadores del género, M. Joyce (2002): la hiperficción constructiva y la hiperficción explorativa. La primera se caracteriza por estar planteada como un trabajo cooperativo entre varios autores cuyo objetivo es contar una historia en

común. El hecho de que el lector pueda participar en el proceso creativo ejerciendo también el papel de autor enfatiza la disolución de la frontera autor-lector. Los participantes de la creación colaborativa no coinciden necesariamente con los personajes de la historia que se está contando, como ocurre en los juegos de rol en los que estos relatos se inspiran, pero sí suele haber unas reglas mínimas que rigen el proceso creativo aunque, como indica S. Pajares (1997), no se controla tanto la narración como la interacción. La hiperficción constructiva activa un formato narrativo de autoría compartida cuya intención es más lúdica que estética, pues la heterogeneidad de las aportaciones dificulta frecuentemente la obtención de resultados literarios destacables. Podría afirmarse por ello que lo que estos hipertextos pierden en valor estético, lo ganan en estimulación de la creatividad y en intensidad en la experiencia comunicativa de los autores. Las hiperficciones exploratives, por su parte, suelen ser trabajos de un solo autor que ofrecen al lector la posibilidad de tomar decisiones en lo relativo a los trayectos de lectura que desean seguir. Esto exige una actividad creativa constante que de alguna manera aproxima los papeles de autor y lector, pero sin llegar a confundirlos, pues a pesar de la libre elección de nexos, todos los trayectos han sido establecidos previamente por el responsable de la hiperficción (autor), quien no pierde el control de la narración. Aquí el lector no escribe, pero crea el texto del lector, como diría R. Barthes.

La hiperficción constructiva activa un formato narrativo de autoría compartida cuya intención es más lúdica que estética, pues la heterogeneidad de las aportaciones dificulta frecuentemente la obtención de resultados literarios destacables. Podría afirmarse por ello que lo que estos hipertextos pierden en valor estético, lo ganan en estimulación de la creatividad y en intensidad en la experiencia comunicativa de los autores.

2. Marco constructivo de enseñanza-aprendizaje

Las citadas particularidades de la textualidad interactiva requieren una aproximación analítica a las creaciones concretas que los modelos tradicionales no pueden satisfacer, en la medida que están concebidos para obras de naturaleza distinta: textos con principio y fin claramente señalados, asentados sobre una categoría fuerte de autor, lector sin responsabilidades adicionales en el proceso de lectura, itinerarios lineales de lectura[1]... Se impone, pues, la necesidad de disponer de modelos que respondan a las características propias de la creación hipertextual y que puedan servir de herramientas de análisis en el aula. Pero también es importante que se trate de instrumentos que favorezcan un modelo de enseñanza-aprendizaje guiado pero activo, participativo pero estructurado, con contenidos nuevos pero contextualizados para que la nueva información pueda anclarse en los conocimientos previos del estudiante... Deben ser instrumentos que entiendan el aprendizaje como una construcción de conocimientos, promover una asimilación significativa, tal como se propone desde la concepción constructivista del aprendizaje. Éste se produce (Doménech, 1999) cuando el estudiante tiene una actitud favorable para aprender (que le motivará a dotar de significado propio los contenidos que asimila) y cuando el conocimiento es potencialmente significativo, tanto desde la estructura lógica del contenido de la disciplina (con contenidos claros, coherentes y organizados), como desde la estructura psicológica del estudiante (cuando éste posee los conocimientos previos necesarios para anclar el nuevo aprendizaje).

Frente al modelo tradicional de enseñanza, que entiende la labor del docente como un transmisor de conocimientos, la asimilación de contenidos como el papel reservado al alumno y su mente como un receptáculo vacío o con algunas ideas fácilmente reemplazables, resulta más eficaz, como han señalado Sánchez y Valcárcel (Campanario, 2002), un modelo constructivo de enseñanza-aprendizaje en el que el docente facilite situaciones de aprendizaje, el estudiante construya la información y su mente sea entendida como una estructura organizada de ideas que usa estrategias de razonamiento resistentes al cambio. Por otra parte, entendemos la lectura como un proceso activo que, al decir de la pedagogía de la lectura[2], «depends on the interaction of a set of discrete skills and requires special pedagogical methods for proper developement» (Martin, 1991: 3). Por ello, nuestro modelo de análisis establece un recorrido por las tres etapas

de lectura que conviene seguir al abordar cualquier texto complejo: pre-lectura, decodificación, y comprensión e interpretación. Se pretende evitar, con ello, las limitaciones del aprendizaje por recepción (en el que el estudiante recibe los contenidos en su forma final, y sólo tiene que comprenderlos y asimilarlos) y del aprendizaje repetitivo (bien porque los contenidos sean arbitrarios, porque el estudiante carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, o bien porque adopta una actitud de asimilación arbitraria o al pie de la letra), así como el posible exceso de autonomía del aprendizaje por descubrimiento, en general más apropiado para los contenidos científicos.

Teniendo en cuenta estas premisas, proponemos un modelo de análisis textual de la narrativa hipertextual explorativa pensado para una práctica de enseñanza que favorezca el aprendizaje eficaz, es decir útil y duradero que, de acuerdo con la propuesta de Doménech (1999), puede conseguirse si reúne cinco características básicas. Ha de ser constructivo (debe desarrollar un proceso de construcción personal del conocimiento, una reelaboración propia por parte del aprendiz), activo (hay que poder aplicar lo que se aprende), contextualizado (todo se aprende en un contexto), social (el aprendizaje es más fácil si se produce interactuando con otras personas) y reflexivo (conocer cómo se aprende ayuda a mejorar el proceso de aprendizaje). El uso de nuestra propuesta didáctica en el aula pretende ajustarse a estos parámetros. Ha sido concebida para promover un papel activo del estudiante en su aprendizaje, pues más que formular contenidos para memorizar se manejan datos, hipótesis y argumentos que el alumno debe buscar y elaborar para cubrir los parámetros de la guía de análisis (constructivo y activo). Para facilitar que el estudiante asocie la información que obtiene con un contexto adecuado (contextualización), se contempla la importancia de trabajar la comprensión textual con técnicas de pre-lectura (skimming) y decodificación (scanning). El hecho de que la actividad deba realizarse en pequeños grupos, sumado al carácter abierto de las respuestas, fomenta la interacción social entre los estudiantes y con el profesor (social). Al exponerse como una guía de análisis abierta a la mejora y adaptación, se favorece el debate y la reflexión entre discentes y docente sobre el proceso de aprendizaje que todos ponen en práctica (reflexivo).

3. Propuesta didáctica

El material didáctico desarrollado en este artículo pretende ser válido para la enseñanza media y superior de la narrativa hipertextual de carácter explorativo. Se presenta como un punto de partida no clausurado, abierto a modificaciones y reformulaciones que puedan mejorar su efectividad, según las particularidades de los textos que se vayan analizando y las experiencias acumuladas por sus usuarios (profesores y estudiantes). La guía de análisis está pensada para ser utilizada como un instrumento que los alumnos puedan poner en práctica formando grupos de trabajo pequeños (entre dos y cuatro personas), aplicándola a una selección de textos interactivos presentada por el profesor (existen algunos materiales disponibles en Internet y con acceso gratuito, principalmente en lengua castellana e inglesa[3]). El análisis de los estudiantes se producirá después de que el profesor haya presentado y comentado en el aula algún ejemplo aplicado, y dentro de la unidad correspondiente a la literatura hipertextual, en la que el profesor habrá brindado una visión más amplia y completa de la comunicación hipertextual. La guía metodológica propone diez secciones[4] con una relación no exhaustiva de descriptores, una justificación del apartado y un ejemplo comentado.

1) Pre-lectura-Decodificación. En la fase de prelectura o lectura superficial del texto (en inglés, «skimming») es recomendable que el profesor dedique algún tiempo y recursos a guiar a los estudiantes por el proceso de lectura previa que prepara para la lectura del texto (sobre todo en los niveles inferiores de enseñanza, y en la de lenguas y culturas extranjeras).

La prelectura ayudará a los estudiantes a asociar la información que obtienen con un contexto adecuado, pues les permitirá hacerse una idea general sobre el aspecto de la superficie del interfaz, examinar los marcadores del formato, identificar el vocabulario más fácilmente reconocible, activar los conocimientos previos necesarios, hacer hipótesis sobre el tema, el contenido y su organización (enlaces, personajes, principios y finales…), y también formularse preguntas sobre estas hipótesis. El proceso de decodificación («scanning» o lectura más atenta, buscando detalles concretos de información) permite extraer significado y reforzar la comprensión, mediante distintas estrategias (identificar palabras clave, exploración de itinerarios de lectura…) que ayudan a obtener detalles del significado.

La pre-lectura de «Six sex scenes» (1994) permite detectar, al recorrer la portada moviendo el cursor por ella, que cada imagen de la página es una zona sensible con un enlace: el lector descubre de inmediato que puede acceder al texto a través de las seis imágenes en lo que podrían ser seis principios diferentes (cifra tam-

bién presente en el título). Se perciben, además, otros detalles significativos. Cada página tiene un título cuyas letras son sometidas a algún tipo de juego verbal (por ejemplo: «therapy» se presenta como «the rap y»), algo que el lector puede interpretar como un síntoma de tono informal o juego verbal. El tipo de letra (courier new) recuerda al de una máquina de escribir, lo que da una apariencia de escritura espontánea al texto, como de un escritor no profesional. El tono asalmonado de los fondos proporciona cierta calidez al texto; la uniformidad cromática de todas las páginas y la ausencia de otros elementos decorativos sugieren que se trata de una composición sobria y funcional e, indirectamente, invitan a buscar los elementos más elaborados en otro lugar. La sencillez en el diseño del interfaz viene ratificada por la presencia de enlaces al final de cada página: entre cuatro y cinco, claramente identificados como tales (texto subrayado), y siempre ocupando la misma posición en la página. Una exploración más atenta del hipertexto amplía o corrobora ciertos detalles, como la confirmación de la hipótesis de los seis principios (después de echar un vistazo rápido a los enlaces de la portada) o el énfasis en algunos de ellos (los que están precedidos por una flecha). Se refuerza la impresión inicial de sobriedad de los aspectos cromáticos: el negro del título de la portada es también el color del texto escrito en todas las páginas, hay armonía cromática en los enlaces (antes y después de ser visitados). La narración está hecha en primera persona del plural, lo que anuncia subjetividad en el relato y conecta con el tipo de letra. El título de la hiperficción y el del enlace más marcado en la portada hacen pensar en una pareja que tiene problemas en su vida sexual y acude a la consulta de un terapeuta; la pareja de la protagonista (de nombre desconocido) y sus padres parecen tener algún protagonismo en la historia. No se aprecia la existencia de algún final cerrado.

2) Identificación. Título, fecha y autor (nombre y breve referencia profesional del autor, país de origen, títulos más destacables de su producción creativa o teórica, página web o weblog personal…). Es importante que la obtención de esta información, o parte de ella, corra a cargo de los propios estudiantes. Ello servirá para que los estudiantes intervengan de forma activa en el proceso de recopilación de esta información de carácter contextual, que ayuda a ubicar la obra dentro del conjunto del autor y a éste en una determinada línea de trabajo. La pequeña investigación se realizará con la ayuda guiada del profesor, quien orientará a los estudiantes a la hora de obtener el máximo provecho de las herramientas de búsqueda en Internet (posiblemente, la mejor fuente de información en temas de actualidad tecnológica como la escritura hipertextual) y sobre cómo discriminar la fiabilidad de la información, según las fuentes consultadas[5].

Los autores de obras aquí aludidas, como por ejemplo R.L. Pryll o A. Eisen, ofrecen este tipo de información en las páginas web de sus hipertextos, J. Rubio (con un texto más reciente) en su weblog. Wikipedia (en inglés) contiene información sobre algunas obras (como «253 or Tube Theatre») y en la Red hay publicadas entrevistas a varios de los autores citados.

3) Introducción. Descripción general de las características más reseñables del hipertexto, tanto de la superficie del interfaz (tipografía, maquetación, uso de gráficos e ilustraciones, legibilidad, complejidad…) como de su diseño[6] (instrucciones y ayudas a la orientación, iconos, palabras clave, menús, etc.).

Después de lo que podríamos denominar primera toma de contacto con el hipertexto, es conveniente que los estudiantes describan brevemente sus características más señaladas, sus puntos clave. Indicarán, por ejemplo, los recorridos que ofrece, cómo acceder a ellos, dónde se detectan elementos complejos o confusos, de qué elementos dispone el lector para orientarse en la navegación…, antes de profundizar en su análisis.

Siguiendo con «Six sex scenes» (1994), podrían sintetizarse las primeras impresiones afirmando que se trata de una hiperficción explorativa con un diseño de interfaz sobrio y funcional, en el que el lector se orienta con facilidad (no tiene, ni necesita, ayudas). Destacan los recuadros de la portada con enlaces a través de los que se puede iniciar el relato desde distintos puntos. La elección depende del lector, aunque hay un par de principios sugeridos.

El resto del hipertexto contiene sólo texto escrito con un tipo de letra que podría evocar el trabajo de un escritor no profesional. Cuenta con un número limitado de enlaces claramente identificables en cada página, sobre un fondo asalmonado que aporta una nota cálida al sencillo y sobrio diseño gráfico (característica de los años noventa). La narración responde al punto de vista de la protagonista, quien cuenta en primera persona aspectos de su vida privada, en particular los relacionados con su vida sexual (algo ya sugerido por el título), a la que se puede acceder a través de seis comienzos distintos. No se aprecia la existencia de un final cerrado.

4) Enlaces. Comentario de los enlaces presentes en el texto, teniendo en cuenta tanto los aspectos visuales (la manera de hacerlos visibles en términos verbales y cromáticos, si hay elementos icónicos y de qué

tipo, si son simétricos, coherentes…), como su capacidad evocadora y la lógica que los conecta.

Un elemento exclusivo de la narrativa hipertextual (frente a la publicada en papel) es la inclusión de enlaces hipertextuales. Su importancia es fundamental en la hiperficción explorativa, ya que la progresión del acto de lectura se produce a través de las elecciones que los lectores hacen de ellos. Es importante que el profesor familiarice a los estudiantes con las posibilidades expresivas de los enlaces y su valor comunicativo (recomendamos las aportaciones que proporciona la aplicación a los hiperenlaces de la teoría de la relevancia[7]), para que aquéllos perciban la trascendencia discursiva de un acto tan aparentemente simple como es el hacer clic en una zona sensible de la pantalla.

En «Mentiras» (1994), los enlaces se destacan con letras amarillas sobre el fondo lila y un subrayado, frente a la letra blanca del texto narrativo. Las referencias o anclas (punto de origen del enlace) presentan la misma configuración en todos los nodos (con dos excepciones): ofrecen dos alternativas con dos únicas palabras, verdad y mentira. Las anclas son, pues, uniformes, simétricas e idénticas en los distintos itinerarios de lectura. Los referentes (punto de destino del enlace) son diversos en los primeros estadios de los recorridos, pero a partir de cierto grado de inmersión en el relato algunos son compartidos. El hecho de que el lector perciba pronto que las dos opciones, verdad y mentira, se encuentran en todos los nodos puede hacerle creer que los enlaces de este hipertexto no exigen mucho esfuerzo interpretativo porque crean un horizonte de expectativas previsible y presentan implicaturas fuertes antes de seguirlos. Sin embargo, cuando se valoran las implicaturas con el texto de llegada, éstas se revelan débiles porque realmente las palabras verdad y mentira no anticipan el contenido de los nodos a los que conducen. El esfuerzo de procesamiento es mayor y ello se convierte en una recompensa para el lector activo, que deberá afrontar el reto de hallar sentido dentro de un relato minado de verdades y de mentiras.

5) Itinerarios de lectura. Particularidades de los itinerarios posibles de lectura: características de los principios, recorridos paralelos, cruces, coincidencia o no de los recorridos de lectura con los puntos de vista narrativos, lógica de los recorridos, existencia de uno o más finales…

Las hiperficciones explorativas pueden exhibir propuestas muy dispares: recorridos eminentemente lineales, relatos paralelos y cruzados, finales circulares... La complejidad potencial de los recorridos es un factor que puede provocar la curiosidad del lector y motivarlo positivamente, pero también puede desincentivarlo si lo percibe como algo excesivamente confuso y poco satisfactorio. Por ello es importante que los estudiantes dediquen un tiempo a los distintos caminos que el hipertexto les ofrece para explorar el entramado narrativo, disfrutando al máximo de la experiencia, normalmente gratificante, de exploración que comporta el acto de lectura hipertextual. Conviene que el profesor seleccione los textos teniendo muy en cuenta su grado de dificultad y que ésta se ajuste al nivel de los estudiantes. «Un mar de historias» (2000) presenta de forma atractiva ciertas leyendas gallegas del mar a través de diversos recorridos. Puede elegirse que la narración de las tres historias principales («Sangre maldita», «Cargamento diabólico» y «La isla de la felicidad») se haga desde el punto de vista de alguno de los tres personajes (Toñito, Gervasio o Capitán Risco), pero sea cual sea el que se elija, siempre se puede avanzar desde el punto de vista de los otros dos. Ello permite seguir recorridos narrativos tanto lineales como cruzados (con distintas combinatorias). Los nodos contienen enlaces que se abren en pantallas nuevas (de modo que no obstaculizan el hilo narrativo) y dan a conocer información adicional (sobre un personaje, una leyenda, etc.). En la parte superior, otros enlaces dan la opción de ampliar en todo momento la información organizada por bloques temáticos: naufragios, leyendas, glosario y emigración. A pesar de la diversidad de posibilidades, se trata de un hipertexto con itinerarios de lectura claramente reconocibles, en los que es fácil orientarse, que no implican una gran complejidad conceptual.

6) Narrador y personajes. Identificación del narrador y su papel en el relato, nombre y/o breve descripción de los personajes más importantes, qué tipo de información se da de ellos, cómo se suministra, puntos de vista narrativos, qué papel juegan los personajes en la ficción...

A través de las formas verbales, los estudiantes identificarán cuál es la perspectiva narrativa adoptada (o la combinación de perspectivas), bien sea el estilo indirecto de un narrador omnisciente (estilo directo), en primera persona (desde el punto de vista de algún personaje) o bien la narración subjetiva del estilo indirecto libre. Igualmente, deberán identificar los distintos personajes –por los rasgos físicos o psicológicos que los caractericen– y adscribir los puntos de vista a los narradores existentes. En niveles de enseñanza superiores se incorporarán las categorías de homodiegético y heterodiegético, focalización (Genette), la función que cumplen los personajes o actantes (Propp), así como su valor posicional y oposicional.

«253 or Tube Theatre» (1996) es un caso paradigmático de abundancia de personajes cuyas historias se entrecruzan. La cifra del título alude precisamente a la cantidad de pasajeros que pueblan los siete vagones del Metro londinense donde transcurre la acción. Dentro del esquema que representa cada vagón (por ejemplo, el 7), los personajes ocupan una posición (pe. el primero de la izquierda) y se identifican por un número (por ejemplo, el 218), nombre y apellido (por ejemplo, Antón Enzer), y una palabra o sintagma que le identifica (The Dance). Los tres últimos datos se presentan como un enlace desde el que se accede a retazos de información sobre el viajero: breve descripción física (en la sección «Outward appareance»), información sobre su situación actual (en Inside information) y sobre lo que va a hacer o piensa (en «What is he/she doing or thinking»). Al hilo de esta información aparecen enlaces que conducen a otros personajes con los que el primero está relacionado de alguna forma (por ejemplo, el 218 se relaciona con el 253 a través del enlace «An old lady» y con el 111 a través de France). En «253 or Tube Theatre» sólo existe un narrador omnisciente que informa al lector en tercera persona sobre cada personaje. Como un auténtico «deus ex machina», lo sabe todo sobre cada pasajero del convoy ferroviario: su pasado, su presente y sus más íntimos deseos. Puede decirse que la complejidad derivada de la abundancia de personajes y de los diversos vínculos entre ellos contrasta con la sencillez enunciativa del narrador omnisciente.

7) Estilo. Breve descripción y comentario sobre el estilo verbal del hipertexto atendiendo al registro usado y al efecto que produce (de sencillez, sofisticación, espontaneidad…), predominio de la descripción, del diálogo, del estilo directo, indirecto…, así como de los aspectos visuales y audiovisuales más destacables (tipo, tamaño… y función de los elementos icónicos; información que proporcionan (verbal, musical…), y función de los archivos sonoros).

La identificación y comentario del estilo verbal y visual (o audiovisual) del hipertexto permitirá al estudiante ser consciente de la variedad, riqueza y función de los pequeños detalles formales. Forma y contenido deben ser percibidos en la experiencia estética del acto de lectura como un todo indisociable, aunque metodológicamente sea útil el estudio de elementos parciales.

En los niveles de enseñanza iniciales puede usarse un microrrelato como «¿A qué piso va?» (2002). Para los avanzados, «Gabriella infinita» (2002) es un atractivo hipermedia que construye su historia a través de diversos medios: texto escrito con distintos registros, ilustraciones fijas y animadas, audio con voces y música, vídeo y entornos 3D. La pluralidad de recursos está al servicio de un coro de voces ambientadas en la capital colombiana, en los años setenta. Se narra en presente un relato teñido de nostalgia crítica y desengañada con los ideales de juventud, donde se mezclan ilustraciones sugerentes y expresivas con ecos políticos, musicales o literarios de la narración más directa y ágil en tercera persona, y de los testimonios (escritos y orales) más reflexivos y subjetivos, en primera persona. Son personajes angustiados, tanto por sus conflictos interiores como por el ambiente bélico que los envuelve.

Resulta más eficaz un modelo constructivo de enseñanza-aprendizaje en el que el docente facilite situaciones de aprendizaje, el estudiante construya la información y su mente sea entendida como una estructura organizada de ideas que usa estrategias de razonamiento resistentes al cambio.

8) Estructura. Mapa de la estructura hipertextual del documento[8].

La representación esquemática de la estructura de un relato proporciona una idea global del texto con mucha fuerza visual, lo que facilita el aprendizaje significativo de los contenidos representados. Su pertinencia es aún mayor si cabe en el caso de las hiperficciones, dado el carácter inmaterial de estos textos y las posibles dificultades de manejo de unos contenidos que se presentan fragmentados al lector, sólo visibles en ventanas o pantallas sucesivas. El uso de aplicaciones informáticas específicas (editores de mapas hipertextuales y conceptuales) permite obtener resultados de mayor calidad, al tiempo que los estudiantes se familiarizan y ejercitan en el manejo de estas herramientas de representación gráfica.

La página principal de «Conversaciones» con un sistema operativo (2002) presenta la imagen de un teclado de ordenador en el que las teclas numéricas contienen enlaces a distintas partes del relato. Puede

seguirse un orden lineal, del 1 al 9, o bien (y esto es una particularidad curiosa de la sede donde está alojado el hipertexto, «bAbel») a secciones de la sede y a relatos de otros autores con los que no existe una conexión narrativa directa (la acción no continúa en los puntos de destino), pero sí una conexión intertextual elegida por el autor/a (además de un par de enlaces externos). El siguiente diagrama de árbol representa dichas conexiones.

9) Régimen espacial. Descripción de la dimensión espacial: espacios en los que transcurre la acción, lugares descritos o vistos, y su función, elementos especializados, metáforas espaciales…

Los relatos suelen ubicar la acción en uno o varios espacios físicos reconocibles para el lector, aunque su papel también puede ser secundario o irrelevante. La identificación de los lugares significativos, que a veces adquieren un gran protagonismo y funcionan como un personaje más, puede ser tan necesaria para la comprensión del relato como el tratamiento que reciben, pues de una y otro se sigue el papel que desempeñan y el valor que se les atribuye.

En «Diario de una encerrona» (2000) el espacio de la acción es un elemento clave: se trata del baño ubicado en el lugar de trabajo del protagonista, quien permanece en él durante todo el relato. No es arbitrario que la acción principal se desarrolle en la taza del water (un lugar impersonal y de aislamiento, asociado principalmente a necesidades fisiológicas…), sitio donde el protagonista se acomoda durante seis días. Desde allí rememora, y se construye, el valor de otros lugares externos: el bar de la esquina, un parque y su casa (los dos últimos relacionados con anécdotas agridulces de su niñez). Los tres son espacios importantes para el protagonista, asociados a vivencias que abordan su trayectoria vital desde lo cotidiano, lo rutinario, la infancia… El protagonista concluye su experiencia en el hogar temporal con un curioso y elocuente aprendizaje de la experiencia vivida durante su semana de encierro y reflexiones.

10) Régimen temporal. Descripción de la dimensión temporal: tiempo o tiempos en que acontece la narración, coincidencias o no entre el tiempo de la narración y el de la acción, saltos, simultaneidades o asincronías en la temporalidad de los distintos puntos de vista narrativos...

Es importante reconocer y distinguir el tiempo del enunciado (el tiempo de lo narrado) del tiempo de la enunciación (el tiempo desde el que se narra), así como los eventuales juegos discursivos contenidos en el orden temporal de la obra.

En «¿A qué piso va?» (2002) el tiempo de la historia coincide con el del relato: el lector asiste a lo que sucede desde que los protagonistas se encuentran esperando el ascensor hasta que llegan a su destino. En ese breve intervalo, el tiempo parece dilatarse para acoger una intrascendente conversación donde prima la función fáctica del lenguaje… y algo más. El factor temporal resulta un elemento fundamental en esta historia, en la que el tiempo mantiene una relación ambivalente con los protagonistas: su coincidencia espacio-temporal se traduce en un momento compartido pero es tan breve que sólo les permite fugaces intercambios afectivos.

11) Valoración. Síntesis de los elementos más significativos de la hiperficción. Relaciones de intertextualidad con obras externas. Valoración personal.

La síntesis de los componentes estudiados de forma aislada permitirá a los estudiantes disponer de una visión de conjunto sólida y argumentada, a partir de sus interpretaciones del sentido del texto. A los estudiantes avanzados se les puede solicitar que expliciten relaciones de intertextualidad con otros textos (hipertextuales o no, literarios, audiovisuales…). Igualmente importante es que el trabajo realizado por el estudiante concluya con su propia valoración, en la que pueda expresar lo que personalmente considere más importante, llamativo o valioso del hipertexto (en términos de aciertos o de carencias) tras su experiencia de trabajo analítico.

En conclusión, el modelo de diez apartados aquí expuesto se presenta como una herramienta abierta destinada al análisis de hiperficciones exploratives a través de un recorrido exhaustivo por los aspectos más relevantes de la textualidad digital. La profundidad con que se trate cada apartado, la opción de tratarlos todos o sólo algunos, y la selección de los hipertextos objeto del análisis queda en manos del docente, cuyas decisiones deberán tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes para que éstos alcancen las competencias correspondientes al nivel mediante un aprendizaje lúdico, significativo y eficaz.

Notas

[1] Aunque también se han publicado en papel obras transgresoras de la configuración textual convencional, como «Ulises» (1922), de J. Joyce o «Rayuela» (1963), de J. Cortázar, por citar dos obras emblemáticas. Otras anomalías recurrentes del formato libro (textos pre-hipermedia) están presentes en las compilaciones que R. Simone considera no-textos o no-libros: colecciones de novelas cortas, proverbios… de varios autores y los textos no concebidos para lecturas lineales como los manuales de aplicaciones informáticas o los libros-juego.

[2] La pedagogía de la lectura (Martín, 1991) recomienda que el proceso de lectura se desarrolle en tres fases o etapas: pre-lectura, decodificación, y comprensión e interpretación. Las dos primeras están

contempladas en el primer apartado de nuestra metodología de análisis textual y la tercera se desarrolla en los apartados 2 a 10.

3 Algunas direcciones recomendables de textos en castellano son: Ciberjob en www.ciberjob.org, especialmente Jardines literarios en www.ciberjob.org/jardines/literario/index.htm; y Babel en www.ciberjob.org/babel/index2.htm. El buscador Inlibris permite encontrar autores y textos, principalmente en inglés. El profesor y escritor J.A. Rodríguez comenta algunos relatos digitales en www.javeriana.edu.co/relato_digital/r_digital/modelos/modelos_index.htm; el profesor V. Forés expone una selección de autores y obras en lengua inglesa en www.uv.es/%7Efores/maintiempouvp.html y también en www.uv.es/%7Efores/mainespaciouvp.html; mientras que el profesor J. L. Orihuela expone una selección de proyectos académicos finales en castellano en www.unav.es/digilab/proyectos/proyectos_generos.htm#fic. Puede encontrarse literatura electrónica exclusivamente en inglés en Word Circuits en http://wordcircuits.com, Grammatron en www.grammatron.com/about.html y The Color of Televisión en http://iat.ubalt.edu/moulthrop/hypertexts/cotv/, entre otros.

4 Presentamos los apartados en orden ascendente de dificultad, pensando en estudiantes de nivel inicial o intermedio; para niveles avanzados podría alterarse el orden, a juicio del profesor.

5 La consulta de las herramientas avanzadas de motores o buscadores como Google (www.google.es/) o Yahoo (http://es.yahoo.com), entre otros, permitirá a los estudiantes obtener resultados más precisos y rápidos, al tiempo que se familiarizan o mejoran sus habilidades con el manejo de dichas herramientas (objetivo procedimental). Las indicaciones del profesor serán útiles aquí, por otra parte, a la hora de sensibilizar a los estudiantes sobre la función que pueden desempeñar sedes como las wikipedias en sus pesquisas. Igualmente será pertinente subrayar la importancia de las páginas personales y los blogs como fuentes donde encontrar información sobre los autores, además de otros sitios especializados.

6 Partimos aquí del esquema metodológico de S. Kerr (1987) para el análisis de las publicaciones electrónicas en general, centrado en el estudio de dos aspectos básicos: el diseño de la superficie (el texto visible para el usuario, que corresponde a una pantalla o cuadro de información) y el diseño del interfaz (el sistema o estructura que da al usuario acceso a la parte del texto que le interesa y de la forma que desea: partes del texto que permiten acceder a las distintas pantallas, avanzar o retroceder…). De la propuesta de Kerr para dar cuenta de la superficie del interfaz, seleccionamos el análisis de la tipografía (forma de los caracteres), la maquetación (organización del texto y de los espacios en blanco de la pantalla), el uso de gráficos e ilustraciones (intercalados en el texto) y la calidad del lenguaje (legibilidad, complejidad, estructura lógica, etc.). Respecto al análisis del diseño del interfaz, nos interesan la estructura inmediata (instrucciones y ayudas de orientación como menús, iconos…) y la estructura interna (ayudas no siempre disponibles, como el envío de emails).

7 Seguimos la propuesta de S. Pajares (2002), en su aplicación de la teoría lingüística de la relevancia a los enlaces hipertextuales. Al identificar un enlace, el lector asume que éste tiene una especie de significado en suspenso que no se confirma hasta que ve a dónde le lleva ese enlace, lo que obliga al lector a pensar en posibles implicaturas (o interpretaciones-deducciones, que van de las muy fuertes: evidentes, fáciles de deducir, a las muy débiles: rebuscadas), antes y después de seguirlo: antes, para evaluar su elección, otorgándole relevancia al enlace en un movimiento expansivo del significado; y después, para contrastar las implicaturas creadas con el texto de llegada, en un movimiento opuesto de concreción del significado. En las hiperficciones se incrementa deliberadamente el esfuerzo de procesamiento, y la recompensa es la exploración de contextos evocativos a través de la búsqueda de múltiples implicaturas débiles. La satisfacción del lector de enlaces no depende de que sus expectativas se cumplan exactamente, sino de que su búsqueda de relevancia se vea recompensada con efectos contextuales valiosos.

8 Para realizar el diagrama o mapa de la estructura del hipertexto puede usarse la herramienta de «Diagramas» que proporciona MS Word (insertar, diagrama y representación en árbol). También son útiles herramientas más avanzadas como el editor DigiDocMap, creado por C. Rovira (www.mapasconceptuales.com), o cualquiera de los editores recomendados por el autor (Rovira, (2005), la mayoría sólo disponibles en inglés. Por otra parte, pueden consultarse modelos de estructuras hipertextuales básicas en Orihuela y Santos (1999).

Referencias

ACOSTA, X.M. y OTROS (2000): *Un mar de historias*, en http://mccd.udc.es/unmardehistorias.

CAMPANARIO, J.M. (2002): «¿Cuáles son las características de la enseñanza tradicional de las ciencias y por qué ésta plantea tantos problemas?», *La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas*, en www2.uah.es/jmc/webens/portada.html.

DOMÉNECH, F. (1999): «Adquisición de conocimientos: el aprendizaje significativo», en *El proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Castellón, Publicacions de la Universitat Jaume I, 117-131.

DORRAN (2000): *Diario de una encerrona*, en www.ciberjob.org/babel/d/Tdorran3.htm.

EISEN, A. (1994): *Six sex scenes*, en www.adrienneeisen.com/six_sex_scenes/index.htm.

FONT, M. (2002): *Conversaciones con un sistema operativo*, en www.ciberjob.org/babel/mia/Tcon1.htm.

JOYCE, M. (2002): *Of two minds. Ann arbor*. University of Michigan Press.

KERR, S. (1987): «De la página a la pantalla», en LAMBERT, S. y ROPIEQUET, S. (Comps.): *Cd-rom: el nuevo papiro*. Madrid, Anaya Multimedia, 339-363.

MARTÍN, L. (1991): *Entre líneas. A strategy for developing reading Skills*. Boston, Heinle and Heinle Publishers.

ORIHUELA, J.L. y SANTOS, M.L. (1999): *Introducción al diseño digital*. Madrid, Anaya.

PAJARES, S. (1997): «Las posibilidades de la narrativa hipertextual», en www.ucm.es/info/especulo/numero6/s_pajare.htm.

PAJARES, S. (2002): *La cualidad lírica de los enlaces: Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres, Universidad de Extremadura, 99-119.

PRYLL, R.L. (1994): *Mentiras*, en http://mccd.udc.es/orihuela/lies.

RODRÍGUEZ, J.A. (2002): Gabriella infinita, en www.javeriana.edu.co/gabriella_infinita/.

ROVIRA, C. (2005): «El editor de mapas conceptuales DigiDocMap y la norma Topic Maps», en www.hipertext.net/web/pag261.htm.

RUBIO, J. (2002): *¿A qué piso va?*, en www.ciberjob.org/babel/j/Tjaime2.htm.

RYMAN, G. (1996): *253 or Tube Theatre*, en www.ryman-novel.com/home.htm.

VAN LOOY, J. & BAETENS, J. (2003): *Close Reading New Media*. Leuven, Leuven University Press.

Videojuegos
Librería
Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Recibido 28-08-06 / Aceptado: 31-10-06)

• Julio Cabero, Carmen Llorente y Pedro Román
Sevilla

La tecnología cambió los escenarios: el efecto Pigmalión se hizo realidad

Technology changed scene or Pygmalion came true

Las diferentes tecnologías de la información y comunicación han cambiado con el paso de los años las diferentes sociedades por donde se han ido implantando. La consagración y adopción de las diferentes tecnologías ha consistido en procesos formativos mediante los cuales las creencias y expectativas que se les atribuían han hecho tal efecto que al final acaban por ser realidades y ante ella hemos de enfrentarnos. Ese trabajo refleja la invisibilidad con que las tecnologías han irrumpido en la vida diaria.

This paper gives a summary of how the different information and communication technologies have changed the societies which have used them through the years. Consecration and adoption of different technologies have fulfilled beliefs and expectations that eventually have come true.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Tecnologías, medios de comunicación, televisión, integración curricular, mitos, entornos de aprendizaje, formación.
Technologies, mass-media, television, curriculum integration, myths, environments of learning, e-formation.

Fue la sociedad industrial la que comenzó a vislumbrar la necesidad de instaurar un sistema educativo básico para todas las personas. Y ello posiblemente se deba más a las necesidades emanadas desde el propio sistema productivo para tener a su disposición personas semicualificadas para poder incorporase al mismo con las mínimas rémoras, que al principio de mejora y equidad social.

Desde esos momentos la institución creada para ello, la escuela, ha recibido una variedad de tecnologías para que los que en ellas participaban, fundamentalmente al principio los profesores, pudieran realizar con mayor facilidad, y algunas veces con mayor regularidad y similitud, su actividad profesional. Sin olvi-

❖ **Julio Cabero Almenara** es director del Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla y director de «Píxel-Bit», revista de medios y educación (cabero@us.es); **Mª Carmen Llorente Cejudo** es becaria de de la Universidad de Sevilla (karen@us.es); y **Pedro Román Graván** es profesor de nuevas tecnologías en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (proman@us.es).

darnos que era la forma para que la administración controlara con facilidad los mensajes que eran transmitidos por éstos.

Con ello no queremos decir que antes no hubieran existido tecnologías dedicadas expresamente a la formación/educación. Existieron, y además existieron con un fuerte impacto e impronta. La literatura de la piedra alcanzó niveles semiológicos, que aún hoy no somos capaces de interpretar, por lo real y por lo oculto, como nos dejó claro Fulcanelli, o como hace poco escribió K. Follet en sus «Pilares de la Tierra», o como vislumbró Víctor Hugo en «Nuestra Señora de París», al rivalizar las catedrales con los libros y ponerlos como sistemas rivales de conocimiento.

Nosotros, los españoles, en nuestra historia, hemos sido –y los andaluces lo seguimos siendo– grandes imagineros para explicar una realidad, un sentimiento y una acción. Y posiblemente pocos países y culturas, lo hayan realizado tan bien como nosotros. Las informaciones que se han expresado, y las motivaciones que se han despertado, no se hubieran conseguido a través de otros medios; las escenografías de Castillo Lastrucci en diversos «pasos» de la Semana Santa sevillana o la realidad en la individualidad de Martínez Montañés, suponen el aprender en la religiosidad.

Es bueno reconocer que el primer gran medio que alcanzó nuestras instituciones educativas fue el libro de texto; es más, posiblemente ha sido hasta la fecha el único gran medio que ha impactado fuertemente en las mismas durante bastante tiempo, y todavía lo sigue haciendo en la actualidad. Libro de texto y palabra, como grandes transmisores del conocimiento a lo largo de la historia de la educación. Aunque, si tuviéramos que establecer un primer referente histórico en el uso de los medios audiovisuales en el ámbito educativo, podríamos considerar (Cabero, 1983: 119) que fue «Demeny hacia 1896, cuando desarrolló el fonoscopio para la enseñanza del movimiento de los labios a los sordomudos». Aún así, no será hasta aproximadamente finalizada la II Guerra Mundial cuando verdaderamente podemos hablar de una incorporación sistemática de los mismos en las aulas. Y sistemática, como señala dicho autor, por varios motivos: por ser un material adaptado a los programas escolares y a las características psicoevolutivas del alumno, por una organización escolar determinada, por la preocupación por la investigación sobre su eficacia y rentabilidad, por la adecuación de las aulas, por la preocupación por la formación y el perfeccionamiento del profesorado, y por una política de medios en las escuelas.

Pero comenzando ya con la problemática central del presente trabajo, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) a los procesos formativos, tenemos que señalar que durante el siglo anterior, diversas han sido las que han llamado a las puertas de nuestros centros educativos, algunas quedándose más tiempo y otras pasando prácticamente de puntillas.

Independientemente de las láminas y carteles, las primeras que lo hicieron fueron las imágenes estáticas en diferentes versiones: filminas, diapositivas, diakinas…; medios que fundamentalmente eran utilizados para ilustrar, motivar y acompañar la formación que era transmitida por el profesor. Hacer alusión a materiales audiovisuales como eletrófonos, magnetófonos de bobina o proyectores de cine super-8 pueden resultar para muchos conocidos, y para otros tantos desconocer hasta la posibilidad de su existencia, pero son éstos y otros tipos de medios a los que se hacía referencia en el I Seminario Internacional de Medios Audiovisuales en el Sistema Educativo celebrado en Madrid en 1981 (Cabero, 1983) en tanto en cuanto se reclamaba como necesaria e imprescindible su dotación mínima en las aulas de aquél entonces.

Después lo hizo la radio, que se convirtió en uno de los medios masivos utilizados para la formación a distancia, y que por ello tuvo poca presencia en la enseñanza presencial. Diversas acciones en este sentido tuvieron lugar hacia comienzos del siglo XX, prácticas que fracasarían debido entre otros motivos, a la carencia de aparatos receptores en la escuelas. Pero es hacia 1945 cuando comenzamos a encontrarnos en nuestro país programas educativos radiofónicos más consagrados, así pues, experiencias como las de Radio Barcelona conjuntamente con el Instituto Pedagógico Municipal del Ayuntamiento dotaron a este medio de la relevancia educativa que le correspondía en aquellos años.

Posteriormente se acercó el cine, como el gran medio, por tener sonidos, imágenes y la posibilidad de representar la realidad con un alto grado de iconicidad que impactaría a nuestras escuelas. Las primeras disposiciones sobre la recomendación del uso del cine en la escuela se ven fuertemente condicionadas tanto por la falta de material disponible como por la escasa, cuando no exenta, preparación del profesorado para su uso. Así pues, nos encontramos que en la mayoría de las ocasiones, «la falta de preparación del profesorado, y la falta de recursos y seminarios para su formación, hicieron que en muchos centros nada más llegar los aparatos, éstos se guardaran y se estropearan con el tiempo» (Cabero, 1983: 126). A ellos le acompañó rápidamente la televisión, y fue con ella cuando

de verdad se intentó en todos los países que realizaran una verdadera programación educativa soportada en tecnología, es más, con ella se intentó crear una diversidad de tipologías de programas, algunos de los cuales pretendían suplantar y sustituir al sistema educativo formal.

A este medio le siguieron dos que despertaron, y siguen despertando verdadero interés en las estancias educativas: el vídeo y la informática. Sobre ellos prácticamente todas las administraciones, desde la central a las autonómicas, realizaron diferentes programas y proyectos para introducirlos masivamente en nuestros centros: «Mercurio», «Atenea», «Orixe», «PIE», Proyecto «Abrete», «Ábaco», «Plan Vasco de Informática Educativa»… (Martín, 1991). En lo que respecta a Andalucía, destacar como experiencias regladas relevantes en la incorporación de las TICs a la enseñanza: Plan «Alhambra», Plan «Zahara XXI» y Proyecto «Averroes» (Cabero, 2003). El primero de ellos, que comienza su andadura hacia 1985, establece como objetivos prioritarios para la enseñanza de informática en niveles no universitarios la formación del profesorado y reclamaba la incorporación de los Centros de Profesores y sus Departamentos de Informática en todo este proceso, para la producción de materiales y el asesoramiento al profesorado de su zona de intervención, aspecto sobre los cuales anteriormente los esfuerzos realizados eran mínimos. Por su parte, el Plan «Zahara XXI» es consecuencia directa de diversas convocatorias establecidas en el plan anteriormente citado, cuya oferta consistía en la selección de centros de nivel no universitario con deseos de incorporar en su práctica educativa las TICs. Y por último, y no por ello menos relevante, el Proyecto «Averroes», planteado a partir de 1996 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con el propósito de dotar a los centros no universitarios de la posibilidad de crear una red como recurso de formación, información y comunicación tanto para el profesorado como para el alumnado (Cabero, 2003).

Ahora bien la realidad es que ninguno de estos medios cumplió las esperanzas que sobre los mismos se habían depositado, como por ejemplo la sustitución de los profesores, el ser una «panacea» que resolvería todos los problemas del sistema educativo, la mejora cuantitativa y cualitativa del sistema educativo, o la sustitución completa del sistema educativo formal. Y sin entrar en muchas profundidades, el lector interesado puede ver algunos argumentos sobre el comportamiento de los medios en la formación en diferentes trabajos que hemos ido realizando (Cabero, 2001). Pasó por diferentes aspectos, algunos de los cuales fueron los siguientes:

• Fueron tecnologías que no impactaron a todas las variables del sistema educativo, fuera éste formal, informal o no formal.

• Su impacto tendía a centrarse exclusivamente sobre los profesores y los alumnos, y el empaquetamiento de los contenidos.

• Las posiciones tecnofílicas que siempre han estado cercanas a la incorporación de las TICs.

• Las propuestas de incorporación partieron de los propios medios y no de su concepción como variables meramente curriculares, con el mismo sentido y significados que otras.

Con las nuevas tecnologías podemos crear entornos que faciliten que los usuarios puedan realizar la actividad formativa independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren situados tanto el profesor como el estudiante, de forma que se ofrece al alumno una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar.

• Y fueron tecnologías añadidas al sistema, no incorporadas al mismo.

Por eso sus efectos fueron más insignificantes y nimios de lo que cabría esperar por las esperanzas y confianzas que en ellos se depositaron.

Ahora nos hemos encontrado con una nueva situación. Por una parte un nuevo modelo de sociedad, la sociedad del conocimiento o de la información como ha sido denominada por algunos; y de otra, tecnología, o combinación de tecnologías, cuyo impacto ha sido y es de tal forma que ni los mismos creadores e impulsores del proyecto se lo podían imaginar. Valga como ejemplo de esto último que estamos diciendo dos hechos: uno, la frase que uno de los creadores de IBM, Thomas Watson, pronunció míticamente en 1946: «Creo que existe un mercado mundial para unos cinco ordenadores» (Altillo.com, 2005), y por otra, el análisis que realiza Núñez (1999) del tiempo de penetración masiva de diferentes tecnologías en la

Fecha	Invento	Años para su uso masivo
1873	Electricidad	46
1876	Teléfono	35
1886	Automóvil	55
1906	Radio	22
1926	Televisión	26
1953	Microondas	30
1975	PC	16
1983	Teléfono móvil	13
1991	Internet	7

Figura 1. Años de penetración de diferentes tecnologías (Núñez, 1999: 15).

sociedad (fig. 1).

No nos tendrán que convencer desde fuera, no será necesario que ningún Robert Rosenthal de la tecnología, en una simulación del efecto Pigmalión, nos haga convencer de las bondades de una tecnología. La tecnología será parte consustancial de nosotros mismos. La cultura se extenderá por los terrenos de la cibercultura, la medicina seguirá los caminos de la telemedicina, los medios de comunicación se extenderán y convergerán una galaxia como incluso Marshall McLuhan no hubiera pensado, el «medio ya no será el mensaje», los «mensajes atraparán a los medios». La problemática no será por dónde distribuir la información sino qué distribuiremos. «Nos dirigimos a una velocidad vertiginosa, desde la tranquilizadora edad del hardware hacia la desconcertante y espectral edad del software, en la que el mundo que nos rodea está cada vez más controlado por circuitos demasiado pequeños para ser vistos y códigos demasiados complejos para ser completamente entendidos» (Dery, 1998: 11-12).

Como señala Correa (2004: 503), «el nuevo siglo se enfrenta a lo divergente, convergente, diacrónico, construcción, desconstrucción, fragmentación, hetereogeneidad, terrotorialización, desterrotorialización, codificación, descodificación, a lo uno y a lo múltiple, y en fin, a la complejidad; fenómenos éstos que no responden a criterios de racionalidad».

Esta velocidad de transformación y desarrollo lleva parejo un problema, y es que se están incorporando con tal velocidad a todos los sectores que falta un análisis y una reflexión crítica sobre sus verdaderas posibilidades, las limitaciones que introducen, en nuestro caso, en el sistema educativo, y los impactos que en los mismos llegan a tener. Como señala Silvio (2000: 35), «la nueva sociedad tiene un espacio (ciberespacio), una red social (cibersociedad) y una cultura (cibercultura). Cabría preguntarse si el ciberespacio y sus propiedades y actividades son una simple extensión de la sociedad humana o si dentro de él y por efecto de una comunicación mediada por computadora, surgen propiedades emergentes, nuevas y típicas de ese ciberespacio».

De todas formas tampoco tenemos que irnos tan lejos, ni especular sobre el futuro, ni hacer tanta prospectiva; proyectos como la Red Clara (www.redclara.net), para la conexión por banda ancha y mediante satélite a diferentes centros educativos de España, Europa y Latinoamérica donde se incluyan diferentes redes latinoamericanas como: RETINA (Argentina), RedUniv (Cuba), CNU (Nicaragua), Bolnet (Bolivia), FUNDACYT (Ecuador), RedCyt (Panamá), RNP (Brasil), RAICES (El Salvador), ARANDU (Paraguay), REUNA (Chile), RAGIE (Guatemala), RAP (Perú), UNICAUCA (Colombia), UNITEC (Honduras), RAU (Uruguay), CRNET (Costa Rica), CUDI (México), y REACCIUN (Venezuela). O los proyectos de interconexión de la red anterior a otras por banda ancha como Ibertel, ATEI (Asociación de Televisión Educativa Iberoamericana), y Rediris.

Estos proyectos, que se centran sobre todo en la formación universitaria, supondrán la ampliación de una oferta educativa de envío y recepción de información como hace poco no era previsible. Y además con la posibilidad de que, a bajo coste, los centros se puedan convertir en emisores de información.

Para aquéllos que no conozcan ATEI (www.atei.es), diremos que es una institución que lleva funcionando desde 1992, y que es un programa de cooperación de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno que tiene como objetivo contribuir al desarrollo y apoyo de la educación y la cultura de los países iberoamericanos, mediante la utilización de la televisión y otros medios derivados de las nuevas tecnologías de la información, cuenta con una red de más de 200 instituciones asociadas y colaboradoras como ministerios de educación y cultura, universidades y centros de investigación científica, televisiones y radiodifusoras educativas y culturales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales (ONGs), y organismos internacionales de cooperación.

Una de las posibilidades que nos ofrecen las TICs es crear entornos de aprendizaje que ponen a disposición del estudiante una amplitud de información y una rapidez de actualización como anteriormente no era posible con las tecnologías predecesoras. Valga como ejemplo de lo que decimos el progresivo aumento de hospedajes de páginas web, el incremento de revistas

virtuales, o la tematización que las mismas están alcanzando como puede ser la nuestra del Grupo de Tecnología Educativa de la Universidad de Sevilla (http://-tecnologiaedu.us.es).

De todas formas, en este aspecto de la información, creemos que no debemos caer en dos errores. El primero, realizar un paralelismo entre información y conocimiento; y el segundo, creer que tener acceso a más información puede significar el estar más informado. Respecto al primero de los problemas, apuntar que el simple hecho de estar expuesto a la información no significa la generación o adquisición de conocimiento significativo, para ello es necesaria su incorporación dentro de una acción perfectiva, su estructuración y organización, y la participación activa y constructiva del sujeto. Mientras que el segundo nos debe hacer reflexionar en diferentes aspectos, como son: si hasta fechas recientes la escuela cumplía una clara función de almacenamiento de la información y ello también es una notable limitación para las instancias menos pudientes y rurales, en la actualidad las nuevas tecnologías nos van a permitir que el estudiante, independientemente del lugar en el que se encuentre, pueda acceder a grandes bases y fuentes informativas; tales posibilidades de acceso a la información traerán un nuevo problema para los objetivos que debe abarcar la formación de los individuos, ya que el problema de la educación no será la localización y búsqueda de información, sino más bien su selección, interpretación y evaluación; y por último, que la información va a estar deslocalizada del individuo y de su contexto inmediato cercano, y el poder ya no será tener la información, sino saber buscarla, evaluarla y usarla. De todas formas no debemos olvidarnos que no todos los sitios de Internet tienen la información abierta y disponible para cualquier persona.

Las posibilidades que nos ofrecen estas tecnologías para la interacción con la información no son sólo cuantitativas, sino también cualitativas en lo que respecta a la utilización no sólo de información textual, sino también de otros tipos de códigos, desde los sonoros a los visuales pasando por los audiovisuales. Además, la estructura sintáctica y semántica organizativa de la información que se nos ofrece va desde el tipo secuencial lineal, hasta el formato hipertexto e hipermedia.

Los comentarios que estamos realizando nos llevan a indicar que estamos hablando de entornos para la formación que vendrán caracterizados por diferentes hechos como son estar basados en recursos, ser multimedias y presentar una estructura no lineal. Sin lugar a duda, una de sus posibilidades más significativas es la influencia que tienen para la creación de entornos flexibles para la formación, flexibilidad que deberemos entender desde diferentes perspectivas: flexibilidad temporal y espacial para la interacción y recepción de la información, flexibilidad para la interacción con diferentes códigos, flexibilidad para la elección del itinerario formativo, y flexibilidad para la selección del tipo de comunicación.

Con las nuevas tecnologías podemos crear entornos que faciliten que los usuarios puedan realizar la actividad formativa independientemente del espacio y del tiempo en el cual se encuentren situados tanto el profesor como el estudiante, de forma que se ofrece al estudiante una elección real en cuándo, cómo y dónde estudiar, ya que puede introducir diferentes caminos y diferentes materiales, algunos de los cuales se encontrarán fuera del espacio formal de formación. En consecuencia se favorece que «los estudiantes sigan su propio progreso individual a su propia velocidad y de acuerdo a sus propias circunstancias» (Cabero, 2000: 26). Estamos hablando por tanto de la posibilidad de crear una «formación justo a tiempo» (just-in-time training); es decir, de una formación cuando la necesite el estudiante, en el momento en que la necesite, donde la requiera y al ritmo que el estudiante desee marcarse.

Ello nos va a permitir ampliar las herramientas de comunicación que se pueden utilizar en la acción formativa, que no se limitarán al cercano presencial, sino que alcanzarán al lejano y no inmediato. Ello facilitará el contacto de profesores y alumnos, independientemente de su cercanía y la deslocalización del conocimiento. Ya hemos hecho anteriormente referencia a la diversidad de herramientas de comunicación que las TICs ponen a disposición del profesor y del estudiante para comunicarse tanto de forma individual como colectiva. Lo cual repercutirá en la flexibilización del acto educativo en una doble dirección: por una parte en la posibilidad que nos ofrecen para comunicarnos en tiempos diferentes al presencial, y por otra en la amplitud de herramientas que nos ofrecen para ello.

Por otra parte, desde nuestro punto de vista, lo significativo de esta oferta comunicativa se encuentra no sólo en la oferta en sí y ampliación educativa con que nos encontramos, sino más bien en la ampliación del número de usuarios con que se puede contactar, la estructura formativa que permite, y el cambio en los modelos de comunicación. Veamos a qué queremos referirnos con ello.

En primer lugar, la comunicación verbal-presencial solamente permite una comunicación de uno a muchos, sea ésta en gran o pequeño grupo (profesor-alumnos, o alumno-alumno) o de forma individual (pro-

fesor-alumno, alumno-alumno), pero ello todo por lo general en una única situación (salvo que estemos hablando de la educación a distancia); por el contrario, la utilización de las TICs, además de permitir esta mdalidad de comunicación, favorece que al mismo tiempo una persona establezca simultáneamente diferentes estrategias de comunicación, por ejemplo, se puede mandar un correo electrónico al mismo tiempo a un grupo de discusión y también a una persona concreta.

La utilización de nuevas herramientas de comunicación, tanto sincrónicas como asincrónicas, nos lleva a nuevas estructuras comunicativas, ya que está demostrado que nuestra participación no tiene ni la misma carga sintáctica ni semántica y está condicionada por la herramienta de comunicación que utilicemos, e implicará al mismo tiempo la necesidad de adquirir nuevos aprendizajes y habilidades para desenvolvernos en ellas. Así, por ejemplo, en un reciente trabajo (Cabero, Llorente y Román, 2004), hemos analizado cómo deben ser utilizadas diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en los procesos formativos apoyados en la Red.

Y, por último, el cambio en el modelo de comunicación que permite que, frente a modelos unidireccionales de comunicación donde hay un emisor (normalmente profesor o material didáctico) que normalmente manda la información y un receptor (normalmente el alumno) que la procesa, y que en función de su semejanza con la presentada recibe la calificación académica, se facilitan modelos de comunicación más dinámicos que propician que el receptor se convierta en emisor de mensajes, tanto para receptores individuales como colectivos.

Ahora bien, es importante tener en cuenta, sobre todo en la utilización de herramientas de comunicación telemática que funcionen en contextos multiculturales, que para que el acto comunicativo se produzca debe existir un campo común (sociológico, cultural e interpretativo) entre el emisor y el receptor. «Un elemento significativo para que se pueda desarrollar la comunicación es que exista una sintonía entre el comunicador y el receptor. Esta sintonía vendrá también determinada por el campo de la experiencia que posean receptor y emisor, campo de la experiencia que conforme sea más amplio facilitará el desarrollo del proceso comunicativo, impulsando no sólo el nivel de profundidad con que determinados temas pueden ser analizados, sino también la diversidad de temas sobre los que fuente y destino pueden interaccionar» (Cabero, 2001: 205).

La interactividad es posiblemente otra de las características más significativas de estos entornos de formación desarrollados por la aplicación de las nuevas tecnologías, como han puesto de manifiesto diferentes autores (Cabero, 2001; González Soto, 1998). Interactividad que tenemos que percibir desde diferentes puntos de vista, que irán desde una interactividad con el material hasta una interactividad con las personas. Por una parte, nos ofrecen diferentes posibilidades para que el sujeto en interacción con el entorno pueda construir su propio itinerario formativo, adaptándolo a sus necesidades y eligiendo los sistemas simbólicos con los que desea actuar. Interactividad para poder estar conectado con diferentes participantes del sistema, tanto con el profesor con los estudiantes, favoreciéndose la comunicación horizontal y vertical entre todos los participantes. Y por último interactividad para no ser un mero receptor pasivo de información, sino activo en la construcción de los significados.

Algunos de los comentarios realizados anteriormente nos llevan a otras de las posibilidades que nos ofrecen estos entornos y es la de potenciar, al mismo tiempo, tanto un trabajo individualizado como cooperativo. Este último conlleva no sólo ventajas de tipo conceptual y científico, por el intercambio y el acceso a la información, sino también como se ha puesto de manifiesto por diversos estudios, la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, el favorecer las relaciones interpersonales, la modificación significativa de las actitudes hacia los contenidos y hacia las actividades que en ella se desarrollan.

En líneas generales, podríamos considerarlo como una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes en conjunto desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y las acciones educativas en las cuales se ven inmersos. Y esto, en un mundo laboral, donde cada vez más se trabaja en equipo, y el diseño es el resultado de la participación conjunta de un grupo de personas, es todavía más importante.

Para alcanzar una verdadera situación de aprendizaje colaborativo en entornos de formación de teleenseñanza que supere el simple reparto sumativo de trabajos individuales para su posterior incorporación al grupo, deben de adoptarse una serie de condiciones y precauciones por parte del profesor como son la estructuración y planificación de la estrategia de formación, la búsqueda de diseños específicos en los materiales utilizados, la especificación de los roles a desempeñar por el profesor y los estudiantes, y la determinación de nuevos criterios y estrategias de evaluación. Ello nos tiene que ayudar para que el énfasis se sitúe en

«el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración» (Harasim y otros, 2000: 198).

No podemos pensar en la existencia de una única forma de desarrollar el trabajo colaborativo en situaciones de teleenseñanza, sino como ocurre en las presenciales, en la posibilidad de aplicar diversas de ellas. Y al mismo tiempo no olvidarnos que su utilización y concreción va a venir también matizada por el tipo de software que utilicemos y el tipo de entorno de comunicación que creemos. En este sentido, podemos hablar de un tipo específico de software conocido con el nombre de «groupware», que es aquél que posibilita que se produzcan las comunicaciones interactivas, mediante la captura, el almacenamiento del material desarrollado en una sesión de trabajo colaborativo, y su formación progresiva en función de las diferentes aportaciones de los usuarios. Entre el software que nos permite desarrollar actividades colaborativas para que diferentes personas trabajen al mismo tiempo sobre el mismo documento está el BSCW (Basic Support for Cooperative Work), que nos posibilita la realización de actividades como las siguientes: usar el espacio de trabajo para compartir documentos a través de distintas plataformas (Windows, Macintosh o Unix), acceder a un espacio de trabajo, navegar a través de las carpetas y obtener objetos de igual manera que en las páginas webs ordinarias; publicar documentos mediante un navegador de webs; y mantenernos informados de todos los sucesos acaecidos (por ejemplo: creación, lectura o modificación de objetos). Todo ello con la ventaja adicional de no necesitar instalar ningún tipo de software si utiliza el servidor BSCW en GMD ya que solamente se necesita un navegador de Internet ordinario. Recientemente las posibilidades del trabajo colaborativo han sido tratadas por Román (2003) y por Martínez (2003).

Los últimos comentarios apuntados nos llevan a señalar que estamos hablando de un entorno fuertemente humano, donde intervendrán diferentes personas, que irán hasta el profesor o conjunto de profesores, diseñadores de contenidos y de materiales, administrador del sistema y estudiantes. La garantía del funcionamiento del sistema vendrá determinada por la buena coordinación entre ellos, entre otros motivos porque muchas veces la interacción no será directa entre el profesor y el estudiante, sino mediada a través de un servidor del programa, donde se ubique el contenido de formación, la simulación o el sistema experto que asesorará al estudiante en la acción formativa.

Como estamos viendo, las posibilidades que nos ofrecen estas nuevas tecnologías superan con creces las que nos han permitido las tecnologías anteriores. Al mismo tiempo, su impacto no se centra únicamente en la presentación y depósito de la información en esos entornos virtuales para la teleformación (Cabero y Llorente, 2005), sino en impactar en todas las variables criticas del sistema. Desde las instruccionales hasta las organizativas, desde las de comunicación hasta las de autorización.

Para nosotros es esto lo verdaderamente importante y lo que tendrá consecuencias completas sobre el propio sistema educativo; es decir, para nosotros las nuevas tecnologías, a diferencia de las tecnologías que podríamos considerar como tradicionales y analógicas, están alcanzado, influyendo y transformando todas las variables críticas del sistema educativo: los roles que desempeñarán los profesores, el papel que deberá jugar el alumno, la presentación/empaquetado de los objetos de aprendizaje, las claves organizativas del sistema educativo, las formas de comunicarse los participantes en el acto instruccional… Para ello será necesario que se adopten una serie de medidas, que irán desde favorecer su presencia, favorecer la creación de centros de apoyo al profesorado, la transformación de la concepción que tenemos sobre los procesos de aprendizaje y la participación activa del alumno en su propio proceso formativo como constructor activo de conocimiento, formación y perfeccionamiento del profesorado, y transformaciones en el currículum.

En la sociedad del conocimiento será necesario dominar nuevas competencias y habilidades; así, por ejemplo, Longworth (2003: 112) nos indica las si-

Los profesores cada vez están más de acuerdo en que la educación en medios no ha de ser una cruzada para rescatar a los niños de estos instrumentos. Los enfoques proteccionistas de la educación en medios –ya sean de carácter cultural, moral o político– cada vez más se consideran más redundantes o contraproducentes, y se reclaman enfoques más abiertos y creativos, y menos proteccionistas.

guientes destrezas que será necesario manejar para desenvolvernos:

• Aprender a aprender: conocer el propio estilo de aprendizaje, estar abierto a nuevas técnicas de aprendizaje y nuevos conocimientos, y querer aprender con seguridad en uno mismo.

• Aplicar los nuevos conocimientos a la práctica: ver la conexión entre la teoría y la práctica, y poner en acción los conocimientos.

• Cuestionar y razonar: ser consciente continuamente de los cambios, querer permanentemente mejorar los procedimientos y los procesos, y no estar satisfecho nunca con el «statu quo».

• Administrarse uno mismo y a los demás: fijarse metas realistas, reconocer la brecha que media entre la realidad y lo que se propone y saber cómo salvarla, y desarrollar continuamente las destrezas personales.

• Administrar la información: recoger, almacenar, analizar y combinar información, y emplear la tecnología de la información.

• Habilidades de comunicación: expresarse con claridad oralmente y por escrito en situaciones formales e informales, convencer a los demás, y escuchar a los demás.

• Trabajo en equipo: compartir información y conocimientos, recibir información y conocimientos, participar en el establecimiento de objetivos, y alcanzar metas comunes.

• Habilidades de resolución de problemas: creatividad e innovación.

• Adaptabilidad y flexibilidad: afrontar el cambio con seguridad, adaptarse a las situaciones y a las tareas nuevas, y estar preparado para cambiar la dirección personal.

• Aprendizaje continuo: actualización permanente en las destrezas y las competencias personales.

• Celebrar el hábito de aprender.

En esta misma línea, Beltrán y Vega (2003: 3) nos señalan que en la sociedad del conocimiento los ciudadanos deberán de poseer habilidades suficientes para manejar la información, transformarla en conocimiento, aprender a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Y para ello lógicamente será necesario el dominio de las herramientas tecnológicas de comunicación utilizadas en la sociedad y tener la capacidad para localizar la información y procesarla para convertirla en conocimiento.

La imprenta estableció una fuerte separación entre las personas que sabían leer, y por tanto podían acceder al conocimiento que se distribuía a través de ella, que era la fuente principal de distribución. Lo mismo pasa en la actualidad con las redes, que se están convirtiendo en el elemento básico, de forma que las personas que no sean capaces de utilizarlas se van a ver claramente marginadas. Pero además con un problema adicional, y es que la velocidad que nos introducen las redes no es la misma que la que introducía la imprenta.

Si hace relativamente poco tiempo el reto era conseguir el 100% de alfabetización, el reto ahora se traduce en conseguir, por una parte, la alfabetización digital de la población para la utilización de las nuevas tecnologías y, por otra, para que el sujeto sea competente para el aprendizaje continuo y ambiental, entendiendo este desde una perspectiva amplia y no exclusivamente geofísica. Digamos desde el principio que por alfabetización digital vamos a entender la propuesta realizada por el MECD y OCDE (2003: 80) y que alude a que debe superar el simple hecho de saber manejar un ordenador, en concreto en él se dice que «se refiere a un sofisticado repertorio de competencias que impregnan el lugar de trabajo, la comunidad y la vida social, entre las que se incluyen las habilidades necesarias para manejar la información y la capacidad de evaluar la relevancia y la fiabilidad de lo que busca en internet».

Estamos de acuerdo con Buckingham (2004) cuando nos llama la atención acerca de que debemos revisar el concepto que manejamos de educación para los medios, ya que éste suele ir paralelo a una noción racionalista y anticuada de ciudadanía, donde lo que importa es crear «ciudadanitos buenos», que cumplan su deber y actúen de manera responsable, y asegurarse de que estén convenientemente informados. Así, hay quienes entienden que la educación en medios consiste, en primer lugar, en captar la diferencia entre hechos y opiniones en la prensa o en detectar enfoques tendenciosos, y, de manera implícita, en animar a los niños a dejar de leer sucios periódicos sensacionalistas –si es que alguna vez leen algún periódico– y pasarse a la prensa seria; posición que no concuerda con la visión de los medios que tienen los jóvenes. Por ello es necesario partir más de la visión que poseen ellos de estos instrumentos, y de las funciones para las cuales los movilizan y utilizan; es decir, comenzar desde una perspectiva centrada en el usuario y no del instrumento. Ello nos lleva a proponer una posición más centrada que en la supervivencia y resistencia al impacto de los medios, a otra, donde el uso, la producción y el análisis critico de los procesos y productos mediáticos sea el eje en torno al cual gire y se desarrolle esta alfabetización digital. Lo que queremos indicar es que, frente a una visión de la alfabetización mediática desde una óptica adulta que persigue la salvación del adolescente de los mensajes expuestos;

tenemos que desenvolvernos en una óptica más creativa y abierta, que nos lleve a comprender que las tecnologías son tecnologías de comunicación y por tanto que debemos formar a los jóvenes para su uso crítico y creativo.

Los profesores cada vez están más de acuerdo en que la educación en medios no ha de ser una cruzada para rescatar a los niños de estos instrumentos. Los enfoques proteccionistas de la educación en medios –ya sean de carácter cultural, moral o político– cada vez más se consideran redundantes o contraproducentes (Buckingham, 2002), y se reclaman enfoques más abiertos y creativos, y menos proteccionistas.

Por último, una cita de Tiffin y Rajasinghan (1997: 101) que creemos sintetiza perfectamente la situación con que nos vamos a enfrentar a diario: «La escuela no funciona como antes. En todo el mundo, las sociedades se enfrentan con el dilema de que sus sistemas de educación se diseñaron para satisfacer las necesidades de sociedades agrícolas e industriales, no de la futura sociedad de la información. Los sistemas educativos están preparando a las personas para el pasado, para las ideas, actitudes y valores de una forma de vida que se está desvaneciendo y para el trabajo en áreas donde la demanda de mano de obra es cada vez menor».

Referencias

ALTILLO.COM (Ed.) (2005): «Visionarios del futuro y sus errores del pasado», en www.altillo.com/articulos/visionarios.asp (20-03-05).

BELTRÁN, J.A. y VEGA, M. (2003): «La construcción del conocimiento en el aula inteligente: un enfoque compresivo, estratégico y disposicional», en SEGOVIA, F. (Dir.): *El aula inteligente. Nuevas perspectivas.* Madrid, Espasa; 38-73.

BUCKINGHAM, D. (2002): *Crecer en la era de los medios electrónicos.* Madrid, Morata.

BUCKINGHAM, D. (2004): Nuevos medios, nuevos lugares de aprendizaje (www.elearningeuropa.info/doc.php?lng=4&id=4426&doclng=4&p2=1) (02-02-04).

CABERO, J. (1983): *Utilización didáctica de los medios audiovisuales.* Tesis presentada para aspirar al grado de licenciado, Bernardo de la Rosa (Dir.): Sevilla, Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.

CABERO, J. (Ed.) (2000): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid, Síntesis.

CABERO, J. (2001): *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

CABERO, J. (2002): «Mitos de la sociedad de la información: sus impactos en la educación», en AGUIAR, M.V. y OTROS (Coords.): *Cultura y educación en la sociedad de la información*. A Coruña, Netbiblo; 17-38.

CABERO, J. (2003): «Las andaduras de Andalucía en las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza», en *XXI, Revista de Educación*, *5*; 27-50.

CABERO, J. (2004): «Las transformaciones de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas», en VERA, M.I. y PÉREZ, D. (Eds.): *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas.* Alicante, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales; 17-43.

CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2005): «Las plataformas virtuales en la teleformación», en *Alternativas* (en prensa).

CABERO, J.; LLORENTE, M.C. y ROMÁN, P. (2004): «Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado», en *Píxel-Bit*, *23;* 27-41.

CORREA, J.I. (2004): *Proyecto docente de nuevas tecnologías.* Huelva, Facultad de Ciencias de la Educación, documento policopiado.

DERY, M. (1998): *Velocidad de escape.* Madrid, Siruela.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (1998): «Perspectivas de futuro en la utilización de las nuevas tecnologías en la formación ocupacional y de empresa», en *Píxel-Bit*, *10;* 7-36.

HARASIM, L. y OTROS (2000): Redes de aprendizaje. Barcelona, Gedisa.

LONGWORTH, N. (2003): *El aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Barcelona, Paidós.

MARTÍN, D. (1991): *Las tecnologías de la información en la educación*. Madrid, MEC.

MARTÍNEZ, F. (Comp.) (2003): *Redes de comunicación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

MARTÍNEZ, F. y PRENDES, M.P. (Coords.) (2004): *Nuevas tecnologías y educación.* Madrid, Pearson/Prentine Hall.

MECD-OCDE (2003): *Los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.

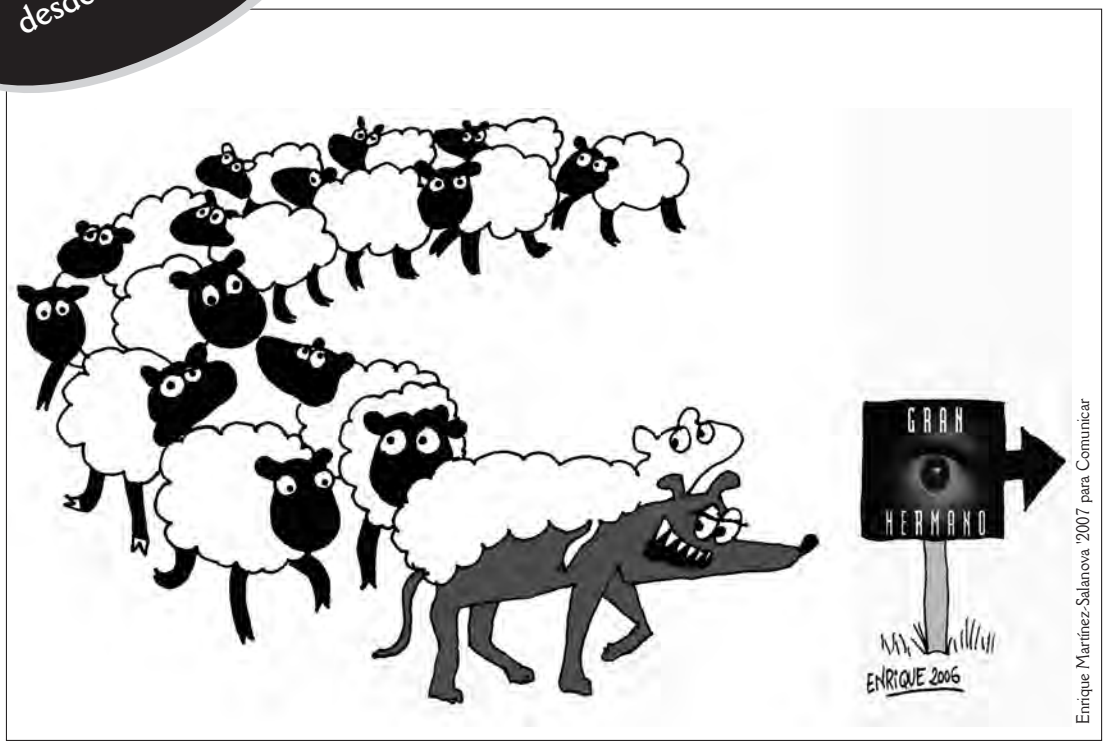
NÚÑEZ, R. (1999): «El siglo de la ciencia», en *Muy Especial*, *42;* 14-118.

ROMÁN, P. (2003): «El trabajo colaborativo mediante redes», en AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educar en Red. Internet como recurso para la educación.* Málaga, Aljibe; 113-134.

SILVIO, J. (2000): *La virtualización de la Universidad*. Caracas, IESALC/UNESCO.

TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997): *En busca de la clase virtual*. Barcelona, Paidós.

Reflexiones desde el butacón



Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Recibido: 25-05-06 / Aceptado: 17-07-06)

• Soledad Ruano López
Badajoz

Cultura y televisión: una controvertida relación

Culture and television. A controversial relation

Desde el nacimiento de la televisión en Europa, se le ha atribuido una función cultural y de difusión de valores, de conocimiento y de saber. Sin embargo, hay que reconocer que la relación entre televisión y cultura siempre ha sido difícil y polémica. Hasta los años ochenta parecía existir un mutuo respeto entre ambas, pero, desde la pérdida del monopolio por parte de las cadenas públicas europeas, la relación ha ido empeorando hasta alcanzar el rótulo de «mala». La televisión pública se ha dejado arrastrar por una loca carrera de índices de audiencia, en donde los programas de valores culturales, con valores culturales o sobre-valores culturales han ido menguando progresivamente.

From the birth of the public television in Europe, media has been related with cultural and divulging objectives. Nevertheless, it is necessary to admit that the relation between television and culture have always been difficult or al least controversial. Until the eighties there seemed to exist a mutual respect among each other but since the loss of monopoly on the part of the public European chains the relation has been getting worse. Public television has got involved in drag by a crazy race for audience rates where programmes on or with cultural values have been progressively diminished.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Televisión, pública, privada, generalista, cultura, calidad, telebasura.
Television, public, private, generalist, culture, quality.

Según Guissepe Richeri[1], la televisión ha estado en la mayor parte de Europa considerada como una actividad que desarrolla funciones de utilidad pública o servicio público, independientemente de que esta realidad genere polémica o no, a diferencia de lo que sucede en Estados Unidos y en otros sectores de la comunicación (edición de periódicos, espectáculos, etc.). Los países europeos prefirieron confiar la actividad radiotelevisiva al estado que la gestiona, según los casos, de forma directa o delegada, en situación de monopolio o de concurrencia con otros operadores públicos o privados.

❖ **Soledad Ruano López** es profesora de la Universidad de Extremadura en el Área de Comunicación Audiovisual en Badajoz (España) (solruano@unex.es).

Muchos de los principios que en Europa dieron forma a las normas y a los controles de la actividad televisiva, fueron objeto de debate desde los primeros días de su nacimiento. «Durante más de 60 años, algunos de estos principios han resistido, por ejemplo, el interés general de la actividad radiotelevisiva; otros, en cambio, han sido superados, como el monopolio de las radiofrecuencias, y otros han sido modificados, como la función pedagógica de la televisión». Esta última función de servicio público, la función pedagógica, fue durante los años de posguerra una preocupación de todos los gobiernos de Europa. Debido al bajo nivel cultural existente en esa época, los gobiernos obligaban a las televisiones a que una parte de la emisión estuviera cubierta por programas culturales, junto con programas de información y entretenimiento. El objetivo era poner al alcance de la población la cultura, y para ello se utilizó la televisión, por ser ésta una producción de las sociedades industriales más desarrolladas y un agente de dominación cultural. La misión cultural y, podría afirmarse también, pedagógica de la televisión en Europa, coexiste con los objetivos complementarios de informar y entretener a los televidentes. Estos objetivos eran compartidos por los políticos, por la élite y los profesionales del medio que querían crear una verdadera escuela del siglo XX.

Tanto era el interés por esta iniciativa, que hacia finales de los años sesenta comenzó en Europa Occidental lo que muchos estudiosos han bautizado como la etapa de oro de la televisión pública europea. Fue una época en la cual la lógica democratización social y la función pedagógica alumbraron parte de la concepción de programas de carácter cultural con el ánimo de llegar a los sectores intelectuales más activos. Además, entre mediados de la década de los sesenta y principios de los años ochenta, tuvo lugar la implantación a nivel nacional de la primera generación de canales culturales: BBC-2 (Gran Bretaña), TVE-2 (España), ARD-3 (Alemania), FR-3 (Francia), RAI-3 (Italia). Estos canales son las segundas y terceras señales de los entes públicos de radios y televisiones europeas, que tendieron a una diversificación de los contenidos programados con un fuerte componente de carácter cultural (música, cine, literatura, artes plásticas, teatro, etc.). En suma, estos programas se consideraban de alta cultura o cultura de élite, frente a la cultura popular también llamada baja cultura o cultura de masas, que en ese momento se encontraba desprestigiada porque llevaba intrínsecas reivindicaciones sociales y políticas. El abanico de contenidos culturales en la primera etapa de la televisión en Europa fue amplio, aunque según un estudio publicado en la revista «Cuadernos para el diálogo» (1972), la televisión pública española, ya en esa época, dedicaba a programas culturales un porcenaje de tiempo inferior al resto de sus homólogos europeos.

1. La cultura, cuestión de prioridades

Mientras tanto, en Estados Unidos se eligió limitar al máximo la intervención pública en el campo radiotelevisivo para dejarlo en manos de empresas privadas concurrentes, siempre más productivas económicamente hablando, olvidándose de los intereses sociales o culturales. A este respecto Dominique Wolton[2] apunta que «en los Estados Unidos se produjo inmediatamente el divorcio entre cultura y televisión exclusivamente organizada desde el punto de vista comercial y dirigida sobre todo a la gama del entretenimiento»; en este contexto de desarrollo del medio televisivo, bastante diferente del europeo, un conjunto de emisoras, con el beneplácito de la administración demócrata, creó, a finales de los años sesenta, una red de emisoras llamada «Public Broadcasting System» (PBS)[3] como alternativa a la oferta de las tres principales «networks», existentes hasta ese momento (ABC, CBC, NBC)[4] y con una oferta programática basada en su conjunto en la información y la cultura, y una apuesta por la programación infantil y juvenil fundada en los programas educativos, didácticos y de desarrollo de habilidades. En todo caso, en Estados Unidos nunca hubo disputas tan acaloradas como las que hubo en Europa sobre la cuestión cultural de la televisión, ya que los intelectuales norteamericanos adoptaron una actitud muy crítica y un desinterés profundo por la cultura, alentados por los intelectuales europeos de la Escuela de Francfort que llegaron a EEUU en la década de los cuarenta.

Podemos asegurar, por tanto, que en EEUU no existió una tradición de programación cultural en sus televisiones generalistas como existió en Europa; prueba de ellos son los estrepitosos fracasos de todas las iniciativas culturales puestas en marcha en cualquiera de sus principales cadenas. La cultura no es una cuestión prioritaria para las televisiones generalistas norteamericanas, salvo para la PBS, que, en el momento actual, atraviesa la mayor crisis económica de su historia, con una audiencia por debajo del tres por ciento de «share», lo que la incapacita para competir con la programación de las principales «network» (ABC, NBC, CBS o la FOX), que se nutren de programas de telerealidad, concursos y series de ficción. Aunque, este último formato pierde terreno en favor de los «realities». Sin embargo, en la última década del pasado siglo se dio un fenómeno de doble dirección:

• Por un lado, surgieron en distintos países canales temáticos dedicados a diversos aspectos de la cultura (ciencia, historia, naturaleza...). Estas señales con vocación internacionalista llegan a todos los rincones del Planeta a través de las plataformas digitales de televisión.

• Por otro, surge una competencia cada vez más encarnizada entre las televisiones generalistas públicas y privadas, que desestabiliza el monopolio de la televisión pública. La rivalidad entre ambos modelos provoca una crisis, que lleva consigo una transformación en los criterios de programación hacia unas concepciones basadas en el entretenimiento, la diversión y la ficción, guiada por la necesidad de tener un público acumulado en cada programa.

De esta manera, algunos países como España, salvo contadas excepciones, hicieron que se relegaran los programas culturales a espacios cada vez más marginales en la parrilla de programación de los segundos canales y sin apenas autopromociones en dichas parrillas, y, en otros casos que se eliminara de manera progresiva. Así, las minorías son olvidadas a favor de las mayorías. La RAI ha sido un buen ejemplo de ello. Desde el momento que la audiencia de las televisiones privadas aumentó, y ve amenazada la audiencia de la televisión pública, aumenta progresivamente su programación hacia el espectáculo, la diversión, variedades, juegos, películas, telefilmes, etc.

Este tipo de programas van a ocupar más espacios en las parrillas, y esto va en detrimento de una programación basada en contenidos educativos y culturales, poniendo de esta manera en cuestión los principios de la televisión pública. Se ha constatado que cuanto mayor es el número de televisiones privadas más alto es el porcentaje de programas de ficción y entretenimiento y más bajo es el de programas culturales. La búsqueda desesperada de audiencias para sus programas, es decir, maximizar las audiencias de cada programa, así como la búsqueda de rentabilidad económica de los productos de la televisión privada, se ha transmitido y extendido a la televisión pública.

Tras la situación que provocó este fenómeno, los consejos audiovisuales y los gobiernos de los distintos países europeos establecieron unas obligaciones culturales por decreto en la mayor parte de las cadenas públicas y privadas europeas, exceptuando el caso de España.

Según una investigación realizada por la autora de este artículo para la realización de su tesis doctoral[5], las cadenas públicas holandesas, por ejemplo, tienen por ley que ocupar el 20% aproximadamente de su tiempo de emisión en programas culturales; todas las cadenas francesas, tanto públicas como privadas, tienen una larga tradición de programación cultural; de hecho en la clase política francesa, tanto de derecha como de izquierdas, existe una verdadera obsesión por el nivel cultural de la televisión; además desde la prensa se critican continuamente los contenidos que se emiten en las cadenas de televisión, lo que ha obligado a elaborar una legislación con compromisos culturales tanto en las televisiones públicas como privadas que deben desarrollar una oferta de alto nivel de calidad.

Las vetas culturales en televisión han ido en franca decadencia a raíz de los cambios de criterios en la programación de las televisiones públicas debido a la aparición de las televisiones privadas. Este cambio de criterio consiste, resumidamente, en un desplazamiento del paradigma cultural y de búsqueda de prestigio internacional como canales de servicio público, al paradigma comercial, que conduce al florecimiento de los programas de entretenimiento y vacíos de contenidos culturales.

En Alemania[6] la obligatoriedad de las cadenas, de emitir al menos un 10% de programación cultural, ha propiciado en la pequeña pantalla una amplia gama de espacios culturales en los más variados géneros y formatos. En Alemania hay cuatro cadenas dedicadas exclusivamente a la programación cultural: la franco-alemana ARTE, 1-Plus (la cadena cultural de la ARD, pública), 3-Sat y Vox. Esta última apoyada por importantes bancos y empresas como Bertelsman (...), aunque tuvo que cerrar a los quince meses de su nacimiento debido a su frustrante fracaso, ya que la audiencia nunca llegó a superar el 2% del «share».

Gran Bretaña también tiene obligaciones culturales reglamentarias tanto en las públicas como en las privadas. La BBC (con ocho canales de televisión) es la cadena de televisión pública a la que todas las demás quieren parecerse: con objetividad y rigor en las

informaciones, con calidad en sus contenidos y con programas que han hecho historia, una cadena que prescinde de la publicidad para sobrevivir, y eso significa que no depende ni de los anunciantes ni de las audiencias.

En septiembre de 1993[7], el consejo de administración de la televisión pública italiana, la RAI, decidió que cada una de sus tres cadenas debería emitir cada semana al menos un programa cultural en las horas nocturnas de mayor audiencia (...). Sin embargo, la sociedad italiana no parece reclamar este tipo de emisiones y cada intento que se lleva a cabo por parte de la dirección suele fracasar estrepitosamente.

En España, las televisiones dedican a los programas de información y cultura un porcentaje de tiempo sensiblemente inferior al dedicado por todas las televisiones de Europa, incluido los segundos canales. Hay que tener en cuenta, también, que nuestras cadenas de televisión tanto públicas como privadas no acostumbran a emitir programas de auténtica información o culturales en horarios de máxima audiencia, esto es, a partir de las nueve de la noche, como ocurre en las demás televisiones europeas. Salvo excepciones de La 2 de TVE y alguna autonómica, como el K3/El 33 de la televisión autonómica de Cataluña.

Pero en Europa, no es oro todo lo que reluce, según un estudio realizado por Open Society Institute (OSI), titulado «Televisión en Europa: regulación, política e independencia» que analiza 20 países, entre estados miembros de la UE y candidatos potenciales. En cuanto a contenidos se refiere, el estudio señala que en el panorama televisivo europeo los programas de alta calidad «son escasos», y los programas de investigación periodística son «difíciles de encontrar» en la televisión pública y en la privada.

Además, el informe contiene una serie de recomendaciones dirigidas a diferentes organizaciones europeas, como la Unión Europea (UE) o el Consejo de Europa. Entre estas recomendaciones se encuentra la necesidad de que los gobiernos aseguren la independencia total de los medios, o que la oferta de programas se adecue a las necesidades del espectador. El informe también afirma que «la televisión sigue siendo la primera fuente de información para mucha gente en Europa», a pesar del progreso de las nuevas tecnologías de la información.

Este panorama nos lleva directamente a revisar las actuales parrillas de programación de los dos principales modelos de televisión europeos: el modelo público, en pleno reajuste de funciones y persiguiendo la calidad en sus contenidos y el modelo privado, más orientado hacía el beneficio económico. Según datos del anuario de la televisión GECA, encontramos que en las principales cadenas alemanas (RTL, ARD, ZDF, SAT-1) el realismo televisivo es el gran dominador de las últimas temporadas, sin olvidar que la ficción ocupa un lugar destacado, ya que Alemania es uno de los países europeos con mayor producción de espacios de ficción. Otro género importante son las «TV movies», siendo Alemania uno de los mayores importadores de telefilme de Europa.

Mientras se considere que la televisión y la cultura tienen aún una articulación sólida, será válido el reclamarle a la televisión que sea, como servicio público, un divulgador de la cultura; mientras se la considere como un medio masivo que difunde otro tipo de cultura muy distinto, la cultura de masa, reclamarle que retorne a la difusión de la cultura en términos clásicos podrá parecer poco atinado.

En el Reino Unido en la oferta televisiva de la principales cadenas BBC 1, ITV 1, BBC 2 Channel 4, etc., hay una clara preeminencia de los formatos de ficción (series y miniseries históricas, seriales, TV movies...) que cuentan con dos características fundamentales: 1) la calidad en la realización, que en muchas ocasiones se equipara a producciones cinematográficas; 2) variedad de géneros y formatos, programándose series de larga o corta duración, miniseries, seriales, etc., que ocupan el «prime time»; no hay que olvidar que la televisión británica fue pionera en el campo de las series históricas, como se recordará con el todavía célebre «Yo, Claudio». Cabe destacar, además, la presencia del realismo en las parrillas de programación de las principales cadenas, así como los concursos[8], género éste preferido por los británicos y cuyas cadenas lo cuidan con numerosos estrenos.

En Francia, sus principales cadenas TF1, France 2, France 3, M6, siguen fieles a su programación, con programas de variedades, galas conmemorativas, concursos clásicos (preguntas y respuestas), programas de entrevistas y humor, algo similar al resto de televisiones

europeas. También los «realities» tienen su espacio en las parrillas, aunque con menor presencia que en el resto de sus homólogos europeos. France 2, fiel al concepto de servicio público, no emite ningún programa de tele-realidad. En cuanto a la ficción, el mercado francés se distingue por la producción de productos puntuales de alta calidad, como las miniseries inspiradas en obras literarias.

Las principales cadenas holandesas (Nederlan 1, 2, 3, RTL 4, 5) optan por la emisión de programas de debates sociales dirigidos a todo tipo de público. Nederlan 3 apuesta por una programación centrada en valores culturales, sin olvidar el género que predomina en todas las cadenas, los «realities».

En Italia, las principales cadenas, RAI 1, RAI 2, Canale 5, Rete 4, La 7, centran sus contenidos en fórmulas que fusionan los concursos, las variedades y los «realities», pero, desde la temporada 2003, en la televisión italiana existe una tendencia a los programas que ellos han denominado positivos, cuyo objetivo es movilizarse por las buenas causas, siendo programas con nutrida presencia de famosos, pero, al igual que sucede en el mercado holandés, su aparición se circunscribe a los actos benéficos. La ficción también tiene un lugar importante tanto en las televisiones públicas como en las televisiones privadas.

En España, como señala Cebrián[9], «todas las cadenas compiten con contenidos similares en las mismas franjas hasta convertirse en canales clónicos», y se caracterizan, tanto los canales públicos como privados, desde el punto de vista de la programación por ofrecer parrillas de programación, donde existe un predominio de: «realities» (aunque con menor fuerza que en temporadas anteriores); ficción (se percibe cierto cansancio de las series españolas al tiempo que se recupera la ficción estadounidense) y de espacios con contenidos banales, zafios y morbosos (todo lo que conocemos como tele-basura), sobre todo, en la franja de tarde donde se concentra la mayor parte de la audiencia infantil.

Recapitulando lo anteriormente expuesto, podemos apreciar que el uso que se hace del medio es fundamentalmente lúdico y de entretenimiento, por encima de cualquier uso social; además, es la característica que define en la actualidad a las cadenas de televisión. Sin embargo, existen diferencias de perfiles entre las distintas cadenas, y así, mientras existe una mayor dosis de entretenimiento basada en la ficción y la tele-realidad en los canales privados, que lo han reclamado para sí y lo han convertido en la base fundamental de su programación, en los canales públicos existe un perfil más informativo y formativo, y donde los contenidos culturales son exclusivos de los segundos canales de estas cadenas. La programación, por tanto, queda reducida a un mero problema contable, que consiste en rellenar el tiempo de la forma más rentable posible en términos económicos, olvidando a menudo una cuestión fundamental: que la materia prima de estas industrias debería acercarse un poco más a la cultura.

2. Consideraciones finales

Las metas culturales en televisión han ido en franca decadencia a raíz de los cambios de criterios en la programación de las televisiones públicas debido a la aparición de las televisiones privadas. Este cambio de criterio consiste, resumidamente, en un desplazamiento del paradigma cultural y de búsqueda de prestigio internacional como canales de servicio público, al paradigma comercial, que conduce al florecimiento, en los años dorados, en los noventa, de los programas de entretenimiento y vacíos de contenidos culturales, que se corresponden con los años de plomo[10] de la programación cultural.

Este cambio de políticas, no sólo ha relegado los contenidos culturales a los segundos canales públicos generalistas, sino que también ha ido modificando la forma de concebir la televisión del espectador, que hoy, en general, no relaciona televisión y cultura tal y como tradicionalmente se conoce, y que, al no verla en televisión, la gran difusora de ideas, no la considera necesaria como parte de su vida. Al haberse modificado notoriamente el viejo concepto europeo de la televisión como servicio público, distribuidor de la cultura y formador social de su audiencia, se ha llegado al momento presente, donde la propia estructura de un programa comúnmente conocido como cultural está en jaque, aunque resguardada todavía, por las huellas de las viejas políticas de la programación cultural en televisión.

Sin embargo, llegados a este punto, deberíamos preguntarnos, quizás, lo siguiente: ¿le debe algo la televisión a la cultura como para sentirse obligada a transmitir, en mayor medida de lo que lo hace, contenidos y difusión cultural? O, también, cuando el sector cultural parece reclamarle a la televisión más y mejores espacios, ¿no está depositando en ese medio todas sus esperanzas, como si su difusión no pudiera circular por otros canales incluso más pertinentes y efectivos? O, para ser más sintéticos: ¿hasta qué punto televisión y cultura pueden considerarse conciliables? De ninguna manera son, éstas, preguntas que puedan responderse en este momento, puesto que requerirían por lo menos de la extensión de varios artículos como

el presente. Pero lo cierto es que muchas de las discusiones que giran alrededor de la relación entre televisión y cultura parten de ellas, y corresponde, quizás, a trabajos futuros el ir respondiéndolas en determinados momentos de la historia, ya que tales respuestas son dinámicas y cambiantes. La cuestión puede sintetizarse provisionalmente en el siguiente eje: mientras se considere que la televisión y la cultura tienen aún una articulación sólida, será válido el reclamarle a la televisión que sea, como servicio público, un divulgador de la cultura; mientras se la considere como un medio masivo que difunde otro tipo de cultura muy distinto, la cultura de masas, reclamarle que retorne a la difusión de la cultura en términos clásicos podrá parecer poco atinado.

Notas

1 RICHERI, G. (1994): *La transición de la televisión: análisis audiovisual como empresa de comunicación*. Barcelona, Bosch.

2 WOLTON, D. (1995): *El elogio del gran público*. Barcelona, Gedisa; 168.

3 PBS: Public Broadcasting System, la cadena pública más prestigiosa de EEUU, es una corporación de televisión no comercial. Fundada en 1969, financiada a través del dinero público (administraciones) y privado (fundaciones, particulares, etc.), emite poca publicidad y agrupa a 349 cadenas locales y regionales afiliadas.

4 «Networks» son las empresas de televisión comerciales de Estados Unidos. Las tres grandes «networks» nacionales son: NBC, CBS y ABC. El estado se reserva un cierto control del funcionamiento del sistema a partir del funcionamiento de la agencia federal FCC (Federal Communications Commisission), formada por una emisora-cabecera unida a una amplia red de emisoras afiliadas.

5 «Contenidos culturales en las televisiones generalistas: análisis de los formatos televisivos de las cadenas públicas y privadas de ámbito nacional y autonómico» (2005).

6 RODRÍGUEZ PASTORIZA, F. (2003): *Cultura y televisión: una relación de conflicto*. Barcelona, Gedisa; 62.

7 Op. cit.; 69.

8 El formato utilizado en el género del concurso clásico con preguntas y respuestas.

9 CEBRIÁN HERREROS, M. (2004): *Modelos de televisión: generalista, temática y convergente con Internet*. Barcelona, Paidós; 51.

10 PALACIOS, M. (2001): *Historia de la televisión en España*. Barcelona, Gedisa; 171.

(Recibido: 08-08-06 / Aceptado: 23-10-06)

• Marta M. Moro Rodríguez
Pontevedra

Educación en valores a través de la publicidad de televisión

Values education through television advertising

La publicidad transmite valores a veces contrarios a los deseables socialmente y a los perseguidos por el currículo. El poder de atracción de los anuncios de televisión es tan fuerte que se hace necesario contrarrestarlo en las aulas. En este trabajo se narra el proceso de creación de un material educativo para facilitar la educación en valores en las sesiones de tutoría o como tema transversal. Se puso a prueba su efectividad mediante un diseño test-retest con grupo control y experimental.

Advertising sometimes transmits opposite values to the socially and educationally desirable ones. The attraction power of the television advertisements is so strong that it has become necessary to balance it in the classroom. This paper shows the creation process of pedagogical material in order to make values education in tutorial sessions or in other subjects easier. It has been assessed with a test-retest model in control and experimental groups.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación en valores, anuncios de televisión, material educativo, diseño test-retest.
Values education, television advertisements, educative material, test-retest model.

«El aire que respiramos está compuesto por oxígeno, nitrógeno y publicidad» (Robert Guérin).

Una pareja de patinadores sobre hielo hace cabriolas a las órdenes de su entrenador. Cuando la mujer está a punto de ser lanzada por los aires en una pirueta, el adiestrador pronuncia una sílaba mágica que les hace quedarse instantáneamente dormidos: la mujer sale volando y sólo se oye cómo se estrella contra la tribuna.

Un niño se bebe su zumo de frutas. Aparecen otros más mayores que le quieren robar el zumo y le llaman «enano». Inmediatamente surge un joven forzudo que con su sola presencia amedrenta a los agresores; resulta ser el primo del pequeño. Éstos son sólo dos ejemplos de algunos anuncios de televisión que, aunque a simple vista son inofensivos, transmiten algunos valores negativos a los espectadores. La mayoría

❖ **Marta Mª Moro Rodríguez** es jefa del Dpto. de Orientación del IES Auga da Laxe de Gondomar (Pontevedra) de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia (marta-moro@edu.xunta.es).

de las veces, ni nos damos cuenta. Cuando se critica a los publicistas por esta cuestión, ellos se defienden diciendo que «la publicidad es un espejo de la sociedad en la que vivimos», que no pretenden imponer determinados valores o principios éticos. Pero diversos estudios han demostrado que no es así. En concreto, el reciente estudio del Injuve «Jóvenes y publicidad»[1] concluyó que la publicidad condiciona a los jóvenes de 15 a 20 años en sus hábitos de consumo, sus valores y sus patrones de conducta. Además «la publicidad no es neutra ya que no se limita a reflejar la realidad social, sino que la reinterpreta y acaba reconstruyéndola y modificándola. La publicidad codifica y muestra los valores, los hace emerger, los proyecta, los refuerza y sobredimensiona, contribuyendo a su aceptación o consolidación».

No se puede olvidar que la publicidad es un eslabón fundamental en el sistema de economía de mercado y que miles de personas viven de ella. Además, es la que sustenta económicamente una gran proporción de los medios de comunicación actuales, públicos y privados, Internet incluido. Ha llegado incluso a convertirse en un medio de expresión artística, como puede verse en los certámenes que se organizan para premiar a los anuncios más originales.

Los publicistas emplean estrategias muy variadas para conseguir su objetivo: vendernos un producto. En el amplio y complejo mundo de la publicidad, parece que «todo está permitido» para captar la atención del espectador. La imaginación al servicio de los anuncios produce, a veces, pequeñas películas de ficción muy creativas, pero con una carga valorativa contraria a la que la sociedad dice pretender. Esas estrategias suelen ser el humor, la ironía, las metáforas, el doble sentido, etc., además de recurrir a los «instintos básicos». Incluso últimamente, en un intento de captar un sector del público más formado culturalmente y «concienciado», ha aparecido un nuevo tipo de anuncios, etéreos, ecologistas, «new age», pro derechos humanos y civiles, naturalistas... un sector de mercado que demanda nuevos productos, requiere nuevas estrategias de persuasión.

El citado estudio del Injuve señalaba que los valores dominantes en la publicidad dirigida a los jóvenes «son, por orden de frecuencia, los de tipo hedonista y presentista, vinculados a la transgresión y la aventura, idealistas, pragmáticos y de identificación, silenciando otros valores más deseables (altruismo, solidaridad, etc.) con lo que se crea un conflicto o contradicción entre muchos jóvenes a la hora de establecer una identidad personal, de elegir un bagaje valorativo con el cual transitar por la vida».

El estudio continúa diciendo que «los jóvenes conocen y manejan perfectamente las estrategias publicitarias y se muestran críticos con ellas. Sin embargo, pese a ese conocimiento, lo cierto es que cuando detallan sus aspiraciones de consumo acaban reflejando los mismos estereotipos que critican y acaban adoptando las actitudes que denotan. Critican el consumo de determinados productos pero lo asumen como inevitable. Es decir, aunque conocen los 'trucos', justifican el consumo de determinados productos publicitarios porque 'son de calidad': 'Si compro marcas es porque busco calidad, no porque me engañen, aunque hay otros que sí se dejan engañar'. Además para un gran número de jóvenes esto es una fuente de frustración, ya que no pueden acceder a los productos y servicios que se les ofertan y se les venden como necesarios, y ven amenazada su capacidad de integración con sus iguales, o de ser aceptados por éstos».

Finalmente, el estudio señala que «el análisis que los jóvenes, hacen de la publicidad es de tipo formal, centrándose en elementos visuales y sonoros, ritmo y verosimilitud, existiendo una importante tendencia a realizar el análisis de forma tan literal (la forma es el mensaje) y pragmática (qué características tiene el producto que se publicita) que la interpretación del mensaje tiende a resentirse en ocasiones, se hace muy simple y concreta. De ahí la dificultad de extrapolar conclusiones sobre la influencia de los valores 'profundos' que la publicidad pretende transmitir, sobre todo cuando se plantean de forma metafórica y no explícita: es difícil calibrar la influencia de unos valores que aparentemente no se perciben y que, si actúan, parecerían hacerlo de forma implícita, casi subliminal».

Creemos que sin un análisis profundo no se puede ser crítico ni, por consiguiente, desarrollar otras actitudes y por tanto otras conductas. Nuestra pretensión fue crear un material educativo que ayudara a los jóvenes, nuestros alumnos, a hacer ese análisis más profundo, convirtiendo lo implícito en explícito, haciendo subir lo «casi subliminal» a la superficie, con el objetivo de contrarrestar los efectos negativos de la publicidad. Debería ser un material educativo apropiado, atractivo y manejable, tanto para el alumnado como para el profesorado, para ser utilizado en tutorías o como herramienta de los temas transversales del currículo.

Nos centramos en los alumnos de los dos últimos cursos de la ESO y en cuatro temas transversales: coeducación, educación para la paz, educación para la salud y educación para el consumo. La elección de estos temas viene dada por la frecuencia con la que aparecen contravalores como los siguientes: discrimina-

Contravalor	Valor Positivo
Consumismo excesivo	Consumo responsable
Delgadez extrema	Imagen adecuada de sí mismo
Discriminación sexual	Igualdad sexual
Sexo como reclamo	Relaciones afectivo-sexuales adecuadas
Agresividad	Tolerancia

ción de la mujer (no sólo en anuncios de productos dirigidos a «amas de casa», sino también en argumentos donde se coloca al personaje femenino en situaciones de menor relevancia social), uso del sexo como reclamo innecesario (casi cualquier producto puede ser presentado como vehículo para que la persona que lo consuma se convierta en más deseable o para conseguir relaciones sexuales), uso de la violencia –o la amenaza de usarla para resolver cualquier mínimo conflicto interpersonal–, el modelo de delgadez extrema como símbolo de triunfo social (y al mismo tiempo el bombardeo de productos altamente calóricos), y el consumo excesivo (productos innecesarios, de consumo rápido y desechable, y el «marquismo»). Existe alguna experiencia de este tipo empleando prensa escrita[2] y vídeo analógico. Suelen tratar el tema de la persuasión publicitaria, incluso la subliminal. No conocemos ninguna hecha en formato digital ni tan centrada en los contravalores. Creemos que un material digital puede ser más manejable que el analógico para detener y seleccionar los contenidos, tanto en exposiciones conjuntas con lector DVD, como individuales con ordenador.

Se trata de crear un material educativo que profundice en el análisis que los adolescentes hacen de la publicidad, ayudándoles a identificar los contravalores y facilitando la asunción de otros valores más positivos, «los valores con los que nos identificamos individual y colectivamente» como se dice en el preámbulo de la LOGSE. Las actividades propuestas no se quedarán en un análisis superficial o formal, sino que harán referencia a los tres componentes de los valores: cognitivo, emotivo y conductual. Para comprobar la eficacia del material, es decir, si promueve el cambio actitudinal, se diseñó una investigación test-retest entre grupo control y grupo experimental.

1. Vamos a publicidad

Esta frase, con toda suerte de variaciones, suele indicar al espectador el cambio repentino del programa que está viendo a la publicidad. Así se titula el material didáctico que se elaboró (un buen eslogan capta la atención... algo hemos aprendido de estrategias publicitarias).

El material va dirigido a que el alumnado adquiera la capacidad de detectar los contravalores en la publicidad de televisión, analizarlos y reflexionar sobre ellos, y proponer otros valores contrapuestos más positivos y deseables socialmente.

Consta de una parte audiovisual (DVD) y de otra parte escrita (unidad didáctica) además de una serie de cuestionarios elaborados para acometer las distintas fases de la investigación test-retest.

1.1. El DVD

Es el material audiovisual de base, creado de tal forma que permita una proyección compartimentada por temas y posibilitando la parada de la imagen cuando se necesite. Al mismo tiempo que se ve, el alumnado va respondiendo por escrito a las cuestiones planteadas en la unidad didáctica.

Fueron seleccionados ocho anuncios para cada uno de los temas de contravalores propuestos: sexo como reclamo, discriminación de la mujer, violencia y delgadez. Estos cuatro temas constituyen los cuatro capítulos o bloques del DVD. El aspecto del consumo excesivo se trabaja transversalmente en los contenidos de la unidad didáctica.

Cada bloque comienza con un «Vamos a publicidad» de algún presentador conocido. Esto resulta introductorio y motivante. Los seis primeros anuncios de cada bloque muestran un mensaje con el contravalor que se va a analizar y están dispuestos desde el más explícito al más sutil, para que el alumnado tenga que realizar un análisis más concienzudo y sea progresivamente más difícil detectar el contravalor. Los dos últimos anuncios de cada bloque muestran mensajes sin el contravalor e incluso con un valor opuesto; por ejemplo, en vez de modelos excesivamente delgadas otras de talla más saludable, en vez de violencia, comportamientos solidarios, etc.

El último capítulo del DVD incluye un anuncio que contiene valores y contravalores de los tratados en distintos grados. La banda sonora de los créditos del DVD («Engatusao por la publicidad» de Riki López) está especialmente escogida para llamar la atención del alumnado sobre el tema tratado de una manera irónica y cercana a ellos.

1.2. La unidad didáctica

Está dividida en los mismos capítulos que el DVD, incluyendo unas pautas para el tutor o profesor sobre la metodología de aplicación de este material en el aula. Remata con la elaboración de un vocabulario so-

bre publicidad y con un par de ejercicios prácticos complementarios.

En cada capítulo de la unidad didáctica se analizan cada uno de los anuncios siguiendo un esquema que ayude a reflexionar al alumnado sobre los elementos formales del anuncio: producto, marca, personajes, escenario, argumento, «eslogan», «voz en off», público al que va dirigido, recursos narrativos y audiovisuales, etc. Luego se presentan preguntas y sugerencias para indagar sobre los contravalores y proponer los valores alternativos más positivos, sobre todo contrastando el mensaje del anuncio con su realidad cercana y creando las disonancias cognitivas que lo faciliten. Se trabaja cada contravalor-valor teniendo en cuenta sus tres componentes: cognitivo, emotivo y conductual.

Para identificar los contravalores (componente cognitivo), la unidad tiene actividades que ayudan al alumnado a analizar los siguientes aspectos sobre los anuncios mostrados en el DVD:

• Consumismo: Identificar y analizar las estrategias que emplean los anuncios para que compremos cosas o servicios que no son imprescindibles para «estar satisfechos» o «ser felices». Identificar productos con marca publicitada y el mismo producto o similar con marca sin publicitar en televisión. Comparar los precios.

• Sexualización de la publicidad: observar cómo se asocia un producto con el sexo para hacerlo atrayente.

• Discriminación sexual: roles masculino/femenino asociados con poder/debilidad, sabiduría/no sabiduría, profesiones masculinas/femeninas, profesiones directivas/no directivas, violencia de género, etc.

• Agresividad: observar cómo se emplea la violencia como valor positivo, cómo los conflictos sociales se resuelven con la violencia o la amenaza de usarla, etc.

• Delgadez extrema: observar cómo la publicidad transmite un modelo irreal de un cuerpo extremadamente delgado como el único aceptable socialmente, el concepto «único» de belleza, el modelo «único aceptado» de moda en el vestir, etc.

Para reflexionar sobre los contravalores –componente emotivo– la unidad didáctica propone actividades de análisis, valoración moral y ética de los contravalores, aceptación de la actitud propuesta en el anuncio y de la conducta mostrada por los personajes o por el mensaje transmitido; su extrapolación a la vida real, qué consecuencias traería individual y colectivamente, las ganancias y pérdidas de mostrar esa actitud y conducta en la vida real uno mismo o los demás, etc.

Para sugerir propuestas de anuncios con valores más positivos (componente conductual), la unidad didáctica facilita actividades para desarrollar el argumento y la secuenciación de imágenes de posibles anuncios de televisión, como si los alumnos fueran creativos publicitarios, sin la carga de contravalores mostrada. Incluso se propone la grabación con cámara de algún anuncio. También sugiere que el alumnado grabe anuncios que muestren esos contravalores u otros anuncios que a su parecer no los muestren o incluso los contrarresten.

1.3. Los cuestionarios

Se elaboró un cuestionario que sirviera de prueba test-retest, es decir, en la fase test debería servir para hacer la evaluación inicial de la capacidad del alumnado para detectar los contravalores en la publicidad de televisión, y en la fase retest para volver a evaluar esa misma capacidad después de aplicar el material educativo en el grupo experimental.

La primera aplicación del cuestionario también sirvió para analizar el grado de homogeneidad de la muestra.

Se pretendía que no fuera demasiado extenso y de fácil aplicación en el aula, y al mismo tiempo que no resultara laborioso de contestar y que facilitara la corrección, ya que también se pretendía que pudiera funcionar como cuestionario de evaluación inicial y final del tema en cuestión, en el caso de que el material se llegue a emplear por cualquier otro profesional educativo. El cuestionario contiene items referidos a tres aspectos: las funciones de la publicidad, la detección de los contravalores y el grado de influencia de la publicidad en la forma de pensar y actuar de uno mismo y de los demás. También se elaboraron cuestionarios de valoración del material educativo por parte del alumnado y por parte de la persona que lo aplica. Pretenden aportar más datos a la investigación y poder incluirse como instrumentos de evaluación para otros profesionales en su práctica educativa.

Centro	Auga da Laxe	Terra de Turonio	TOTAL
TOTAL	99	121	**220**
SEXO			
Masculino	49	47	**96**
Femenino	50	74	**124**
CURSO			
3º ESO	52	64	**116**
4º ESO	47	57	**104**

2. La investigación

2.1. Muestra, grupo control y grupo experimental

La muestra elegida fue la totalidad de los alumnos/as matriculados en 3º y 4º ESO en los dos centros existentes en el Ayuntamiento de Gondomar (Pontevedra) (véase cuadro de la página anterior).

La primera aplicación del cuestionario, la prueba test, también sirvió para analizar el grado de homogeneidad de la muestra en cuanto a tres variables que pudieran estar condicionando las respuestas: el centro de procedencia, el sexo y el curso en el que están matriculados. Los resultados apuntaron a una muestra bastante homogénea en estos aspectos.

Para realizar la prueba test-retest se seleccionó un grupo experimental formado por dos grupos de 3º ESO y 4º ESO de cada centro. Se escogieron los grupos más igualados en cuanto a la variable sexo. La distribución del grupo experimental fue la siguiente:

Centro	Auga da Laxe	Terra de Turonio	TOTAL
TOTAL	37	46	**83**
SEXO			
Masculino	19	22	**41**
Femenino	18	24	**42**
CURSO			
3º ESO	19	18	**37**
4º ESO	18	28	**46**

El grupo experimental recibió la aplicación del material didáctico y el grupo control, formado por el resto de la muestra, no la recibió.

2.2. Resultados de la prueba test-retest

La comparación de los resultados aportados por la muestra total obtenidos en las dos aplicaciones del cuestionario, antes y después de aplicar el material al grupo experimental se puede observar en el cuadro de la página siguiente:

La comparación de los porcentajes permite observar si la aplicación del material educativo aumentó la capacidad del alumnado para detectar contravalores en los anuncios de televisión.

	TEST GE %	RETEST GE %	VARIACIÓN
Sexo como reclamo	90.8	100	**9.2**
Discriminación de la mujer	40	77	**33**
Violencia	32	71	**39**
Delgadez	79	90.8	**11.8**

En los contravalores que ya detectaban bastante antes de trabajar el material, como el empleo del sexo como reclamo y la delgadez, aumentó una media de 10 puntos, destacando que el empleo del sexo como reclamo fue detectado por el 100% en el grupo experimental en la prueba restest. En los contravalores que detectaban mucho menos antes de trabajar el material, como la discriminación y la violencia, aumentó mucho más su capacidad de detectarlos: 37 puntos en el caso de la discriminación de la mujer y 39 puntos en el caso de la violencia.

Hay que señalar, que aumentos de este tipo también se produjeron en el grupo control, que no trabajó el material, pero de mucha menor cuantía. Sólo es significativa la diferencia de 15 puntos en el contravalor de la discriminación de la mujer.

	TEST GC %	RETEST GC %	VARIACIÓN
Sexo como reclamo	73.6	86.8	**13.2**
Discriminación da mujer	36	51	**15**
Violencia	27.8	35.6	**7.8**
Delgadez	81.9	82	**0,1**

Los resultados muestran que la aplicación del material educativo elaborado aumentó la capacidad del alumnado de 3º y 4º de ESO para detectar los contravalores en la publicidad de televisión, sobre todo de aquéllos que menos percibían, la discriminación de la mujer y la violencia.

Tras la observación de los comentarios del alumnado referidos a los contravalores del empleo del sexo, la delgadez excesiva y el consumismo, es necesario señalar que aunque ya los detectan bastante antes de trabajar con el material educativo, no los percibían como algo negativo, sino como algo intrínseco en nuestra cultura audiovisual, y por lo tanto «normal» e incluso «deseable». Después de trabajar con el material, algunos alumnos y alumnas ya los percibían como algo más negativo: en el caso del sexo como algo innecesario para llamar continuamente su atención, en el caso de la delgadez como algo que puede suponer una frustración para algunas personas, y en el caso del consumismo como algo que inhibe otras posibilidades de satisfacción personal.

Una valoración cualitativa de las respuestas dadas por el alumnado, cuando se les pedía poner ejemplos de los contravalores detectados, muestra que después de trabajar el material son capaces de referir anuncios en los que la relación entre el contravalor y el producto es menos directa, por ejemplo, empleo del sexo como reclamo, no sólo en anuncios de preservativos, sino también en anuncios de productos alimenticios, o el empleo de la violencia, no sólo en anuncios de videojuegos violentos, sino también en anuncios de empresas de telefonía, etc. Y además, referían anuncios de los trabajados en el material y también otros anuncios que ellos captaron después. También pusieron ejemplos de anuncios en los que el contravalor aparecía más sutilmente y no tan explícitamente como los ejemplos que referían en la primera prueba del cuestionario. Incluso puede hablarse de cierta generaliza-

ÍTEM	RESP.	TEST GC %	TEST GE %	RETEST GC%	RETEST GE %
Función de la publicidad	A	9.7	5.7	16	9
	B	39.8	35.6	51	39
	C	27.8	27.5	18.6	28.7
	D	5	8	6	5.7
	E	4.5	11	3	8
	F	0.7	0	1.5	8
	G	10.5	9	2	1
	0	1.5	2	0.7	0
Sexo como reclamo	Sí	73.6	90.8	86.8	100
	Non	23	9	13	0
	0	3	0	0	0
Discriminación de la mujer	Sí	36	40	51	77
	Non	63	59.7	48.8	22.9
	0	0.7	0	0	0
Violencia	Sí	27.8	32	35.6	71
	Non	70.6	66.6	64	27.5
	0	1.5	1	0	1
Delgadez	Sí	81.9	79	82	90.8
	Non	16.5	20.6	17.8	9
	0	1.5	0	0	0
Influencia en el pensamiento propio	Mucho	6	3	1.5	5.7
	Poco	43.6	51.7	44	48
	Nada	49.6	44.8	54	45.9
	0	0.7	0	0	0
Influencia en la conducta propia	Mucho	3.7	2	1.5	3
	Poco	24	28.7	20	31
	Nada	71	67.8	78	65.5
	0	0.7	1	0	0
Influencia en el pensamiento de los demás	Mucho	15.7	18	15.5	11
	Poco	59	55	61	65.5
	Nada	24	26	23	22.9
	0	0.7	0	0	0
Influencia en la conducta de los demás	Mucho	13.5	14.9	11.6	12.6
	Poco	57.8	55	65.8	52.8
	Nada	27.8	29.8	22	34
	0	0.7	0	0	0

ción del objetivo de este trabajo, ya que referían ejemplos de otros programas de televisión, o de otros medios de comunicación.

Las cuestiones referidas a la función de la publicidad y las valoraciones sobre la influencia en el pensamiento y en la conducta propia y de los demás, no muestran cambios significativos.

2.3. Valoración del material educativo y de su aplicación en el aula

La mayoría del alumnado valoró positivamente el material educativo y les ayudó a descubrir aspectos nuevos de la publicidad, incluso a detectar los valores implícitos en los anuncios.

Interesaba saber si había diferencias significativas en las respuestas de valoración debidas al centro de procedencia, al sexo y al nivel educativo:

• No hay diferencias significativas en las valoraciones del alumnado debidas al centro de procedencia.

• No hay diferencias significativas debidas al sexo del alumnado. Tan solo resulta destacable la diferencia de 12 puntos a favor de las chicas en el ítem 9, referido al descubrimiento de cosas nuevas en los anuncios. Parece que ellas descubrieron más.

• No hay diferencias significativas debidas al nivel educativo, excepto en el ítem 1 referido a si les gustó el contenido del DVD. Parece que les gustó mucho más a los de 4º ESO.

• Los resultados del cuestionario de valoración por parte de la responsable del trabajo muestran una valoración general positiva, excepto en lo referido al tiempo disponible en los grupos donde sólo se empleó dos horas, que resultó ser insuficiente para completar el trabajo con la unidad didáctica. Son necesarias cinco sesiones de clase para completar el trabajo.

• El material parece un poco más adecuado para 4º que para 3º ESO.

3. Conclusiones

A tenor de los resultados de esta investigación se pueden exponer las siguientes conclusiones:

• La aplicación del material educativo elaborado aumentó la capacidad del alumnado de 3º y 4º ESO para detectar los contravalores en la publicidad de televisión, sobre todo de aquéllos que menos percibían, la discriminación de la mujer y la violencia.

• La mayoría del alumnado valora positivamente el material educativo y dice que les ayudó a descubrir aspectos nuevos de la publicidad, incluso a detectar los valores implícitos en los anuncios.

• La valoración de la persona que aplicó el material, en general, es positiva excepto en lo referido al tiempo disponible, que resultó ser insuficiente para completar el trabajo con la unidad didáctica.

• El material parece un poco más adecuado para 4º que para 3º de ESO.

• Puede ser un material educativo apropiado para el tratamiento de la educación en valores y los temas transversales en nuestras aulas.

La publicidad forma parte del aire que respiramos, como dijo R. Guerin, y como casi todas las obras humanas tiene dos caras, una positiva, necesaria y funcional y otra negativa, innecesaria y contaminante. Filtrar algunos aspectos de su lado oscuro puede redundar en una mejor construcción social. Si la educación

pretende construir una sociedad mejor, debe pararse a analizar estos aspectos e incluirlos en su currículo y en sus recursos de aula. Poner a prueba esos recursos contribuye a una mayor calidad de la educación. La evaluación de los materiales educativos que se puedan usar en el aula es una tarea imprescindible en la educación, a veces olvidada. La formación en medios de comunicación no debe omitir los aspectos actitudinales y de modelaje social. Todo ello redundará en unos comunicadores más concienciados y en unos consumidores más críticos. La legislación sobre medios de comunicación debe hacer su papel regulador, así como el resto de los agentes socializadores, donde se sitúa la escuela, el suyo. Este trabajo se centró en los anuncios de la televisión, pero hay muchas otras áreas que pueden tratarse en el aula de similar manera, además de los anuncios de la prensa escrita, como: la publicidad de la radio, de Internet, de los móviles, la publicidad exterior, etc. Y sin ser estrictamente publicidad, los contenidos y mensajes de los programas de televisión (teleseries, concursos, «reality shows», dibujos animados...) los videojuegos y otros juguetes, los contenidos de las revistas juveniles y de adultos, el cine, etc. Algunas investigaciones ya marcan lo que debería ser el punto de partida de los materiales educativos de este siglo XXI. Por ejemplo, el trabajo de Mónica Figueras reflejó que las revistas dirigidas al público femenino juvenil potencian la aparición de los trastornos de la conducta alimentaria, ya que la publicidad y los reportajes de estas revistas influyen más de lo que se cree en la formación de la identidad de estas lectoras.

Notas

[1] El estudio del Injuve analiza la publicidad dirigida a los jóvenes (15-20 años) emitida durante el año 2002 en televisión, prensa escrita y publicidad exterior.

[2] Así ocurre en la unidad didáctica «Educación del consumidor. Unidad didáctica: publicidad. Ficha piloto». MEC. www.mec.es

[3] Este trabajo fue realizado durante una licencia de estudios concedida por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia durante el segundo cuatrimestre del curso 2005-06.

Referencias

AGUADED, C. (1996): «Publicidad: poderosa arma de la sociedad consumista», en *Comunicar, 6*; 121-122.

AGUADED, J.I. (Ed.) (1995): «Publicidad... ¿cómo la vemos?», en *Comunicar, 5*.

BIEDMA LÓPEZ, J. (1997): «Valores de la publicidad y publicidad de los valores», en *Comunicar, 9*; 61-68.

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

CARRERAS, L.; EIJO, P.; ESTANY, A. y OTROS (1998): *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid, Narcea.

FERIA, A. (1995): «Educación en valores y medios de comunicación», en *Comunicar, 4;* 52-56.

FIGUERAS MAZ, M. (2005): *Premsa juvenil e identitat corporal*. Barcelona, Universidad Pompeu-Fabra, Departamento de Periodisme e Comunicació Audiovisual. Tesis doctoral defendida el 10 de mayo del 2005.

GARRIDO, L. (2001): «Medio y medio: para venderte mejor», en *Comunicar, 16*; 59-63.

MASTERMNAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, Ediciones de la Torre.

MÉNDEZ, J.M.; MONESCILLO, M. y AGUADED, J.I. (1996): «Orientación educativa para un consumo racional», en *Comunicar, 7*; 54-59.

MÉNDEZ, J.M. y MONESCILLO, M. (1994): «Orientación y acción tutorial con los medios», en *Comunicar, 2*; 71-75.

RAMONET, I. (2000): La golosina visual. Madrid, Debate.

REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1995): *Los ejes transversales: aprendizajes para la vida*. Madrid, Escuela Española.

VARIOS (2004): *Sobre a violencia nos medios de comunicación: unha educación necesaria: unidade didáctica*, *22*. Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para a Paz.

VARIOS: *Educación del consumidor. Unidad didáctica: publicidad*. Ficha piloto. Madrid, MEC.

VARIOS (2004): *Jóvenes y publicidad. Valores en la comunicación publicitaria para jóvenes.* Madrid, Injuve, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, Obra Social Caja Madrid.

Reflexiones desde el butacón

Como no me dejan ver
la tele en mi casa
la voy a ver a casa
de los amigos

Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Recibido: 27-04-06 / Aceptado: 17-07-06)

• Santiago Blanco, Pablo de la Fuente, Rocío Anguita
Valladolid

WebQuest y anotaciones semánticas

WebQuest and semantic annotations

En este artículo se presenta un sistema[1] de búsqueda y recuperación de metadatos de actividades educativas que siguen el modelo WebQuest[2]. Se trata de una base de datos relacional, accesible a través del web, que se complementa con un módulo que permite realizar anotaciones semánticas y cuyo objetivo es capturar y enriquecer el conocimiento acerca del uso de dichos ejercicios por parte de la comunidad de docentes que experimentan con ellos, así como documentar los recursos o sitios web de interés didáctico buscando construir un repositorio de enlaces educativos de calidad.

This paper presents a system of searching and recovering educational activities that follow the Web-Quest model through the web, complemented with a module to make semantic annotations aimed at getting and enriching the knowledge on the use of these exercises by the teaching community. It also tries to document the resources or websites with didactic interest in order to build a qualified account of educational links.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
WebQuest, web semántico, anotaciones semánticas, aprendizaje apoyado en web, repositorio, web educativos.
WebQuest, semantic web, semantic annotations, web-based learning, repository of good educational web-sites.

La gestión del conocimiento tradicional se está encontrando con una nueva clase de problemas derivados de la principal y quizá más potente fuente de información existente, Internet: sobrecarga de información, sistemas de búsqueda poco eficientes, información heterogénea y sin ningún tipo de estructuración, etc. El conocimiento puede provenir de fuentes internas y/o externas. Sólo escrutando el web y comentando, es decir, dejando anotado (entendiendo por anotación un comentario, una nota, una explicación o cualquier texto que se pueda adjuntar a un documento web externamente) lo que los miembros de una organización van encontrando con significado para ella, se puede ir construyendo un gran reposito-

❖ **Santiago Blanco Suárez** es profesor del IES «Ribera de Castilla» (Valladolid) (sblanco1@roble.pntic.mec.es); **Pablo de la Fuente** es profesor de la Escuela Superior de Ingeniería Informática de la Universidad de Valladolid (pfuente@infor.uva.es); **Rocío Anguita** es profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid (rocioan@doe.uva.es).

rio de conocimiento, que puede ser consultado en cualquier momento para avanzar mucho más rápido en la toma de decisiones y en la búsqueda de información para encauzar nuevos proyectos[3].

El proceso enseñanza-aprendizaje busca construir y compartir conocimiento, y existe consenso (Adell, 1998; Bartolomé, 1999; Beltrán, 2001; Cabero, 1996; De Pablos, 1998; Joyanes, 1999; Kennedy, 2001) en el papel que juegan las modernas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en dicho proceso, de entre los que sobresalen la motivación y la capacidad de trabajo en cooperación del alumnado.

El sistema objeto del presente análisis está en la línea de buscar el aprovechamiento educativo de las TIC, concretamente Internet, buscando crear una herramienta para el soporte del conocimiento asociado al uso de webQuest (Dodge, 1995). Parte de una primera versión: la Biblioteca Virtual de WebQuest (Blanco, 2004), en la que se disponía de un repositorio de prácticas educativas de tipo webQuest, elaboradas y publicadas por un gran número de profesores, sobre los temas de más interés del currículo de la educación en niveles anteriores a la universidad. Dicho sistema permite buscar y reutilizar este tipo de prácticas por todos los profesores interesados en aprovechar el valor pedagógico de Internet, por tanto es un sistema útil, pero si lográramos realimentarlo a partir de la experiencia con dichas prácticas, y de los conocimientos no explícitos en los webQuest, distribuidos entre la comunidad de usuarios (el conocimiento de fondo o «background») de los mismos, su utilidad y efectividad sin duda aumentaría, al permitir disminuir el tiempo de búsqueda y/o preparación de prácticas (de tipo webQuest u otras) que tengan su soporte documental basado en Internet, y además aprovechar las experiencias derivadas de su puesta en práctica en el aula, reflejadas en el sistema mediante anotaciones semánticas entendidas en el sentido de Atanas (2003), como las referencias que hay en un texto sobre un repositorio semántico en el que hay más conocimiento; para añadir contenido semántico a las páginas web existen diversas herramientas (Murua, 2004) clasificadas, de forma general, en dos grupos: externas y de autor.

Hay ejemplos actuales relacionados con la idea expuesta, Educanext[4], Careo[5], Merlot[6] y Roda[7] por ejemplo, que permiten ilustrar las ideas que inspiran el web semántico y las tecnologías emergentes alrededor de él, y que pueden indicar el camino para encontrar una solución efectiva al reto que nos hemos planteado. Educanext es un repositorio de todo tipo de recursos educativos de interés, principalmente en el mundo universitario. La Biblioteca de WebQuest es un repositorio, como hemos dicho ya, de metadatos de ejercicios didácticos basados en Internet. El proyecto Roda trata de mostrar que las anotaciones a páginas web, constituyen un buen método de captura del conocimiento significativo en una organización que es, en suma, nuestro objetivo.

La Biblioteca Virtual de WebQuest fue el primer portal destinado a almacenar metadatos sobre webQuest, destinados a facilitar la consulta, recuperación y reutilización de dichos objetos educativos. Posteriormente han ido surgiendo otros sistemas parecidos creados por profesionales de la enseñanza[8], instituciones[9] o asociaciones[10], lo que permite hacerse una idea de la importancia de disponer de repositorios de metadatos sobre webQuest, pero en todas ellas se echa en falta la posibilidad de ir más allá en cuanto a la adquisición y compartición del conocimiento asociado a la experimentación con dichos objetos educativos, algo que constituye una de las aportaciones de la Biblioteca Semántica de WebQuest.

1. Consideraciones sobre la puesta en práctica de la idea

Para Tous (2004), disponer de una herramienta que permita a los empleados de una organización compartir de forma efectiva y eficiente sus conocimientos para beneficio de toda la empresa resulta esencial para mantener y aumentar su competitividad. Nuestra aportación busca precisamente ese objetivo, dotar a la comunidad de docentes que buscan usar Internet de una forma didácticamente efectiva, de un sistema que permita construir y compartir conocimiento acerca del uso de la técnica de webQuest, y para ello, se ha contemplado la idea de las anotaciones semánticas como el mejor mecanismo para lograr dicho objetivo.

Las herramientas de anotación semántica externa[11] son útiles para realizar comentarios sobre páginas web, para mantener discusiones en grupo sobre estas páginas, para compartir información, como herramientas de ayuda para el mantenimiento de «bookmarks» compartidos, etc. El problema (uno de los problemas), como se puede comprobar en el proyecto Roda[12], es que para poder realizar y ver anotaciones con las herramientas de anotación externa, el usuario final necesita tener instalado en su ordenador cierto software adicional junto al navegador web. Por otra parte, la Biblioteca Virtual de WebQuest es un sistema que genera páginas dinámicas con los metadatos obtenidos a partir de los criterios de búsqueda de webQuest que el usuario especifique, es decir, no es un conjunto de páginas web estáticas. Entonces otro problema radica en el hecho de que todas las herramien-

tas de anotación semántica permiten anotar páginas estáticas, sin embargo, no tienen en cuenta los contenidos de las páginas dinámicas. Además, precisando esto último, según Siegfried Handschuh (2003), uno de los principales especialistas en el campo de las anotaciones semánticas, creador de la herramienta OntoMat-Annotizer[13], los datos que residen en las bases de datos no deberían ser materializados o convertidos en ficheros RDF, deberían permanecer en las bases de datos que son los sistemas de gestión de bases de datos los que más eficientemente los gestionan.

Estas observaciones, para nosotros, marcan un camino claro a la hora de tomar las decisiones sobre los requisitos de nuestro sistema, ya que buscamos, por un lado, que teniendo en cuenta a quién va dirigida (todo tipo de profesorado de niveles anteriores a la Universidad, por tanto profesores de Educación Infantil, secundaria, bachillerato, formación profesional, en la inmensa mayoría de los casos no especialistas en tecnologías de la información) no debe suponer ningún requisito adicional que no sea el simple uso de un navegador estándar por parte de los usuarios. Además, por otro lado, los metadatos de los recursos educativos de que disponemos, los webQuest, están en una base de datos relacional accesible vía web que genera páginas dinámicas como resultados.

Las herramientas de anotación externa están en las primeras fases de desarrollo, lo que supone una gran cantidad de errores de codificación y fallos de funcionamiento. Hay programas clientes –necesarios para crear anotaciones– que sólo están disponibles en determinadas versiones de navegadores. Hay todavía una excesiva dificultad en la instalación de los servidores de anotaciones (por ejemplo, el servidor de Annotea), y demasiada dependencia de las versiones, como del sistema operativo, Perl, servidor web, etc. Hay detalles como que no se leen bien los acentos de las anotaciones (con Annozilla), no se pueden realizar búsquedas de anotaciones, etc. Teniendo en cuenta todas estas dificultades y los objetivos, decidimos descartar por un lado, la conversión de nuestra base de datos a una base de datos de metadatos RDFS (tal como aconseja Hansdchuh), y por otro descartar el uso de una herramienta de anotación. Es decir, hemos optado por mantener la gestión de los metadatos de webQuest (Biblioteca Virtual de WebQuest) mediante un sistema de gestión de bases de datos relacional, y ampliar dicha base de datos para que también pudiera almacenar y gestionar las anotaciones hechas a los webQuest de forma que, modificando la interfaz de usuario de la Biblioteca Virtual, pudiera el usuario además, crear, buscar, y reutilizar las anotaciones semánticas.

2. Posibilidades de la Biblioteca Semántica de WebQuest

Como modo de ilustrar algunas de las aportaciones que puede suponer nuestra idea, vamos a plantearnos un caso concreto de utilización. Supongamos que un profesor/a de educación primaria quiere plantear una actividad educativa de educación ambiental con sus alumnos, consistente en, por ejemplo, una salida al medio natural de una serie de días de duración. A fin de extraer el máximo provecho formativo de dicha experiencia, el profesor quiere plantear una serie de actividades previas a la salida, en la escuela, que permitan introducir a sus alumnos en el entorno que van a visitar y en el tipo de tareas que les esperan en su salida. El profesor se cuestiona sobre el mejor modo de obtener la información necesaria para presentar a sus alumnos la geografía, flora, fauna, etc., del lugar y piensa que quizá Internet le pueda servir.

La escuela en la que el profesor realiza su labor dispone de los medios para que los alumnos puedan acceder a Internet en sus clases, por lo que éste decide planificar una práctica que guíe a sus alumnos de forma que, según la van realizando, vayan adquiriendo el conocimiento previo a la salida, que él se ha planteado como necesario. Piensa entonces en buscar prácticas parecidas ya realizadas, que le puedan ayudar en su planteamiento, ha oído hablar de los webQuest y decide buscar en la Biblioteca.

Figura 1. Búsqueda simple.

Cuando accede a la misma se encuentra con varias opciones de búsqueda, por ejemplo, una búsqueda sim-

Figura 2. Búsqueda multicriterio.

ple por la asignatura (véase el gráfico de la página anterior), pero al recuperar el sistema webQuest de educación física de otros niveles educativos además del suyo, decide recurrir a la opción búsqueda avanzada, para especificar más criterios de búsqueda (véase el gráfico de la página anterior).El sistema devuelve metadatos, según los criterios especificados y decide cuál puede interesar, por lo que decide seleccionarlo. Se encuentra entonces con una página en la que además de poder acceder al webQuest, el objeto educativo que ha seleccionado tiene anotaciones que quizá le orienten y le proporcionen información adicional. Las anotaciones están realizadas por otros profesores, y en este caso son comentarios a dos de las secciones del webQuest en cuestión, que completan o refuerzan el planteamiento del autor de dicho webQuest. A la vista de las mismas, nuestro profesor se reafirma en su intención de acceder al webQuest y revisar, por ejemplo, las tareas que el autor propone.

Figura 3. Objeto seleccionado.

Llegado a este punto tiene varias opciones: reutilizar el webQuest modificándolo para adaptarlo a su actividad y necesidades, trabajarlo con los alumnos tal y como está (en el improbable caso de que la salida sea al mismo sitio), o, decidido como está a usar el modelo webQuest, plantear uno nuevo. En cualquiera de los casos, es muy probable que la información que ha encontrado le facilite su trabajo mucho más que si tuviera que partir de cero.

Una vez puesto en práctica el webQuest, el profesor puede haber reflexionado acerca de la evolución de la actividad con sus alumnos, y puede querer dejar constancia de algunas de sus observaciones sobre el funcionamiento del webQuest, porque considera que pueden tener interés para otros profesores que pudieran, posteriormente, estar interesados en usarlo. Ello le lleva a realizar anotaciones al webQuest, eligiendo el elemento que quiere anotar y el tipo de nota para, a continuación, escribir el texto de la anotación.

Con ello el profesor contribuye a aumentar el co-

Figura 4. Realizar anotación.

nocimiento añadido al propio webQuest, con información proveniente de su práctica educativa y, por tanto, de calidad que, hasta ahora, se perdía.

Éste es uno de los beneficios o aportaciones derivadas del presente trabajo, pero no es el único. Supongamos ahora otro profesor interesado en plantear un nuevo webQuest sobre una unidad didáctica de su competencia. Como ya sabemos, un webQuest necesita incorporar un conjunto de páginas web significativas que permitan a los alumnos resolver o realizar la tarea que se les propone. El profesor tiene una idea inicial aproximada de lo que quiere que sus alumnos trabajen, pero necesita direcciones de páginas web de calidad.

La única posibilidad que había hasta ahora consistía en investigar el web con las herramientas que hay para ello (motores de búsqueda, robots, catálogos...), lo que suponía encontrarse con que la mayor parte de las páginas que se recuperaban eran poco o nada significativas, como ya hemos comentado. Eso hace que la labor de plantear un nuevo webQuest, o cualquier otro tipo de actividad didáctica basada en la recuperación de información en Internet, se convierta en una labor tediosa para el profesor dado el tiempo que hay que emplear para localizar los recursos necesarios. Elaborar una práctica ya tiene su propia dificultad intrínseca a la hora, por ejemplo, de planificar tareas suficientemente atractivas o cuando se necesita plantear una evaluación orientadora y rica. Estas son dificultades inherentes al hecho mismo de enseñar, que se trata de una labor artística, creativa, que a su vez depende de cada profesional. Por tanto, aquí poco se puede hacer para ayudar, salvo adoptar modelos de prácticas de calidad. Sin embargo, facilitar las tareas mecánicas sí es posible, y es lo que hemos intentado, entendiendo la búsqueda de recursos educativos de calidad, necesaria para plantear un webQuest, como una tarea más mecánica que creativa.

El presente trabajo pretende contribuir a facilitar esa tarea, de forma que los profesores que necesiten encontrar páginas web con contenidos educativos va-

liosos para un tema determinado, dispongan de un conjunto de referencias a las mismas, debidamente anotadas por otros profesores. Esperamos que esa idea permita una recuperación significativa de buenos recursos desde el punto de vista de los docentes que los usan, tratando de capturar el conocimiento del que disponen los actores de la educación sobre ellos, que de otra forma se perdería. Vemos, por tanto, que las anotaciones, tanto a los webQuest, como a los recursos educativos en forma de páginas o portales web, son el mecanismo que permite realimentar el sistema incrementando el conocimiento de la comunidad de usuarios de los mismos y de la comunidad educativa en general.

El profesor que quiere plantear una actividad basada en recursos del web puede buscar entonces en la Biblioteca mediante la utilidad correspondiente. Supongamos, por ejemplo, que quiere documentar un tema de la asignatura de «Tecnologías de la información» en bachillerato.

El sistema recupera los recursos anotados que hay con tales criterios de búsqueda, de forma que observando los metadatos de las anotaciones hechas por otros colegas (anotaciones semánticas), dispone de más criterio que el de la simple búsqueda en el web que, como es lógico, siempre puede realizar a posteriori.

Biblioteca de Webquest | Volver

Nivel Educativo: Bachillerato Asignatura: Tecnología de la Información

Ver el Web	Observaciones	Portal	TituloWQ
http://lum.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200342422055149.PDF	En este relato se presenta una propuesta de arquitectura genérica para sistemas de	Congreso RIBIE	Colaboración a través de Internet: BSCW
http://www.unab.edu.co/bibliotecaunab/instrucciones.htm	Instrucciones para buscar eb bases de datos (Aleph 500)	Universidad de Bucaramanga	Acceso a la información en Internet
http://www.uoc.edu/web/esp/articles/La_biblioteca_digital.htm	Este artículo define y da una visión general de lo que son las bibliotecas digitales en el momento presente .. (Dora Pérez)	Universidad Oberta de Catalaña	Acceso a la información en Internet
http://www.cde.ua.es/dsi/	El Servicio de DSI ("Difusión Selectiva de la Información") es una selección periódica de documentos (recibidos en el CDE-UA), clasificados por materias,	Universidad de Alicante	Acceso a la información en Internet
http://users.servicios.retecal.es/rblanco2/index.html	Documentación sobre colaboración, BSCW, ejercicios, prácticas, etc	Colaborar para Progresar	Colaboración a través de Internet: BSCW

Figura 5. Metadatos de recursos.

Los beneficios que se pueden suponer derivados de esta idea serán mayores cuanto más usuarios enriquezcan el sistema con sus anotaciones, como es natural.

Por otro lado, hemos pensado que también puede haber usuarios interesados en interrogar al sistema por anotaciones en una forma, podríamos decir, transversal, esto es, no están interesados en un webQuest concreto o en un recurso, sino que quieren saber de, por ejemplo, webQuest con buenos procesos; el sistema recupera los metadatos de las anotaciones correspondientes de acuerdo a los criterios que se especifiquen. Dichas anotaciones pueden constituir una poderosa herramienta de búsqueda semántica y significativa de webQuest que constituyan buenas prácticas educativas a criterio de los autores de las anotaciones.

3. Conclusiones

En la actualidad el web está siendo reformulado de forma que, dotándole de significado adicional, se posibilite el descubrimiento automatizado, la comprensión, y el intercambio de recursos Internet, que es lo que se conoce como web semántico (Berners-Lee, 2003). Por otro lado sabemos que Internet puede convertirse en el desencadenante de un nuevo paradigma pedagógico al obligar a modificar el modelo de enseñanza de forma global, ya que supone cambios en el papel del docente, en el proceso, en las actividades de aprendizaje del alumnado, etc. (Área, 2002). Internet puede ayudar a facilitar a los estudiantes un aprendizaje activo, constructivo, cooperativo, intencional y auténtico (Jonassen, 1999). Como se puede ver hay múltiples evidencias que aconsejan trabajar en la dirección de crear herramientas que faciliten el proceso de incorporación de Internet al proceso de enseñanza-aprendizaje. En línea con esta idea, el presente trabajo busca fomentar la «socialización del conocimiento» (Marina, 1999), pasando de la construcción individual del conocimiento a su construcción social facilitando, a los miembros de la comunidad de usuarios de webQuest, la posibilidad de descubrir, explorar y compartir conocimientos sobre dicho tema, para desarrollar y mejorar su utilización. Para ello nos hemos basado en uno de los conceptos que emergen del web semántico, las anotaciones semánticas, que constituyen el vehículo ideal para almacenar, recuperar y compartir el conocimiento asociado al uso de webQuest. Varios cientos de profesores de todo el ámbito hispano han colaborado en la creación del repositorio de metadatos y anotaciones sobre webQuest que es la Biblioteca Semántica, colocándola como una referencia en este campo y animándonos en la mejora de los servicios que presta, de forma que en el futuro próximo se incorporen, por ejemplo, herramientas de evaluación de webQuest contrastadas en proyectos internacionales, así como diversas utilidades que permitan personalizar el portal en la línea de los estándares admitidos en la actualidad, a fin de hacerlo más rico y efectivo. Asimismo se va a trabajar en la dirección de buscar la compatibilidad de los actuales metadatos con los estándares IEEE LOM[14] y ADL SCORM[15] con el objetivo de buscar interoperabilidad entre diversas plataformas de objetos educativos.

Notas

1 www.cpr2valladolid.com:8080/BDWQ/Biblio.aspx.

2 Un webQuest es una actividad de uso didáctico de Internet, con una estructura determinada que busca rentabilizar el tiempo de los estudiantes, centrarse en el uso de la información más que en su búsqueda y reforzar los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

3 Objetivo y finalidad del proyecto RODA (http://roda.ibit.org/objetivo.cfm).

4 www.educanext.org.

5 CAREO: Campus Alberta Repository of Educational Objects (www.careo.org) (04-07-04).

6 MERLOT, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching (www.merlot.org/) (04-07-04).

7 http://roda.ibit.org.

8 www.aula21.net.

9 www.proarabatic.org/webQuest/index.htm.

10 www.webquestcat.org.

11 http://revista.robotiker.com/articulos/articulo73/pagina1.jsp.

12 http://roda.ibit.org/resultados.cfm.

13 http://annotation.semanticweb.org/ontomat.

14 IEEE LOM Standard, en: http://ltsc.ieee.org/wg12/par1484-12-1.html.

15 ADL, Advanced Distributed Learning. Disponible en: www.adlnet.org.

Referencias

ADELL, J. (1997): «Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información», en *Edutec, 7* (www.uib.es/depart/gte/revelec7.html) (01-05-04).

ADELL, J. (1998): Redes y educación: nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Barcelona, Cedecs.

ATANAS, K. & AL. (2003): «Semantic Annotation, Indexing, and Retrieval», en *Human Language Technologies Workshop at the 2nd International Semantic Web Conference* (ISWC2003), 20 October 2003, Florida, USA (www.ontotext.com/publications/SemAIR_ISWC169.pdf) (03-07-04).

ÁREA, M. (2002): *Manual de tecnología educativa*. Tenerife, Universidad de la Laguna; 7-13. (http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema6.pdf) (27-10-04).

BARTOLOMÉ, R. (1999): *Nuevas tecnologías en el aula*. Barcelona, ICE de la Universidad de Barcelona; 208-211.

BELTRÁN, J. (2001): «La nueva pedagogía a través de Internet», en *I Congreso Nacional de Educared*. Madrid (www.educared.net/pdf/congreso-i/Ponenciabeltran.pdf).

BERNERS-LEE, T., HENDLER, J. & LASSILA, O. (2001): «The semantic web», in Scientific American. April 2001 (www.sciam.com/2001/0501issue/0501berners-lee.html) (19-01-02).

BLANCO, S. y OTROS (2004): «Biblioteca Virtual de WebQuest», en Quaderns Digitals. Monográfico WebQuest (www.quadernsdigitals.net).

CABERO, J. (1996): «Nuevas tecnologías, comunicación y educación», en *Edutec* (www.uib.es/depart/gte/revelec1.html (24-10-04).

DODGE, B. (1995): «WebQuests: a technique for Internet-based learning», in *The Distance Educator, 1(2)*; 10-13.

DE PABLOS, J. (1998): «Nuevas tecnologías aplicadas a la educación: una vía para la innovación», en VARIOS: *Nuevas Tecnologías, Comunicación Audiovisual y Educación*. Barcelona, Cedecs.

HANDSCHUH, S. y OTROS (2003): «On Deep Annotation». The Twelfth International World Wide Web Conference (www2003.org/cdrom/papers/refereed/p273/p273_handschuh.html).

JONASSEN, D.; PECK, K. & WISON, B. (1999): *Learning with technology: a constructivist Perspective*. Upper Saddle River, NJ, USA, Prentice Hall.

JOYANES, L. (1999): «El nuevo perfil social y cultural de la era Internet: la sociedad del conocimiento: ducación e Internet», en *Congreso Educación e Internet*. Educnet, 99. Madrid, Santillana.

KENNEDY, T.J. (2001): «Internet en las escuelas de Estados Unidos: Una perspectiva desde el programa GLOBE», en *I Congreso Nacional de Educared*. Madrid, 18-20 de enero. (www.educared.net/htm/congreso-i/documentacion.htm) (13-06-04).

MURUA, I. (2004): «La utilidad de las herramientas de anotación», en Proyecto RODA (http://roda.ibit.org/articulo1.cfm) (03-07-04).

MARINA, J.A. y OTROS (1999): «El timo de la sociedad de la información: educación e Internet», en *I Congreso Educación e Internet: Educnet*.

TOUS, X. (2004): «Web semántica y proyecto RODA», en (http://roda.ibit.org/ponencias/xtous.pdf (01-07-04).

(Recibido: 24-04-06 / Aceptado: 14-05-06)

• M. Carmen Llorente Cejudo
Sevilla

Hacia el e-learning desde el software libre

Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos

Towards e-learning from free software. Moodle like a Learning Managament System (LMS) within reach of all

Innumerables son ya en la actualidad las organizaciones que están optando por diferentes entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (abreviado EVE/A) como herramientas para el desarrollo de acciones formativas a través de la Red. El presente artículo tiene como objetivo principal realizar una aproximación al software libre y a los diferentes EVE/A disponibles bajo esta concepción, y más concretamente, el caso específico de Moodle.

Organizations opting for different Learning Management Systems (LMS) as tools for the development of formative actions through the Net are currently countless. The present paper has as its main objective to carry out an approach to free software and the different available LMS and –specially– the specific case of Moodle.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Teleformación, software libre, entornos virtuales, enseñanza-aprendizaje.
E-learning, free software, learning management systems.

1. El movimiento del software libre

El fenómeno de proliferación de plataformas tecnológicas conlleva prestar atención a diferentes aspectos, tales como la selección de uno u otro entorno, las necesidades formativas que se quieran cubrir, la filosofía pedagógica subyacente sobre la que está diseñada, o aspectos relacionados con su adquisición y distribución en el mercado.

El alto coste económico, la piratería, la dependencia o la baja calidad de muchos softwares propietarios son algunos de los motivos que han dado lugar al surgimiento de otra alternativa que reduce (o al menos, lo intenta) algunos de los factores anteriormente citados. Hablar de software libre es hacer referencia a «la li-

❖ Mª Carmen Llorente Cejudo es miembro del Grupo de Investigación Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla (karen@us.es).

bertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, cambiar y mejorar el software», lo cual no implica el concepto de gratuicidad. Es por ello que, cuando nos referimos a esta clase de movimientos, debemos hacer alusión a diferentes tipos de libertades de los usuarios con respecto al software, como expone el Grupo de Usuarios del Software Libre (www.somoslibres.org):

- La libertad de usar el programa con cualquier propósito.
- La libertad de estudiar el programa y poder adaptarlo a las necesidades particulares de cada propietario. Para ello es fundamental tener acceso al código fuente.
- La libertad para distribuir copias.
- La libertad de mejorar el programa y hacer públicas dichas mejoras.

Con ello se ofrece la posibilidad al usuario de poder manejar el programa sin tener que pagar por las licencias de software, por lo que quedan disminuidos los costos de los mismos pudiendo incrementar en otros aspectos, tales como la capacitación o el soporte y equipo del hardware, además de que el código del programa estará totalmente disponible para aquéllos que con conocimientos suficientes puedan modificarlo y mejorarlo; hecho que se advierte como ventaja frente al software comercial que no ofrece ningún tipo de posibilidad en cuanto a modificación o adaptación de los mismos.

Destacaremos, entre una de sus grandes ventajas, la coordinación existente entre los programadores de dicho software en tanto en cuanto colaboran rápidamente en él de una forma simultánea, por lo que las mejoras y la solución de posibles fallos se realiza de una forma rápida y constante.

Por último, respecto a este tema, nos gustaría resaltar la posición destacada que España tiene en la aplicación práctica de software libre con experiencias llevadas a cabo en Andalucía o Extremadura las cuales nos sitúan como pioneros en estos temas. O como bien se expone en el artículo de Molist (2006), publicado en «El País», cuyo titular y subtitular «Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de e-learning: Moodle» y «El entorno virtual cuenta en el mundo con más de dos millones de usuarios», son ya de por sí bastante significativos, destacando desde 2004, año en el que la Universidad Jaume I de Castellón y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria adoptasen Moodle institucionalmente, «En un año, se han sumado las Universidades de Málaga, Cádiz, Extremadura, Politécnica de Cataluña y Rovira y Virgili, en Tarragona». Esta cita es reveladora, en tanto que nos ofrece una visión clara de la amplitud y rapidez con la que se está optando por dicho EVEA frente a multitud de ellos disponibles actualmente en el mercado.

2. Características de los EVEA

¿Cualquier aplicación informática es óptima para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje? Un EVEA, además de ser una aplicación informática, debe estar caracterizado por diferentes propiedades que lo configuren incrementando su relevancia en el desarrollo de aspectos didácticos.

Como aplicación informática que es estará constituida por diferentes herramientas, como las de comunicación (síncronas, por ejemplo: chat; y asíncronas, como el correo electrónico), las de elaboración de contenidos de aprendizaje (editores de páginas web), o las de gestión de participantes. Aun así, nos parece significativo realizar una exposición sobre aquellos aspectos educativos que determinarán la inclusión y utilización de cada una de ellos.

- Herramientas de comunicación: se constituyen como el eje vertebrador de muchos de los entornos virtuales de formación, ya que permiten el intercambio de información entre todos los participantes de un proceso formativo. Como ya apuntábamos en otro trabajo (Cabero, Llorente y Román, 2004) podemos hacer uso de diferentes tipos de herramientas:

Herramientas de comunicación sincrónicas	Herramientas de comunicación asincrónicas
Chat (IRC)	Foros o grupos de noticias
TV-web (video streaming)	Listas de distribución
Videoconferencia	Debates telemáticos
Audioconferencia	Correo electrónico
MUD (Multi-user dimensions)	Correos de voz (voice-mail)
	Correos de vídeo (video-mail)
	Herramientas para el trabajo colaborativo

Diferentes herramientas de comunicación.

Si bien no vamos a tratar todas y cada una de ellas –para ello remitimos al lector a dicho trabajo– sí señalaremos que la selección y utilización de las mismas deberá estar orientada fundamentalmente por las necesidades que queramos cubrir en nuestro proceso formativo. Además, «puede ser interesante no perder de vista que esta comunicación interactiva, puede producirse en flujos diferentes, de manera que se posibilite tanto una comunicación individual entre los participantes, como en pequeños grupos, como de uno a to-

dos los participantes en la acción instructiva» (Cabero y Llorente, 2005).

En este sentido, y como veremos posteriormente, existen EVE/A que pueden estar diseñados por el docente en torno a una estructura modular basada en los foros de discusión, resaltando con ello la importancia que para los mismos constituye la comunicación y el intercambio de información entre todos y cada uno de los participantes del proceso.

• Herramientas de elaboración de contenidos de aprendizaje: se trata de todas aquellas herramientas que facilitan el acceso a los diferentes recursos, imprescindibles para el aprendizaje, y que se caracterizan por ser de diferente tipología: textos, imágenes, hipermedias, tutoriales, simulaciones, etc. En dicha elaboración deberán prestarse atención a aspectos como su estructuración, navegación, interacción, diseño gráfico, los cuales es recomendable definir desde el principio.

Asimismo, será necesario que en la misma medida, el alumno tenga también a su disposición la posibilidad de ampliar sus conocimientos facilitándole distintos tipos de recursos, por ejemplo a través de la Red, como publicaciones electrónicas, bases de datos, etc.

• Herramientas de gestión: a través de ellas, el administrador responsable de la gestión del curso, tendrá a su disposición los recursos que le faciliten la creación de usuarios al entorno (tanto a tutores como alumnos), la configuración del curso, el acceso y facilitación de contraseñas, etc.

3. Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje: el caso de Moodle

Existe en el mercado actual un elevado número de plataformas tecnológicas destinadas para llevar a cabo un proceso de formación a distancia. No es el propósito de este artículo realizar un estudio ni comparación detallada de cada una de ellas, pues en este sentido ya existen diferentes trabajos comparativos como el de Belanger y Jordan (2000), Novittzki (2000) o De Benito (2000a), además de que podrá encontrar información en las siguientes direcciones y sitios webs especializados:

• www.marshall.edu/it/cit/webct/compare/comparison.html (donde se analizan veinte herramientas, como por ejemplo: Blackboard, Convene, Embanet, eCollege.com, IntraLearn, Symposium, TopClass, WebCT, The Learning Manager, WebMentor, Lotus Learning Space, o LUVIT).

• http://e-learning.bankhacker.com (se encontrará información sobre más de veinte herramientas, además presenta la ventaja respecto a la dirección anterior de que se encuentra en español, y se ofrece una visión más cualitativa incluyéndose de cada herramienta la información siguiente: URL, idioma, tecnología, servidores que soporta, número de versión que se encuentra disponible, tipo de distribución, características básicas y si existe una demo).

• www.edutools.info/course/productinfo/index.jsp (en una línea como la primera, aunque más completa y actualizada).

Por lo tanto, nosotros en el presente trabajo, preferimos hacer un breve repaso a aquellas plataformas de características comerciales más utilizadas, para centrarnos posteriormente en entornos virtuales de código abierto, y más concretamente Moodle. Exponemos a continuación algunas de ellas:

• Blackboard (www.blackboard.com): Esta plataforma se caracteriza por una configuración que representa un fichero compuesto por diversas carpetas. Además de los datos de la institución, las pestañas principales se configuran en torno a varias opciones: «Mi institución», «Cursos», «Comunidad», «Servicios» o «Recursos académicos en la web». Este entorno de formación suele ser muy recomendable para el desarrollo de actividades a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, además de destacar la fácil utilización del entorno, debido en parte a la creación de un buen ambiente organizado para tal fin.

• Virtual-U (www.vlei.com): Ofrece la posibilidad de ser utilizada en varios idiomas, como inglés, francés o castellano. Es llamativa la configuración y el diseño gráfico de la plataforma, pues representa la metáfora de un campus en la vida real. A partir de dicha metáfora, el alumno tiene acceso a diferentes recursos representados en edificios, tales como biblioteca, cafetería, administración, etc. Destacar que tiene como base fundamental el aprendizaje a través de procesos colaborativos entre todos los usuarios del entorno, además que el uso de la metáfora a la que aludíamos anteriormente disminuye la incertidumbre y orienta al alumno en el manejo con dicha plataforma.

• WebCT (www.webct.com): Esta plataforma, por sus características, es considerada una de las más potentes y utilizadas en todo el mundo. Desarrollada por la Universidad British Columbia, es una excelente herramienta que posibilita la creación de entornos de aprendizaje flexibles en la red. WebCT incorpora una gran variedad de recursos para llevar a cabo el proceso formativo, tales como bases de datos, glosarios, calendario, sesiones de chat, foros de discusión, etc. Suele destacarse de esta plataforma la variedad de recursos que engloba y la facilidad de uso que de ellos se pueda realizar, dependiendo siempre claro está, del aprovechamiento que se hagan de los mismos.

Tras este breve repaso por algunas de las plataformas tecnológicas comerciales existentes en el mercado, pasaremos a continuación a realizar una aproximación más detallada sobre diversos EVEA de código abierto, para posteriormente destacar Moodle como una de las alternativas más demandadas en la actualidad en esta última clasificación.

• ATutor: Es un entorno de «open source» de la Adaptive Technology Resource Centre (ATRC) de la University of Toronto.

Imagen página principal «ATutor».

Una de sus principales características es que adquiere una gran relevancia la accesibilidad a los materiales de aprendizaje. El entorno se estructura en torno al curso, que puede configurarse como una asignatura, actividad, etc., los cuales a su vez irán organizándose en torno a categorías y subcategorías. El acceso a los mismos puede ser de forma pública o privada, y el material en el que se hace disponible se basa en formato de libro electrónico elaborado, normalmente, por el mismo profesor. Desde los mismos se puede acceder a tareas o actividades a través de diferentes enlaces que conduzcan a dichos recursos, aunque a los foros de discusión y a los chats se accederá por medio de enlaces externos denominados «discusiones» disponibles en la misma configuración del entorno.

En lo que respecta a la gestión de los materiales de aprendizaje, la plataforma ofrece la posibilidad de cargar archivos en un área privada destinada a tal fin, los cuales podrán luego hacerse accesibles en cualquier parte del entorno en la que el profesor pretenda incluirlos.

En cuanto a las herramientas de comunicación síncronas, existe en el entorno una herramienta de mensajería interna donde los usuarios pueden intercambiar mensajes, además los usuarios tendrán disponibles (si el profesor lo cree conveniente) una sala de chat activa en cada uno de los cursos que configuren el curso.

Por otro lado, ATutor carece de la posibilidad de poder facilitar tareas on-line/off-line a los usuarios, aunque sí existe la opción de crear ejercicios bien sean test, cuestionarios o ejercicios de autoevaluación.

Por último, haremos referencia a otras herramientas que el entorno facilita para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; como por ejemplo, los glosarios utilizados por parte del profesor para matizar y/o ampliar los materiales del curso, aunque no existe la posibilidad de crear enlaces directos a los mismos.

Respecto a las carencias que se pueden encontrar en el entorno, y tal como se expone en el informe elaborado por el Centre d'Educació y Noves Tecnologies (CENT) de la Universidad Jaime I (2004), en ATutor no existe la posibilidad de incorporar herramientas de aprendizaje adicionales, ni se pueden crear grupos dentro de un curso. Además destacar un aspecto relevante en cuanto a su facilidad de uso y es que, los usuarios concebían el entorno confuso y con dificultades en cuanto a su navegación.

• .LRN: A diferencia de ATutor, este entorno no se organiza alrededor del curso o asignatura, sino que toma como unidad de estructura al usuario. .LRN es un proyecto de «open source», provomido por la Sloan School of Management del MIT y la Universidad de Heidelberg.

Este entorno presenta muchas menos opcionalidades en cuanto a las herramientas que contiene y en cuanto a que se encuentra en una primera fase de desarrollo, por lo que podemos afirmar que su uso no está todavía demasiado extendido. La configuración inicial se estructura en torno a diferentes funcionalidades tales como área de foros, área de noticias, área de materiales, etc. Las herramientas de comunicación se añadirán a las funcionalidades que anteriormente exponíamos, como por ejemplo los foros, aunque no existe la posibilidad de incorporar chats ni herramientas de mensajería interna en el entorno.

En cuanto a las herramientas de materiales de aprendizaje, el profesor puede aportar archivos externos, elaborar encuestas con diferentes opciones de respuesta y facilitar la opción de realizar tareas de forma on-line/off-line. Cabe destacar la posibilidad de incorporar como elementos adicionales al entorno mediante los cuales los usuarios podrán hacer uso de la creación de sus propios weblogs.

Como carencias, haremos alusión a la imposibilidad en el momento actual de desarrollo del entorno, de incorporar contenidos de audio y/o vídeo, o de facilitar al profesor recursos dentro de la plataforma que

posibiliten realizar un seguimiento y calificación del alumno en la misma.

Hemos intentado obviar en este análisis, tanto en ATutor como en .LRN, los aspectos más técnicos que caracterizan las dos plataformas tecnológicas de código abierto para centrarnos más en aquellos recursos didácticos que ofrecen ambas. El lector interesado puede encontrar información en los sitios oficiales del los entornos: www.atutor.ca/atutor/index.php (ATutor) y http://dotlrn.org/ (.LRN).

Imagen página principal «Moodle».

Por último, queremos exponer las características y posibilidades que Moodle ofrece como entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, considerándolo en comparación con los anteriormente expuestos, mucho más viable y eficaz para llevar a cabo procesos de formación on-line.

• Moodle: El caso de Moodle como EVE/A es destacable por varios motivos, tales como:

• Por la comunidad de usuarios y desarrolladores que se ha creado en torno al mismo contribuyendo tanto a constantes mejoras e innovaciones como a un proceso de construcción colaborativo.

• Por ser una plataforma de código libre.

• Por las posibilidades educativas que ofrece y los principios de su diseño y desarrollo continuo.

Este proyecto colaborativo es creado por Martin Dougiamas con el propósito de proporcionar un EVE/-A para la creación y gestión de cursos online a partir de una distribución gratuita bajo licencia de «open source». Debemos hacer referencia, además, a los principios que subyacen en todo el entorno, desde su creación y diseño hasta su práctica como plataforma formativa, refiriéndonos concretamente a los principios constructivistas que lo sustentan, teoría que pone su énfasis en considerar que aprender no es una tarea pasiva del sujeto que está expuesto a la información, sino que éste lo hará de forma que incorpore lo nuevo en los esquemas que ya se posee. Así pues, y como afirma Jonassen (2003), para darse un aprendizaje constructivo se deberá tener en cuenta una serie de principios:

• Activo: los estudiantes se comprometen en el proceso de aprendizaje.

• Constructivo: los estudiantes adaptan las nuevas ideas al conocimiento ya existente para dar sentido y significado.

• Colaborativo: los estudiantes trabajan en comunidades de aprendizaje.

• Intencional: los estudiantes intentan conseguir un objetivo cognitivo de forma activa e intencional.

• Conversacional: aprender es un proceso inherentemente social.

• Contextualizado: las actividades de aprendizaje están situadas en ciertas tareas significativas del mundo real o simulado mediante un entorno de aprendizaje basado en algunos casos o problemas.

• Reflexivo: los estudiantes articulan lo que han aprendido y reflexionan sobre los procesos y decisiones implicadas en las mismas.

Siguiendo estas premisas, pasamos a exponer algunas cuestiones significativas en cuanto a su instalación, ventajas que ofrece el EVE/A, y módulos y herramientas que lo componen. En cuanto a la primera de las cuestiones, su instalación, es necesario un servidor web. En este sentido, cabe destacar que con frecuencia se utiliza Apache, pero Moodle debería funcionar bien en cualquier servidor web que soporte PHP, como el IIS de las plataformas Windows. Además también se requiere de un servidor de base de datos funcionando; como por ejemplo, MySQL o PostgreSQL, ya que éstas están completamente soportadas y recomendadas para su uso. Pero más allá de su proceso de instalación, Moodle es destacable por facilitar una estructura modular donde el profesor puede optar entre tres formatos de curso: semanal, por temas o por foro social, dependiendo de las necesidades e intereses del mismo. Se caracteriza por ser flexible y modular en cuanto que permite al docente incorporar, escoger o eliminar los materiales y recursos que considere sean necesarios para su curso.

Especial relevancia cobran las herramientas de comunicación en Moodle; como por ejemplo, los foros que podrán incorporarse en cualquier espacio del curso y en los que la decisión del profesor estriba en configurarlos para que los estudiantes planteen debates, si únicamente tendrán la opción de contestar a los mismos, o si se limitarán a leer los mensajes enviados por él. Asimismo, se podrá hacer uso de los chats de la

misma forma que los foros, salvo que ofrecen la posibilidad de realizar una copia de las transcripciones de las conversaciones que se hayan efectuado. Moodle no incorpora mensajería interna en el propio entorno, por lo que es recomendable que los usuarios posean una cuenta de correo electrónico externa al mismo.

En lo que respecta a la herramienta de gestión de materiales del curso; el profesor podrá organizar los mismos a través de un área privada de archivos en cada uno de los cursos, a través de la cual subirá archivos, los organizará, pondrá a disposición de los alumnos…

Para realizar una síntesis sobre las herramientas existentes en la plataforma tecnológica Moodle vamos a estructurar la misma a través de los diferentes elementos lógicos desde los cuales es posible realizar la construcción de un curso. Se articula en torno a tres módulos: de comunicación, de materiales y de actividades. Pasaremos a continuación a exponer algunos de los recursos existentes en cada uno de ellos:

• Módulo de comunicación: Se compone básicamente de tres elementos fundamentales e imprescindibles en cualquier entorno de formación totalmente a distancia o semipresencial. El correo electrónico, los foros de discusión, considerados la herramienta principal de comunicación entre todos los participantes del curso, y los chats que permitirán establecer conversaciones en tiempo real.

• Módulo de contenido de materiales: En este módulo podemos encontrarnos con varios elementos: editor de texto HTML, disponible en todo Moodle el cual, si está activado, dispondremos de una barra de herramientas en la parte superior de cualquier cuadro de introducción de texto; etiquetas, configuradas como fragmentos de texto, a través de las cuales el profesor podrá utilizar para dar una estructura lógica a la página; recursos, referidos a todos aquellos materiales que el profesor quiera presentar a través del ordenador a sus alumnos, tales como presentaciones PPT, archivos de imagen, archivos PDF…; lecciones, caracterizada por ser un material interactivo, una actividad, en la cual el profesor le presentará al alumno una serie de páginas que deberá recorrer y estudiar; y por último, los glosarios, a través de los cuales el profesor podrá establecer términos propios a su materia correspondiente facilitándoselos a sus estudiantes.

• Módulo de actividades: Podremos encontrar todos aquellos elementos que faciliten al profesor, por un lado, la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por el estudiante durante el curso, y por otro, la evaluación y calificación de los alumnos. Para ello se podrá hacer uso de cuestionarios, exámenes que el profesor realizará al alumno para comprobar el grado de adquisición de conocimientos por parte de los mismos. Pueden ser de opción múltiple, de verdadero/-falso, emparejamiento, respuesta corta…; diarios, en los cuales el profesor tendrá la opción de facilitarlo con diferentes objetivos; por ejemplo, como cuaderno de clase, como cuaderno de notas, como diario personal…; para todas aquellas actividades o trabajos que no se encuentran recogidos en otros recursos de Moodle se le facilita al profesor el elemento de tarea a tal fin; y por último, los talleres, a través de los cuales el profesor plantea actividades para realizar en trabajo en grupo.

4. Conclusiones

En síntesis, podemos señalar que la elección de un determinado EVE/A estará fundamentalmente condicionado por los objetivos que nos hayamos propuesto alcanzar en la acción formativa a llevar a cabo a través de la Red, bien sea en su totalidad on-line, o través de combinaciones mixtas (blended learning). Aun así, lo que sí está claro para todos los que nos dedicamos a la enseñanza a través de la Red es que, independientemente de la herramienta que seleccionemos para ello, vamos encaminados hacia un nuevo modelo de pedagogía, preferiblemente colaborativa, en la cual, los mayores esfuerzos deberán centrarse y dirigirse más hacia los aspectos didácticos-curriculares y organizativos (elaboración de contenidos, uso de las herramientas de comunicación, formación profesorado-tutor, etc.) y quizás menos hacia los técnicos, sólo cuando éstos nos sean necesarios para desarrollar eficazmente los primeros.

Referencias

BELANGER, F. y JORDAN, D.H. (2000): *Evaluation and implementation of distance learning: technologies, tools and techniques.* Hershey, Idea Group Publishing.

GRUPO DE USUARIOS DEL SOFTWARE LIBRE (2004): *Reflexiones sobre el software libre.* (www.somoslibres.org) (15-10-05).

CABERO, J.; LLORENTE, M.C., y ROMÁN, P. (2004): «Las herramientas de comunicación en el aprendizaje mezclado», en *PíxelBit*, *23;* 27-41. (www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2303.htm 24-04-2006).

CABERO, J. y LLORENTE, M.C. (2005): «Las plataformas virtuales en el ámbito de la teleformación», en *Alternativas de Educación y Comunicación* (www.e-alternativas.edu.ar) (15-07-05).

DE BENITO, B. y SALINAS, J. (2002): «Webtools: aplicaciones para sistemas virtuales de formación», en AGUADED, I. y CABERO, J. (Dirs.): *Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Aljibe; 175-197.

MOLIST, M. (2006): «Institutos y universidades apuestan por la plataforma libre de e-learning: Moodle», en *El País,* 13 de abril.

NOVITKI, J.E. (2000): «Asynchronous learning tool: what is really neede, Wanted and Used?», en AGGARWAL, A. (Ed.): *Web-based learning and teching technologies: opportunities and challenges.* Hershey, Idea Group Publishing.

(Recibido: 21-06-06 / Aceptado: 20-10-06)

● María Lamuedra Graván
Madrid

Estudiantes de Periodismo y prácticas profesionales: el reto del aprendizaje

Media students, professional placements, University and the learning challenge

Cada vez más estudiantes de Periodismo realizan prácticas profesionales y más universidades incluyen estas primeras experiencias laborales como asignatura de su programa de estudios. De esta forma, la universidad reconoce que estas prácticas tienen un valor pedagógico y asume cierta responsabilidad en que así sea. Para llevar a cabo la difícil tarea aparejada a esa responsabilidad es necesario conocer cómo los estudiantes realizan prácticas profesionales en la actualidad, y reflexionar acerca de los aspectos que deben ser mejorados. Este trabajo trata de contribuir a este proceso de reflexión, cuya finalidad última es que las primeras experiencias laborales de los estudiantes de Periodismo sean formativas en un sentido integro: ayuden a asimilar habilidades, conocimientos y compromiso social.

More and more media students complete their studies with professional placements every year. At the same time, each year more universities include such experience as an integral part of their curricula. This is in recognition of the fact that a learning process takes place during placements. Therefore, universities offering such training placements have to accept some responsibility for their success. Universities need to be aware of what students do during these periods of training in order to face the challenge posed by this responsibility. By doing this, universities will know which things need to be improved. This paper aims to generate debate on the following topic: the first work experience of media students should be fully educational and should transfer knowledge, skills and social engagement.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Prácticas en empresa, universidad, formación, periodismo, estudiantes.
Proffesional placements, university, education, media studies, students.

Cada año en España 3.000 jóvenes se licencian en Periodismo y la mayoría[1] ha realizado prácticas laborales antes de graduarse. Varios estudios[2] alertan de que muchas empresas abusan de estos contratos supuestamente formativos y crean un círculo vicioso en el que cada remesa de estudiantes ocupa un gran porcentaje de los puestos de los licenciados. De otro modo, no puede explicarse que los medios se multipliquen mientras el empleo en el sector se estanca o incluso retrocede[3]. A su vez, la precariedad que esta situación ge-

❖ **María Lamuedra** es profesora de Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid (mlamuedr@hum.uc3m.es).

nera dificulta la independencia periodística y pone trabas a la búsqueda de la verdad.

La integración de teoría y práctica se considera esencial para la formación universitaria, y las prácticas en empresas beneficiosas para el aprendizaje. Casi todas las universidades cuentan con un servicio que actúa como intermediario para la contratación de estudiantes en prácticas. Es más, algunas universidades, como las de Navarra, Elche, Vic, La Laguna, la Pompeu Fabra y la Carlos III de Madrid reconocen las prácticas en empresa como asignatura dentro de su plan de estudios para la Licenciatura de Periodismo.

A simple vista puede parecer una paradoja que el auge de las prácticas profesionales esté perjudicando el empleo y la calidad del periodismo, y además con la venia de la universidad. Este artículo argumenta que a día de hoy tal contradicción existe, pero al mismo tiempo sostiene que las asignaturas de «Prácticas en empresa» pueden contribuir a suavizarla o, al menos, a ofrecer recursos a los estudiantes para enfrentarse a ella. Estas asignaturas parten del reconocimiento de que tales experiencias laborales deben producir un aprendizaje y la institución universitaria asume cierta responsabilidad en que así ocurra. Esta materia puede articular un espacio híbrido que pone en relación el ejercicio profesional con el académico y ofrece una perspectiva privilegiada de las contradicciones y compatibilidades entre ambos campos. Además, favorece que la primera incursión en el mundo laboral sea de ida y vuelta, es decir, que pueda ser sometida a reflexión en un terreno académico que no se orienta al beneficio concreto, sino con miras más amplias y humanísticas.

Pero si la asignatura ha de contribuir a tal reto, hemos de comenzar por preguntarnos cómo desarrollan nuestros estudiantes tales prácticas y si realmente el aprendizaje que cosechan favorece su formación a largo plazo. Debemos incluso plantearnos si la asignatura consigue su función.

En las siguientes páginas indagaremos acerca de cómo los estudiantes de «Prácticas en empresa» hablan sobre sus prácticas, cómo han percibido el día a día de la profesión en su primera experiencia y qué discursos construyen sobre su aprendizaje. Estos testimonios permitirán que analicemos si las prácticas que han realizado son formativas en un sentido íntegro, es decir, si ayudan a incorporar habilidades, valorar la utilidad del conocimiento y desarrollar compromiso social.

Parto del convencimiento de que la Universidad ha de ser fiel al principio humanista de mejora y transformación social, con especial incidencia en el área de conocimiento de cada programa de estudios. Quisiera dar lugar a un debate entre estudiantes, periodistas y docentes, especialmente aquellos responsables de las asignaturas de prácticas en distintas universidades. Analizaré en este artículo cómo los estudiantes se enfrentan a su primera experiencia profesional desde el entorno académico. Antes que nada, y con carácter orientativo es necesario explicar cómo se gestionan en una universidad las prácticas de los estudiantes y en qué consiste la asignatura «Prácticas en empresa».

1. La asignatura de «Prácticas en empresa»

Las asignaturas opcionales «Prácticas en empresa, I» y «Prácticas en Empresa, II» llevan tres años formando parte del plan de estudios de la Universidad Carlos III. La asignatura tiene un doble objetivo: en primer lugar, reconoce el esfuerzo y el aprendizaje que los estudiantes realizan durante sus prácticas y en segundo, favorece una reflexión individual y en grupo sobre sus primeras experiencias profesionales. De este modo, quiere contribuir al desarrollo del espíritu crítico necesario para valorar e incidir positivamente en rutinas laborales y actitudes ante la profesión.

Los estudiantes acceden a prácticas profesionales mediante sus propios recursos o gracias a la mediación del Servicio de Orientación y Prospectiva Profesional (SOPP) de la Universidad. Una vez realizadas tales prácticas, los estudiantes se someten a un proceso de evaluación cuyo fin es que éstos reflexionen sobre su experiencia laboral individualmente y en grupo. Han de redactar una memoria acerca del trabajo que han realizado, en la que describen su rutina, reflexionan sobre la relación entre el aprendizaje que construyen en la Universidad y el que adquieren durante las prácticas, valoran los métodos de trabajo de las empresas en las que han trabajado y proponen formas de mejora. Esta reflexión es posteriormente compartida de forma oral en grupos de entre 8 y 14 estudiantes. En estas sesiones, que duran entre una y dos horas, cada estudiante expone su experiencia y se abren hilos de debate sobre temas que surjan a partir de las exposiciones individuales.

La información que se analiza a continuación proviene de los testimonios orales de las sesiones de evaluación y de los escritos en las memorias de los cien estudiantes de las asignaturas de «Prácticas en empresa, I y II» de la licenciatura de Periodismo de la Universidad Carlos III de Madrid, que participaron en este proceso en junio del año 2006. No se mencionan empresas concretas ni nombres de estudiantes para salvaguardar la confidencialidad de unos y otros, aunque puedo decir que la muestra del estudio, es decir los

cien estudiantes, habían trabajado en todo tipo de medios: agencias de prensa, cadenas de radio y televisión, prensa, medios digitales y revistas de todos los ámbitos, tanto nacionales como regionales, de carácter privado y público.

2. Los estudiantes hablan de sus prácticas

Al narrar su experiencia, la inmensa mayoría de los estudiantes contaban una pequeña historia de superación, lo que algunos autores han calificado como un relato de «triunfo ante la adversidad»[4]. Explicaban su perplejidad cuando casi nada más llegar al medio de comunicación, se les encargaba hacer un directo para radio o cubrir una rueda de prensa por sí solos. Contaban cómo, a pesar de los nervios, fueron capaces de afrontar el desafío; daban detalles de cómo les latía el corazón en ese primer momento, de cómo fueron capaces de informar de áreas que les resultaban extrañas y sobre las que les faltaba conocimiento; y eso les enorgullecía. En pocas semanas sentían que hacían el mismo trabajo que cualquier «otro». Lo denunciaban, aunque no sin cierta satisfacción: habían ocupado el puesto de trabajo de un redactor. Este hecho no es novedoso y se denuncia también en un reciente artículo de Udías (2006: 40) acerca del mercado de las prácticas. Esto sucedía, según los testimonios de los estudiantes, en casi todas las empresas de carácter privado y alguna vez, en empresas de titularidad pública, aunque con mucha menos frecuencia.

A continuación nos centraremos en las implicaciones que esto tiene para la formación de futuros periodistas, que iremos desgranando poco a poco con ayuda de los testimonios de los estudiantes.

2.1 Creatividad, «acción» y protagonismo frente a función social

Cuando evaluaban sus prácticas, el grado de satisfacción de los estudiantes dependía, en gran medida, del potencial creativo que hubieran podido desempeñar. Este aspecto es también muy valorado dentro de la profesión. Como sostiene el estudio del CIS, «Periodistas al descubierto» (Canel, 2000: 108), los periodistas satisfechos con la profesión se corresponden con los que trabajan en redacciones más descentralizadas y participativas que permiten «levantar información, no ir a remolque de los demás, generar temas propios y ejercitar la creatividad». Otros muchos estudiantes se refirieron a la experiencia límite de ir a contra-reloj y a la responsabilidad de tener que responder ante una audiencia. Les gustaba sentir «ese subidón de adrenalina» y consideraban el periodismo como una profesión «de acción» en la que lo más importante era estar y actuar.

En este mismo sentido, Martínez Odriozola (2004), por ejemplo, cuenta que a algunos de los periodistas a los que entrevistó les atraía «estar en el ajo» (Josto Maffeo) o «ser testigo de la historia» (Alberto Masegosa). A su vez, Canel (2000: 42) recoge que Félix Santos escogió esta profesión porque es escasamente rutinaria y permite estar «en contacto permanente con la actualidad» y tener «el privilegio de ser (uno de) los primeros en enterarse de las noticias».

Los periodistas parecen tender a sentirse motivados por «la acción», «estar donde se producen hechos», contarlo y desarrollar creatividad. Podemos argumentar que se trata de una motivación de poder, es decir, del que confiere tener acceso a información de primera mano, poder transmitirla y, en ese ejercicio, desarrollar la creatividad.

> **Un periodista poco honrado, poco celoso de la verdad y poco comprometido con la sociedad no puede ejercer bien la profesión si la entendemos como un servicio al ciudadano. Y desde luego, una universidad poco comprometida con la mejora humana de sus estudiantes y la transformación social de su entorno no cumple con su función humanista.**

La idea de que el poder debe aparejar responsabilidad no sólo es piedra de toque en los estudios de Periodismo, sino que está tan consolidada en la cultura popular de Occidente que motiva explícitamente las hazañas de superhéroes con tanto seguimiento como «Spiderman». Sin embargo, pocos estudiantes de Periodismo esclarecieron el fin para el que querían hacer uso de su poder o especificaron qué tipo de responsabilidad sentían que tenían ante la audiencia.

Se puede entender que cuando aún no se controlan los mecanismos básicos de un oficio, el acento esté en ser capaz de desempeñar el trabajo sin más. Es decir, es posible que los estudiantes se propongan mejorar con respecto a ciertos estándares una vez que ya no estén preocupados por si serán capaces de enfren-

tarse a un directo o tratar un asunto que desconocen sin hacer el ridículo.

Y a pesar de esta matización resulta algo preocupante que la función social del periodismo al servicio del ciudadano, en la que tanto se insiste en las aulas, estuviera ausente en casi todas las intervenciones de los estudiantes que participaron en sesiones de evaluación de las asignaturas.

El acento en la acción, en ser capaz de «responder en el momento» conjugado con la sensación de estar ocupando la plaza de redactor «de verdad», puede ofrecer a los estudiantes la idea de que «eso y no más» es ser periodista. En este contexto es especialmente preocupante la ausencia de apego al servicio al ciudadano.

Cuando trataban de responder qué les había satisfecho de sus prácticas, muy pocos indicaron que el trabajo les había permitido «estar cerca de los ciudadanos» o sentirse útiles. Y curiosamente, ningún estudiante que no pudo acceder a desempeñar tal función social manifestó que la había echado de menos. La mayoría de los casos en que los estudiantes sentían que se habían sentido útiles para los ciudadanos se correspondían con prácticas en prensa escrita, local y en época estival (a continuación veremos por qué). Esta causa de satisfacción es también la que manifestaban ante Martínez Odriozola (2004) Juan Luis Cebrián o Mercedes Gallego.

El servicio al lector es central en el desempeño de la profesión. Los norteamericanos Kovach y Rosenstiel (2003: 18), miembros destacados del Commitee of Concerned Journalists[5], mantienen que la búsqueda de la verdad para que los ciudadanos sean libres y puedan gobernarse es la primera función del periodismo. Kovack y Rosenstiel se esfuerzan en recordar que a quienes los periodistas deben mayor lealtad no son a las empresas[6], y mucho menos a los anunciantes o a los políticos. Los periodistas deben lealtad, sobre todo, a los ciudadanos. Y mantener esta lealtad no es fácil, requiere una formación, una resistencia y unas habilidades que son fundamentales en el ejercicio de la profesión.

Estas cualidades no se desarrollan, desde luego, en dos semanas de prácticas profesionales, como continúa siendo evidente en el análisis de los siguientes testimonios de los estudiantes.

La universidad debe vincular saber, con saber hacer y mejora personal, ha de integrar inteligencia y compromiso, conocimiento teórico y práctica profesional. Ante este reto de dimensiones monumentales, la asignatura «Prácticas en empresa» puede ser una herramienta útil dado que tiende un puente «reflexivo» entre práctica profesional y contenidos académicos.

2.2. «Descafeinar teletipos»

Hay cierto consenso en el mundo académico y profesional en que la figura del periodista está mutando desde el rol de búsqueda activa de la noticia, hacia otro en que el reportero bucea entre una multitud de comunicados y convocatorias de prensa, los valora y selecciona la información más interesante para usarla como base de unas noticias, que serán completadas y contrastadas.

La tendencia en muchos medios, según los estudiantes de prácticas de la Universidad Carlos III, dibuja un panorama algo más desalentador. Su función como periodistas es «descafeinar notas de prensa o editar teletipos», es decir, editarlos mínimamente. Muchos estudiantes de prácticas dedicaron su periodo de aprendizaje a esta labor. Según sus testimonios podemos establecer cuatro tipos de rutinas periodísticas:

1) Un primer grupo de estudiantes sólo manejó teletipos de agencias de noticias y su función consistió fundamentalmente en «cortar y pegar». Esto se da sobre todo en medios digitales[7] y también en algunas publicaciones especializadas. Algunos estudiantes se mostraron tan descontentos con esta rutina que resolvieron no volver a trabajar en este tipo de medios.

2) Un segundo grupo manejó teletipos de agencias con el objeto de enriquecerlos y contrastarlos mediante llamadas telefónicas. No obstante, la práctica resultaba frustrante al compararse con un trabajo de oficina. Esta forma de trabajar se daba en todo tipo de medios.

3) Un tercer grupo salió a la calle, pero fundamentalmente a actos programados como ruedas de prensa. Esto también sucedía en todo tipo de medios.

4) Un cuarto grupo, más minoritario, sí buscó temas propios con cierta asiduidad. Esta posibilidad se dio sobre todo en periódicos locales en verano, cuan-

do la agenda política pierde densidad y deja un vacío que algunos periodistas añoran y del que otros se quejan.

Muchos estudiantes justificaban la existencia de noticias triviales, coloristas y repetitivas en los informativos del verano excusándose en la carencia de convocatorias de prensa. Esto significa que una cantidad importante de los periodistas del futuro relacionan «noticia» con noticia programada y proveniente de fuente oficial.

Sin embargo, otros estudiantes, los que manifestaban que habían podido «servir al ciudadano» contaban que habían aprovechado ese hueco de convocatorias para aplicar ideas surgidas en las aulas de la universidad e intentar hacer un periodismo ciudadano y útil. Este pequeño grupo de estudiantes, de acuerdo con la tendencia apuntada por el estudio entre periodistas de Canel, parecía ser el que estaba más satisfecho con la experiencia.

Estos datos, en general, coinciden con los de otros estudios que muestran que la rutina periodística está menos orientada a la «acción» de lo que cabía esperar. En el estudio del CIS de Canel, los periodistas manifiestan que las ruedas de prensa son la tercera fuente de sus noticias, por detrás del conocimiento personal del tema y de los expertos. Algunos puestos más abajo aparecen también los teletipos de agencias de prensa, las notas de prensa y las agencias de comunicación. Y sin embargo, los autores del estudio sospechan que el uso de ruedas de prensa y teletipos como fuente es muy superior al manifestado en entrevistas (Canel, 2000: 60-61).

El periodista Xavier Obach (1997: 95) ya reconocía en 1997 que trabajar con equipos pesados y de alto coste acarrea complicaciones logísticas que favorece que en televisión se cubran los actos convocados. En este mismo sentido, en Warp Speed (1999), Kovach y Rosenstiel explican cómo en la última década las fuentes (oficiales y de fuerzas económicas) «han ganado poder» a la hora de determinar los contenidos de los medios.

2.3. Vicios en las redacciones: falta de contraste, apatía y manipulación

La memoria de la asignatura requería a los estudiantes que reflexionasen acerca de posibles «vicios» instalados en las redacciones en las que desarrollaban sus prácticas. Según los becarios[8] los principales «vicios» eran falta de contraste de noticias, apatía y, en algunos casos manipulación.

Ya sospechábamos que si la tarea principal de muchos estudiantes en prácticas es «cortar y pegar» teletipos y notas de prensa no se está haciendo suficiente hincapié en el contraste. La mayoría de becarios señalaba esto como una denuncia y una decepción, pero muchos también lo justificaban por la necesaria «inmediatez de las informaciones».

Otro de los vicios señalados por los estudiantes fue la apatía que se había ubicado entre los periodistas con los que compartían redacción. Una estudiante que había hecho prácticas en una televisión local durante el verano contaba que su tutora, después de más de una década en el mismo medio, tenía una agenda que consultaba cada año para proponer los temas del verano. Como resultado, se tendían a repetir los temas del año anterior.

Otra alumna contaba con frustración que en su periódico local hacían bromas de sus ganas de llevar a cabo nuevos temas. «Claro, después de 15 años haciendo lo mismo, yo los entiendo», sentenciaba un tercer estudiante en uno de los debates que se desarrollaron en una sesión de evaluación. De nuevo, vuelve a destacar la rapidez con la que los estudiantes tienden a justificar actitudes que inciden negativamente en la práctica profesional. A ninguno se le había ocurrido que, incluso si asumimos que tras 15 años en el mismo puesto, puede sobrevenir apatía, siempre queda la posibilidad de buscar otros medios e incluso otras ocupaciones.

Los estudiantes describieron tres tipos de manipulación de informaciones: en primer lugar, mencionaron la existencia de «falsas crónicas», es decir, aquéllas en las que el periodista no está en el lugar de los hechos como exige el género. Esto parece suceder a menudo en crónicas deportivas realizadas a partir de la información transmitida desde el televisor o vía telefónica con personas que estuvieron en el campo.

Otros casos de manipulación se producían por tensiones entre publicidad y contenidos. Por ejemplo, un alumno contó que una emisora local de una cadena de radio estatal ignoró un importante festival de música que tenía lugar en la localidad porque estaba patrocinado por la emisora de radio de la competencia. Mientras, el evento musical aparecía en el resto de medios informativos del lugar.

Algunos estudiantes manifestaron que existían relaciones demasiado amistosas y cercanas entre periodistas y políticos, lo que podía favorecer la manipulación. Esto les resultaba evidente en medios locales, aunque algunos autores han descrito que también ocurre en medios nacionales[9].

El caso más impactante de manipulación por razones políticas fue el que contó una alumna, a la que llamaremos Mónica, que había hecho prácticas en un

periódico local de Guadalajara cuando se produjo el incendio que arrasó 8.000 hectáreas de pinares en julio de 2005 y acabó con la vida de 11 bomberos.

Mónica es natural de uno de los pueblos en cuyas puertas merodearon las llamas. Hacía casi un año del suceso y aún se emocionaba al narrarlo. En aquellos días ella trabajaba en un periódico que calificó como pro-gubernamental, al igual que otros de la comarca. Contó cómo se silenció cualquier versión crítica con la actuación del gobierno y cómo no tenían en cuenta informaciones que no fueran oficiales, aunque estuviesen contrastadas: «Yo les decía, esto es así, acabo de hablar con mi padre y con mis vecinos que están allí y en la redacción me contestaban que había que esperar a la versión oficial».

Ningún periódico, emisora de radio o de televisión contó lo que cientos de vecinos vieron con sus propios ojos: nadie vio tantos medios anti-incendios como rezaban las informaciones, que procedían de fuentes oficiales. Mónica explicó su frustración al «sentirse parte de un circo» que despreciaba la voz de los ciudadanos y las suplantaba con una voz ajena.

Los estudiantes de prácticas no son los únicos en sentir presiones hacia su independencia. Según una encuesta realizada por la Federación de Asociaciones de la Prensa de España (FAPE) entre sus asociados y presentada en su informe de 2005, los periodistas percibían tener una independencia limitada, que valoraron con una media de 4,7 sobre 10. La mayoría de los profesionales siguen recibiendo presiones que provienen de la propia empresa, «la persona al mando», instancias políticas y, de forma menos acusada, de los anunciantes y de empresas externas.

En general, los estudiantes se sentían indefensos ante la manipulación. Cuando, durante las sesiones de evaluación en grupo, yo les preguntaba qué podían hacer para preservar su independencia, casi todos se encogían de hombros o contestaban que nada. Un estudiante argumentó que lo único que se podía hacer era no firmar una información con la que no se estaba de acuerdo. Más allá de eso, nadie encontraba otras opciones.

Los periodistas en prácticas parecen sentir que el mundo del periodismo no ofrece muchas posibilidades a la hora de elegir y tienden a presentarse en el mercado laboral como agentes con escaso margen de maniobra para decidir sobre su futuro laboral e incidir sobre la forma de trabajar. Es posible que esta percepción se base en el hecho de que cada año egresan de las universidades 3.000 nuevos licenciados al tiempo que el empleo en el sector no aumenta (Ibíd: 84 y 125).

2.4. La empresa y los estudiantes en prácticas

En casi todas las sesiones de evaluación salió a la palestra el tema de las condiciones laborales de los estudiantes en prácticas. Los estudiantes manifestaron que cobraban una media de 200 euros por una jornada semanal de 20 a 24 horas. Casi todos se quejaban de que se les exigía más dedicación horaria de la estipulada por contrato a cambio de nada, o en algún caso, de algún atisbo de promesa de permanecer en la empresa tras el periodo de prácticas.

A su vez, los estudiantes mostraron su preocupación al constatar que muchas plantillas de diversos medios tenían un alto porcentaje de «becarios». Hacían el siguiente análisis: si los medios se nutren de becarios, las empresas tendrán menor necesidad de crear puestos de periodista, luego, se preguntaban «¿quién me querrá contratar cuando termine los estudios?».

Entre los estudiantes, se hallaba un licenciado en Comunicación Audiovisual que se había matriculado en Periodismo para poder seguir siendo becario y así entrar en contacto con diversas empresas hasta que en una por fin lo contratasen como licenciado. «Me he matriculado para poder seguir comprando lotería», declaró un estudiante durante su exposición.

De hecho, algunos estudiantes habían sido contratados tras el periodo de prácticas, bajo diferentes modalidades, pero sobre todo con un contrato en prácticas, en el que percibían entre 600 y 800 euros mensuales.

El último estudio de la FAPE (2005: 33) constata que ha crecido la preocupación entre los periodistas por que los estudiantes y becarios realicen funciones propias del personal contratado. A su vez el artículo de Udías (2006: 36) sobre el mercado de las prácticas periodísticas constata la existencia de un abuso, que llega a ser ilegal, dado que el número de becarios no debe exceder el 10% de la plantilla de una empresa según la ley.

2.5. Casi todos, contentos

A pesar de los vicios de la profesión, del escaso salario, de las horas extras y del panorama laboral al que se enfrentaban, la mayoría de los estudiantes se mostraron muy contentos con las prácticas profesionales. Decían haber aprendido mucho en varias áreas, sobre todo en redacción periodística, en el manejo de algunos programas informáticos y en otras cuestiones técnicas. También manifestaban que habían adquirido tablas y, como hemos comentado, se sentían orgullosos de haber sido capaces de enfrentarse con éxito a su primera prueba profesional. Aunque muchos observaban que la Universidad es necesaria y aporta una

«base» de conocimiento, otros creían que en las redacciones es donde «realmente se aprende». Estos pensamientos orientaban las críticas que los estudiantes hacían a la Universidad. Asumían que las prácticas eran lo verdaderamente importante para su futuro y se quejaban de que, siendo así, los profesores no fuesen flexibles con la falta de asistencia a clase por motivos laborales.

Estas críticas se referían, sobre todo, a las asignaturas que requieren la superación de ejercicios prácticos en un tiempo controlado en clase. Este punto es controvertido porque los periodistas llevan años quejándose de que la enseñanza universitaria es demasiado teórica (FAPE, 2005: 38). Por eso resulta sorprendente que existan protestas cuando en las aulas se intenta equilibrar teoría y prácticas. En esta ocasión, la crítica se basa en la ya clásica asunción de que donde mejor se aprende «el periodismo» es en el oficio, que nunca podrá compararse con ejercicios prácticos propuestos desde la Universidad.

Todos estos testimonios arrojan la sensación de que existe un discurso que legitima los vicios del periodismo actual (falta de tiempo para contrastar, enorme poder de las fuentes más poderosas, independencia limitada) como consustanciales e imposibles de erradicar y al mismo tiempo, deslegitima los principios periodísticos enseñados en la Universidad. Se trata de un discurso enormemente destructivo para el periodismo como profesión: no sólo dificulta su misión de servir al ciudadano sino que, al hacerlo, socava su propia legitimidad: si la formación ofrecida por la Universidad no es esencial, si donde se aprende es en la redacción y además en dos semanas «uno ya es periodista», entonces, ¿cualquiera puede ser periodista?, ¿rellenar el espacio (impreso, digital o audiovisual) de cualquier informativo es hacer periodismo?

Varios estudios han señalado el individualismo y la falta de asociacionismo[10] como algunos de los motivos por los que tantos periodistas incorporan un discurso que es tan negativo para sus propios intereses y los del ejercicio periodístico. Y además, una inmersión temprana y precaria en la profesión como la que sufren los estudiantes en la actualidad puede mermar sus defensas y bloquear el desarrollo de recursos ante unas rutinas profesionales algo viciadas. Sometidos a esta tensión pueden ceder a la tentación de la vanidad y pensar que si pueden hacer el trabajo de un redactor es por su talento innato.

En las redacciones de los medios los periodistas del futuro, según hemos descrito, están «aprendiendo a cortar y pegar», a hacer falsas crónicas o a justificar conductas ajenas a los valores del periodismo, como la «imposibilidad» de elaborar las informaciones mediante un método objetivo o la falta de independencia. Por eso la universidad no debe caer en la tentación de considerar que el aprendizaje «de las prácticas profesionales» es necesariamente más enriquecedor que el que hace en las aulas. Es más, desde la universidad debemos preguntar ¿para qué han de servir las prácticas profesionales y la asignatura de prácticas en empresa? Para llegar a esta respuesta debemos dar un pequeño rodeo y partir de la función de la universidad en la formación de periodistas.

Los estudios superiores de Periodismo pueden y deben contribuir a desarrollar una actitud crítica, de miras amplias y enfoque ético que es posible que el licenciado nunca vuelva a encontrar en las redacciones si no lo ha interiorizado durante sus años de formación y lo promueve activamente en su ejercicio profesional.

3. Universidad y prácticas profesionales: conclusión

Los estudios superiores de Periodismo pueden y deben contribuir a desarrollar una actitud crítica, de miras amplias y enfoque ético que es posible que el licenciado nunca vuelva a encontrar en las redacciones si no lo ha interiorizado durante sus años de formación y lo promueve activamente en su ejercicio profesional. Debemos convencer a los estudiantes de que la función de la universidad no es sólo aportar conocimientos instrumentales de carácter profesional. Además, ha de formar «sobre los procesos de comunicación, sus repercusiones e implicaciones sociales y sobre los contextos sociales en los que está inserta» (Murciano, 2005: 128)

Los periodistas, como los profesores, deben enriquecer las perspectivas de aquéllos a los que se dirigen. Deben exponer las implicaciones sociales de las noticias y completar el conocimiento de sus lectores acerca de los contextos sociales en que la información se desarrolla.

Y esto sólo puede hacerse desde una formación académica humanista, que impulse a los futuros periodistas hacia una búsqueda incesante de información y conocimiento. Este empuje es el que el periodista ha de trasladar al ciudadano, en su búsqueda de la verdad. Continuar en esta búsqueda a pesar de las presiones es parte integral del rol del periodista y eso parece que actualmente no se aprende en una empresa informativa, donde los intereses son otros.

La universidad, tal y como se ha insistido abundantemente en las reflexiones acerca de los estudios superiores en el proceso de convergencia europea, ha de asumir el reto de formar en habilidades profesionales (saber hacer) y en conocimientos (saber). Es más, ha de ayudar a desarrollar aptitudes y tratar de mejorar a las personas (ser), lo cual es fundamental en el caso que nos ocupa porque, parafraseando un libro del aclamado Ryszard Kapuscinki, los cínicos no sirven para este oficio.

Como argumenta en «Teoría de la inteligencia creadora» el filósofo J. Antonio Marina (1993: 236) «el modo más inteligente de ser inteligente es crear la libertad, la verdad y la dignidad», y eso es tarea de la ética. Marina vincula la verdadera inteligencia a la racionalidad, la defensa de derechos y el compromiso social. De la misma forma, un periodista poco honrado, poco celoso de la verdad y poco comprometido con la sociedad no puede ejercer bien la profesión si la entendemos como un servicio al ciudadano. Y desde luego, una universidad poco comprometida con la mejora humana de sus estudiantes y la transformación social de su entorno no cumple con su función humanista.

La universidad, por tanto, debe vincular saber, con saber hacer y mejora personal, ha de integrar inteligencia y compromiso, conocimiento teórico y práctica profesional. Ante este reto de dimensiones monumentales, la asignatura «Prácticas en empresa» puede ser una herramienta útil dado que tiende un puente «reflexivo» entre práctica profesional y contenidos académicos. Esto plantea un gran desafío a la licenciatura de Periodismo, que necesita la colaboración de estudiantes y periodistas en activo. Si la asignatura de «Prácticas en empresa» puede ser un puente entre universidad y empresa, deberíamos usarlo para atraer a presentes y futuros periodistas al ámbito de la formación, del compromiso, y una vez en este área ponernos a su disposición para ayudarles a mejorar el mundo.

Para la Universidad podría ser tentador adoptar el rol de baluarte contra las empresas, etiquetadas como agentes que abusan de los becarios. Sería algo así como universidad contra capitalismo, un enfrentamiento al que se le podrían asociar binomios como conocimiento-idealismo contra dinero-poder. Pero al hacerlo estaríamos ignorando varios hechos: en primer lugar, que los estudiantes están contentos con las prácticas porque, a pesar de todas las críticas, las encuentran formativas[11]. Y además, no podemos sustraernos de la realidad social del momento: hoy por hoy, los estudiantes necesitan hacer prácticas para acceder a un puesto de trabajo tras licenciarse.

No se trata de preguntarnos si debemos ceder o no ante la «empresa» o el «mercado», si debemos primar el aprendizaje que nosotros ofrecemos o el que ofrecen en las empresas. Se trata de sumar esfuerzos de periodistas, profesores, estudiantes e instituciones para que tal aprendizaje en empresas se produzca y no pervierta sus fines. Las asignaturas de «Prácticas en empresas», cada vez más comunes en las universidades españolas, pueden contribuir a construir un espacio compartido, un conjunto de círculos virtuosos de trabajo común y empatía entre profesores, estudiantes y tutores de prácticas en empresas.

Actualmente la asignatura ofrece un marco de reflexión compartida y un punto de apoyo a los estudiantes para que sientan que es legítimo mantener una actitud crítica hacia formas de trabajo rutinarias y que favorecen la manipulación. Al mismo tiempo, facilita que la universidad acumule información acerca del funcionamiento interno de los medios de comunicación.

No obstante, para ampliar estos objetivos me atrevo a aventurar un par de sugerencias, que planeamos impulsar en la Universidad Carlos III para vertebrar este espacio compartido de reflexión. En concreto, existen dos iniciativas en gestación: un weblog asociado a la asignatura y la organización de un seminario acerca del Periodismo en que cada año participen profesores, tutores de prácticas en las empresas y estudiantes.

Se trata de lograr que la primera experiencia laboral pueda servir como una vacuna que ayude a construir resistencia ante las presiones que sienten todos los periodistas y a desarrollar estrategias para realizar un periodismo de calidad. Y si en esas estrategias participa una colectividad, será mucho más efectivo.

Notas

1 Un 76,3% según el «Informe de la profesión periodística» de la Asociación de la Prensa de Madrid, 2005.

2 Por ejemplo: Udías (2005) o Iglesias (2004).

3 En 2004 decreció un 0,3% según ibid.

4 Algunos autores han argumentado que los testimonios de triunfo ante la adversidad, Triunph Over Adversity, (Ferguson, 1983: 51; Winship: 1987: 76), o historias de la vida real, «True life tales» (Ba-

llester y otros: 1940: 148) están muy presentes en medios populares como revistas femeninas o chat shows. Ejemplos clásicos de este tipo de historias son la «batalla victoriosa contra el cáncer» o de personas obesas que consiguen perder el peso que les sobra.

5 Un grupo de periodistas norteamericanos crea el Commitee of Concerned Journalists (CCJ) cuando constatan que, justificadamente, los ciudadanos tienen cada vez menos confianza en los medios en EEUU. El CCJ ha llevado a cabo un intenso trabajo de investigación en el que llegan a estar implicados 3.000 periodistas. El libro «Los elementos del periodismo», del que proviene la cita, es fruto de ese trabajo.

6 Esta misma idea también es compartida por otros periodistas insignes como Kapucinski (2002), Montanelli (2003) o David Randall (1999).

7 Sobre esta tendencia en medios digitales también hay consenso: lo señala la encuesta realizada en 2003 por el Sindicato de Periodistas de Catalunya y el Grup de Periodistes Digitals.

8 Utilizo becario como sinónimo de «estudiante en prácticas».

9 Serge Halimi ofrece una narración esclarecedora que, centrándose en Francia, explica cómo esta cercanía entre periodistas de elite y fuentes oficiales es extremadamente peligrosa para la independencia. En España Diezandino y otros han investigado «la elite de los periodistas» que tanta influencia tienen en los medios de comunicación actuales.

10 Por ejemplo, Canel (2002: 186), Iglesias (2004) o Echaniz y Pagola (2004).

11 Éste es un dato que debemos investigar con mayor atención de lo que, debido al tipo de material que utiliza el presente artículo, se ha podido hacer aquí.

Referencias

BALLASTER, R.; BEETHAM, M.; FRAZER, E. & HEBRON, S. (1991): *Women's worlds, Houndmills. Basingstoke.* Hampshire/-London, The Macmillan Press.

CANEL, M.J.; RODRÍGUEZ, R. y SÁNCHEZ, J.J. (2000): *Periodistas al descubierto: retrato de los profesionales de la información.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

DIEZHANDINO, P.; BEZUNARTEA, O. y COCA, C. (1994): *La elite de los periodistas.* Bilbao, Universidad del País Vasco.

ECHANIZ, A. y PAGOLA, J. (2004): *Ética del profesional de la comunicación*. Bilbao, Desclée.

FERGUSON, M. (1983): *Forever feminine: women's magazines and the cult of femininity.* London, Exeter/Heinemann.

HALIMI, S. (2002): *Los nuevos perros guardianes: periodistas y poder.* Nafarroa, Trilce.

IGLESIAS, M. (2004): «Precariedad laboral de los periodistas, la mordaza de la prensa libre. Tentación peligrosa de pasividad», en Comunicación y desarrollo en la sociedad global de la información: economía, política y lógicas culturales», en *III Encuentro Iberoamericano de Economía Política de la Comunicación*. Sevilla, Instituto Europeo de Comunicación y Desarrollo.

KAPUSCINKI, R. (2002): *Los cínicos no sirven para este oficio: sobre el buen periodismo.* Barcelona, Anagrama.

KOVACH, B. y ROSENSTIEL, T. (2003): *Los elementos del periodismo.* Madrid, Santillana.

MARINA, J.A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona, Anagrama.

MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos.* Barcelona, Anagrama.

MARTÍNEZ ODRIOZOLA, L. (2004): «Disección de la profesión: de cómo y por qué se accede al periodismo, de sus estudios y salidas», en R*evista Latina de Comunicación Social*, *57*.

MONTANELLI, I. (2002): *Memorias de un periodista*. Barcelona, RBA.

OBACH, X. (1997): *El tratamiento de la información y otras fábulas.* Madrid, Anaya.

RANDALL, D. (1999): *El periodista universal*. Madrid, Siglo XXI.

UDÍAS, C. (2006): «El mercado de las prácticas», en *Periodistas (FAPE)*, *II*, *5;* 35-40.

VARIOS (2006): *Informe de la profesión periodística*, *2005*. Madrid, Asociación de la Prensa de Madrid.

WINSHIP, J. (1987): *Inside women's magazines.* London/New York, Pandora.

Reflexiones desde el butacón

Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Recibido: 11-09-06/ Aceptado: 21-10-06)

• Manuela Raposo Rivas
Ourense

Utilización didáctica de la web de un Departamento de Secundaria

Didactic use of web page pertaining to department in Secondary Schools

Los recursos y posibilidades que ofrece Internet para la educación son, a día de hoy, prácticamente ilimitados; por ello, es imprescindible articular criterios de selección y sugerencias para su utilización con fines formativos. En este sentido, presentamos una propuesta ejemplificada para la integración didáctica de páginas web pertenecientes a diferentes departamentos de educación secundaria, válida tanto para el uso de diversas referencias existentes en Internet como para tener en cuenta a la hora de elaborar una página web de profesor, de asignatura, de departamento o de centro educativo.

Resources and possibilities offered by Internet for the education are, nowadays, practically limitless. That is why it is essential to articulate criteria for the selection and suggestions for its use with educational aims. In this sense, we present a proposal to illustrate the didactic integration of Web pages pertaining to different departments in Secondary Schools. It is valid for the use of diverse existing references in Internet as well as for the elaboration of teacher, subject, department or school's web pages.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Internet en educación, integración curricular, recurso didáctico, educación secundaria.
Internet in education, didactic integration, teaching resource, secondary schools.

Poco a poco, Internet se ha convertido en un material multimedia con grandes posibilidades para su uso en educación, fundamentalmente para el alumnado como facilitador de aprendizajes, potenciador de situaciones de trabajo colaborativo, distribuidor de información, comunicación y recursos, proveedor de contenidos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal, así como favorecedor de la gestión y tareas rutinarias.

A continuación haremos una breve referencia a algunas razones que justifican la utilización de este medio, así como las posibilidades y servicios que ofrece para la educación junto con los posibles modos de integración.

❖ **Manuela Raposo Rivas** es profesora de Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Ourense de la Universidad de Vigo (España) (mraposo@uvigo.es).

1. Por qué utilizar Internet en educación

Internet como recurso docente ofrece como utilidades generales: la consulta y actualización de la información, el acceso a recursos y materiales, la comunicación y colaboración con otros profesionales y distintas posibilidades para la formación y el desarrollo profesional (Raposo, 2002b).

• Consulta y actualización de información. Internet es una gran base de datos con múltiple información, tanto para preparar las clases como para documentar trabajos, aunque en este caso exige de una tarea previa en la que se establecen los criterios para la selección y organización de la información. Internet es una gran biblioteca y hemeroteca en la que se publican trabajos científicos específicos sobre temas diversos que pueden responder a las distintas áreas curriculares.

• Acceso rápido a recursos y materiales adicionales. Internet es una fuente de recursos inagotable ya que se dispone de aplicaciones informáticas, materiales didácticos y recursos varios y variados para utilizar en el aula, editados por instituciones, asociaciones, empresas y profesionales.

• Comunicación y colaboración con otros profesionales. Internet ofrece «sites» específicos, bibliotecas especializadas, últimas publicaciones, cursos de formación, encuentros, grupos de interés, listas de correo... Brinda múltiples posibilidades de comunicación: con el profesor (más intensa), con otro alumno (más organizada y común), con otros usuarios (más real e instantánea) y con el material (más actualizada).

• Formación y desarrollo profesional. Internet permite desarrollar una formación en el momento en el cual la necesita el usuario, utilizar diferentes tipos de recursos y sistemas simbólicos, participar en experiencias de aprendizaje informal con grupos de discusión moderados, de autoformación marcando su propio ritmo de aprendizaje y de aprendizaje formal con una estructura del curso perfectamente delimitada. Como apunta Raposo (2006), la libertad de horarios y la no necesaria coincidencia espacial, que el aprendizaje pueda suceder «en cualquier tiempo y lugar», junto con la intuitiva utilización de las páginas web de contenidos o las plataformas de teleformación vinculadas a una determinada actividad formativa, es un gran atractivo para el desarrollo profesional de muchos trabajadores y para un grupo de usuarios cada vez más numeroso.

Estas posibilidades llevan asociadas una serie de exigencias y requerimientos para su óptima implementación:

• Un papel más activo del alumnado en el proceso de aprendizaje. Disponer de criterios de búsqueda, selección y organización de la información para no quedar atrapados en la Red. Ejercitar habilidades de hiperlectura (Burbules y Torres, 2001), pues no se trata sólo de encontrar y leer lo que se encuentra, sino también de aprender a realizar conexiones propias entre los hallazgos, poner en duda los enlaces que otros proporcionan y preguntarse por los silencios o las ausencias, es decir, qué cosas o personas no están allí. Ser respetuoso con los derechos de autor.

• Una generación del conocimiento adaptado y contextualizado a la realidad del centro, de los alumnos, de los recursos disponibles, a la temática... Se puede fragmentar la información y utilizar sólo datos textuales, o sonoros o audiovisuales… Se trata de paliar las posibles diferencias lingüísticas y culturales.

• Interactividad, referida a la interacción con el medio y con otros individuos a través del medio. Supresión de barreras en el espacio y el tiempo.

• Iniciativa personal y disciplina en el trabajo necesarias, fundamentalmente, para evitar las altas tasas de fracaso (medido en términos de abandono) existentes en la formación a distancia.

Por otro lado, los servicios que ofrece Internet van más allá del ámbito educativo. Son los profesionales de la educación quienes con imaginación, creatividad y recursos pueden deducir la verdadera dimensión educativa de dichos servicios para su uso en contextos formativos (Raposo, 2002b). Nos estamos refiriendo a aquellos servicios que permiten básicamente la obtención de información y el aprovechamiento de recursos junto con la comunicación entre usuarios. Entre ellos se pueden enumerar las páginas web (particularmente, los buscadores y portales), la transferencia de ficheros (FTP: File Transfer Protocol) y el Telnet (conexión remota) para la obtención de información y aprovechamiento de recursos de bibliotecas, fototecas, fonotecas, museos, instituciones públicas y privadas, publicaciones (revistas, informes, actas de seminarios y encuentros, proyectos de investigación e innovación…), materiales didácticos y software educativo, entre otros. Los servicios de Internet que facilitan la comunicación entre usuarios son fundamentalmente el correo electrónico, la mensajería instantánea, el chat, las listas de distribución, las news y la videoconferencia. Haciendo uso de ellos se pueden despejar dudas, conocer los antecedentes y el estado de la cuestión sobre un determinado tema en otros lugares, averiguar la opinión de los protagonistas, tomar decisiones, planificar y desarrollar trabajos colaborativos, etc.

2. Cómo integrar Internet en educación

La integración y uso de Internet en el aula puede darse fundamentalmente en torno a cuatro modalida-

des (Raposo, 2002a): considerar la Red como objeto de estudio, como recurso didáctico, como medio de expresión y comunicación y como recurso para la organización y gestión del centro y del aula.

• La Red como objeto de estudio significa conocer el lenguaje, la estructura y los servicios de las redes en general y de Internet en particular, dominar las habilidades necesarias para su manejo[1]. Por ejemplo, y siempre en función del nivel educativo, la implicación y participación del alumnado puede ser mayor a través de distintas actividades que confluyan en un proyecto común: la creación de una página web de un grupo-aula, de una materia, de una experiencia, de una asociación, de un evento...

• La Red como recurso didáctico significa utilizar Internet en el aula, en el desarrollo de determinadas actividades. Por ejemplo, el profesorado para acceder a bases de datos y recursos, exponer determinados contenidos, reproducir simulaciones, publicar e investigar en Internet… el alumnado para buscar, recoger e intercambiar información, resolver actividades, visitar instituciones virtuales, manejar un determinado software on-line, realizar una webquest[2], participar o crear un weblog[3], una wiki[4], ejercitar estrategias relacionadas con el uso de los distintos servicios de Internet…

• La Red como medio de expresión y comunicación significa usar alguna de las herramientas para la comunicación entre usuarios que mencionamos anteriormente con fines formativos. Por ejemplo, emplear el correo electrónico para las tutorías y la orientación del alumnado o la comunicación con las familias, el chat para el debate y el trabajo en grupo...

• La utilización de la Red para la gestión y organización del centro y del aula, sería a modo de escaparate de productos del centro y del aula (horarios, personal e instalaciones, estudios, proyecto educativo, reglamentos, etc.), para realizar trámites y gestiones diversas (reserva de plaza, petición de certificados, etc.), actividades extraescolares, información adicional sobre temas de interés como la jornada única, los comedores escolares, la convivencia escolar, la gestión de la biblioteca, etc. En este trabajo nos referimos a las dos primeras opciones al situarnos en el supuesto de que un departamento de un determinado centro educativo quiera elaborar su página web para utilizarla como recurso didáctico con su alumnado, o bien, un docente que quiera integrar didácticamente alguna de las referencias existentes en la Red.

3. La página web de un departamento

A la hora de elaborar una página web es imprescindible plantearse si estará destinada a distribuir información o, por el contrario, a proporcionar formación. Como apunta Cabero (2004), un sitio web destinado a distribuir información (web-based information distribution system) está diseñado para ubicar diferentes tipos de informaciones que serán utilizadas por el usuario en el momento en que la necesite; en estos casos, el diseño que suele poseer este tipo de web descansa sobre la estructura general del sitio y no sobre los materiales que allí se incorporan.

Podríamos estar de acuerdo con que la mayoría de las páginas web de centros educativos responden a esta funcionalidad. Sin embargo, continúa el autor, los sitios web diseñados para la formación (web-based training/ web-based instruction) presentan una estructura específica de la información, ubicándose una serie de ejercicios y actividades para que el alumno comprenda y profundice en los contenidos e información que le es presentada. En este caso, el diseño descansa menos sobre la concepción general de la web y más sobre la estructuración del material y de las actividades que se proponen.

Desde esta perspectiva, la web como contexto para el aprendizaje, puede incluir diferentes recursos, promover la colaboración, implementar actividades como una parte significativa para potenciar el aprendizaje y soportar tanto a los expertos como a los noveles. Según la descripción realizada identificamos en este grupo, fundamentalmente, las páginas web de departamento o de asignatura.

De esta forma, entendemos que una web de departamento con finalidad formativa se definiría como aquel espacio en la Red vinculado a una determinada institución educativa caracterizado por:

• Publicitar e informar sobre el acto didáctico que se va a desarrollar, anticipando la práctica que se llevará a cabo.

• Integrar y secuenciar elementos articulados en torno a un centro de interés, con identidad suficiente y sentido propio para ser desarrollados en un proceso de enseñanza-aprendizaje completo.

• Orientar sobre qué hacer, cómo, cuándo, quién... organizar el trabajo.

• Documentar el aprendizaje de los destinatarios y compartir resultados.

• Relacionar a los miembros de la comunidad educativa implicados, al profesor con el alumnado y las familias, al alumnado y familias entre sí…

Dicho espacio puede ser autosuficiente o no, si desarrolla totalmente los contenidos que presenta, o si por el contrario, sugiere y es necesario la elaboración o ampliación de contenidos utilizando la documentación que se recomienda.

3.1. Elementos que integran la web de departamento

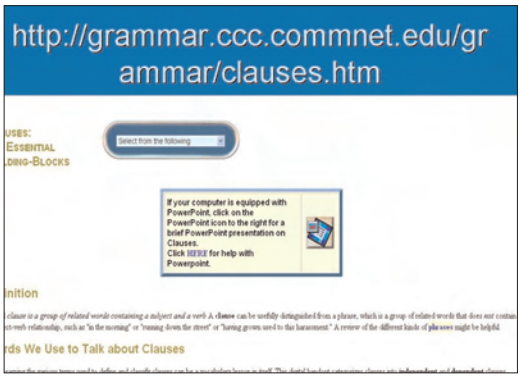
La gran cantidad de páginas web existentes que pueden ser utilizadas en educación muestran propósitos, formatos y elementos muy diversos. Sin embargo, coincidimos con Torres (2005) al considerar que las páginas web educativas, entre las que incluimos la web de departamento, han de poseer tres tipos de elementos sustanciales: los técnico-estéticos, los psicopedagógicos y los didácticos.

• Los elementos técnico-estéticos guardan relación con el diseño gráfico y entorno de la propia página, su estructura y mapa de navegación, junto con las funciones que cumple la imagen (fija o en movimiento), el texto y el sonido. Es deseable que sea original, amigable, ordenada y no excesivamente larga, que esté titulada y que combine distinta tipografía con finalidad expresiva…

• Los elementos psicopedagógicos se centran en aspectos como la motivación, la interacción y el diseño imaginativo y dinámico. Una web destinada a favorecer el aprendizaje debe ser atractiva para que consiga despertar y mantener el interés, desarrollar la iniciativa del usuario, así como estimular el aprendizaje autónomo, las habilidades metacognitivas y estrategias de aprendizaje que les permitan planificar, regular y evaluar su propia actividad intelectual, provocando la reflexión sobre su conocimiento y sobre los métodos que utilizan al pensar. Debe poseer servicios que permitan la comunicación, como puede ser un foro, un chat o una cuenta de correo electrónico.

• Los elementos didácticos se refieren a la programación en sí misma: objetivos, contenidos que pueden estar organizados en mapas conceptuales, actividades y ayudas con mecanismos de búsqueda e índices.

Al mismo tiempo, no debemos obviar la importancia del estilo y la forma en que presentamos la información dentro de una página web. Como afirma Horton (2000) es diferente escribir para una publicación impresa que para un espacio web, entre otros motivos por la tecnología en que se presenta la información, y como consecuencia de ello, las diferentes estrategias que efectúan los usuarios. Entre las recomendaciones que señala el autor tenemos: el poner los puntos principales de los documentos al principio; el ser concisos; el utilizar listas antes que párrafos; el escribir para el ojeo, ya que muchos realizarán en primer lugar una visión general antes de ver el documento palabra por palabra y el guiar al lector destacando los principales puntos del documento, usando encabezamientos, listas y énfasis tipográficos.



Ejemplo de web para utilizar con un método expositivo.

4. La web de departamento como recurso didáctico

«La utilización de Internet como herramienta formativa supone algo más que la simple ubicación de ficheros en formatos específicos, para que los alumnos se la «bajen», la impriman, y trabajen con la información como si lo estuvieran haciendo con otros materiales impresos más usuales en nuestro contexto educativo. El éxito de una acción formativa apoyada en la Red va a depender de factores como la calidad de la tutoría virtual, la estructuración del material que ubiquemos en ese espacio y la calidad de las actividades que tengan que realizar los usuarios, tanto de manera individual como colectiva» (Cabero, 2004: 207). Teniendo en cuenta esta afirmación, crear o utilizar una web como recurso didáctico exige una toma de decisiones sobre las finalidades (para qué), metodologías y actividades posibles (cómo) que pueden orientar o ayudar al desarrollo del trabajo en el aula.

Alguno de los fines de para qué voy a utilizar la web/mi web en el aula pueden ser: para motivar, para exponer contenidos, para consultar información, para ejemplificar o demostrar sucesos, para investigar, proponer o resolver actividades, para favorecer el intercambio de experiencias, para realizar proyectos de trabajo, para facilitar la comunicación, negociar, discutir o decidir sobre determinados aspectos vinculados a las tareas, para evaluar aprendizajes, razonar y reflexionar… Las respuestas no tienen por qué ser únicas pero el plantearse estas cuestiones permitirá orientar la estructura y contenido de la página, los requisitos técnicos y didácticos necesarios, así como los servicios a utilizar.

4.1. Métodos de trabajo con la web

El uso de la web como recurso didáctico supone fundamentalmente considerar cómo integrarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevan-

do a cabo. Teniendo resueltos los propósitos, enunciados anteriormente, la metodología determinará también el cuándo se emplea, referido al momento de la programación.

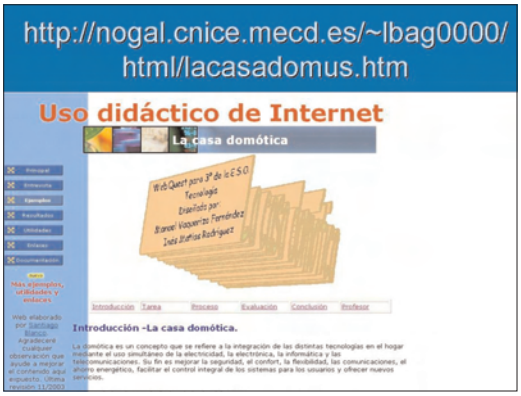
Son cuatro los métodos de trabajo que a nuestro entender pueden convivir fácilmente con el uso de la web: el método expositivo, el método por proyectos, el método por descubrimiento o investigación y el método tutorizado.

• El método expositivo: se usan o crean webs centradas en la exposición del contenido, tendrá, por ejemplo, el desarrollo de los temas, las presentaciones de Powerpoint utilizadas, el material complementario… (ver cuadro de la página anterior).

• El método por proyectos: la web estará centrada en un determinado tema, bien interdisciplinar como pueden ser los contenidos transversales, la revista o periódico escolar… bien monodisciplinar, vinculado a una sola materia.

Ejemplo de web para utilizar con un método por proyectos.

• El método por descubrimento o investigación: se centra más que en el contenido, en la forma de acceder a él, en el proceso de aprendizaje que se desarrolla. Un ejemplo de ello es la realización de una webquest.



Ejemplo de web para utilizar con un método por investigación.

• El método autorizado: su foco de atención está en la valoración de los aprendizajes y la orientación del alumno utilizando los servicios que permiten la comunicación entre usuarios. Un ejemplo de ello es la inclusión de chats y ejercicios de autoevaluación en las páginas web.

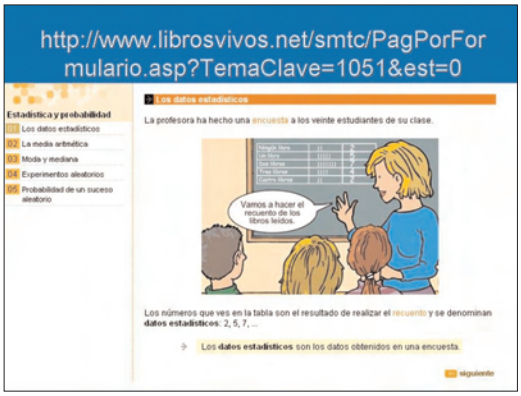
4.2. Algunas actividades con la web

Las actividades planteadas pueden realizarse tanto de forma individual como mediante trabajo colaborativo en grupo (por parejas, pequeño grupo o gran grupo). Además, es posible formular actividades cuyo producto final requiera la participación de todos los miembros y que se asienten, en un primer momento en el trabajo individual, más tarde en la puesta en común en parejas y pequeños grupos, para terminar implicando a la totalidad de participantes en la experiencia. Al mismo tiempo, pueden ser actividades inacabadas en el sentido de que serán compartidas, valoradas por los compañeros y modificadas en función de los comentarios realizados.

Algunas actividades que se pueden llevar a cabo son las siguientes: realización de un proyecto de trabajo a partir de los contenidos presentados utilizando los enlaces recomendados en la web del centro o departamento; visita a sitios web relacionados con la temática tratada; análisis y reflexión de la información que allí se presenta; análisis de imágenes, simulaciones, presentaciones de Powerpoint, webs temáticas; búsqueda de información o imágenes para un trabajo; comunicación a través del correo electrónico con personas de otras escuelas, culturas…; respuesta a una webquest; ir a la caza del tesoro, esto es, una hoja de trabajo o una página web con una serie de preguntas y una lista de enlaces donde los alumnos buscan las respuestas, al final, se suele incluir una «gran pregunta», cuya respuesta no aparece directamente en las páginas web visitadas y que exige conjugar y valorar lo aprendido durante la búsqueda (Adell, 2004); resolución de juegos y actividades on-line, por ejemplo, los incluidos en los portales educativos. En cualquier caso, podemos hablar de cuatro modalidades de presentación de las distintas tareas: libre, asistida, dirigida o sugerida.

• Tareas libres: el aprendizaje se realiza por aproximación y descubrimiento, la web posee la información y datos suficientes, tanto de carácter teórico como ejemplificaciones prácticas, para poder resolver la actividad (ver cuadro de la página siguiente).

• Tareas asistidas: se proporciona ayuda personalizada para el aprendizaje. Se ofrecen los modelos necesarios para la resolución de los ejercicios planteados (ver cuadro de la página siguiente).



Modalidad de trabajo libre.

Modalidad de trabajo asistido.

• Tareas dirigidas: se propone la actividad, se dirige el proceso paso por paso –como se hace, por ejemplo, en las webquest– e, incluso, se enseña el producto esperado.

• Tareas sugeridas: se enuncia la tarea pero no se dirige el proceso y se señalan los resultados.

Las opciones presentadas permiten que la página web sea algo más que un «escaparate» de productos, una ventana desde la que observar las ofertas de la institución, departamento, grupo de trabajo o materia; así, combinando la información con la formación, además de funcional será didáctica y facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Para terminar

Hoy en día es deseable que las TIC se integren en el quehacer docente y sean recursos tan habituales en el aula como la pizarra o el libro de texto. No debemos olvidar que tenemos una responsabilidad formativa en un contexto calificado como «sociedad de la información», y que en muchas ocasiones nuestros alumnos tienen en el centro escolar la «única» oportunidad de trabajar con el ordenador, utilizar los servicios de Internet… en definitiva, de familiarizarse con los medios y recursos tecnológicos.

El uso de la web como recurso didáctico es un paso en este sentido. En el caso de que sea de elaboración propia, es recomendable que cada tutor realice un trabajo informativo con los padres y madres para que sean partícipes de la experiencia, que comprendan lo que se va a hacer, que lo compartan, que se impliquen en este proceso, que se destierren los miedos iniciales que pueden tener como que los ordenadores van a entorpecer la terminación de los temarios; que la usarán para jugar, no para aprender o formarse o que sus hijos sólo sabrán de ordenadores, no de contenidos de las materias… Una iniciativa interesante en este sentido es la realizada por el IES «Torre del Prado» de Málaga que organizó el festival digital para dar a conocer a las familias el proyecto del centro. Se les mostró el sitio web y los recursos vinculados a ella, así como las aplicaciones totalmente originales desarrolladas por el profesorado del centro y los trabajos o aportaciones del alumnado (Palomo, 2006).

La cuestión es que Internet es un recurso suficientemente rico como para utilizarlo en los contextos de enseñanza-aprendizaje. Atendiendo a los diferentes niveles de uso de Internet en las instituciones educativas que señala Lowter (2000), debemos superar el nivel 0 que implica no utilizarla en ningún caso, bajo ninguna circunstancia, e ir avanzando hacia el resto de niveles: 1) que provee información; 2) con contenidos del curso; 3) se necesita un acceso regular a la web para seguir el curso; 4) los contenidos del curso están disponibles tanto presencialmente como on-line y 5) todos los contenidos e interacciones suceden on-line, que suponen un mayor protagonismo de Internet y sus servicios.

En definitiva, estamos ante un recurso que permite ejercitar las habilidades en materia de tecnología al mismo tiempo que alumnado, profesorado y familias se alfabetizan digitalmente. Es un medio de conexión con el entorno y un poderoso vehículo de comunicación con las familias.

Notas

[1] Podemos encontrar una relación de habilidades básicas para el manejo de Internet en http://dewey.uab.es/pmarques/habilweb.htm

[2] Actividad de aprendizaje orientada a la indagación en la que la mayoría o toda la información utilizada por los alumnos está en Internet y que contiene las siguientes partes: introducción, que provee la información de base sobre su contenido; descripción de la tarea, conjunto de información a buscar para resolver el problema; descripción del proceso que los alumnos deben realizar para completar las tareas a resolver, puede ser descrito en diferentes pasos, con alguna guía sobre cómo organizar la información que se ha localizado (inclusión de un formulario, de direcciones para poder realizar un marco organizacional de la búsqueda, cronograma del tra-

bajo, mapas conceptuales, diagramas de causa y efecto, etc.); evaluación y conclusiones, estimulan a que el alumno reconozca lo que ha aprendido y la posibilidad de que extienda su experiencia a otros dominios o situaciones.

[3] Los weblogs, blogs o bitácoras son sitios web donde se recopilan cronológicamente mensajes de uno o varios autores sobre una determinada temática a modo de diario personal, pueden contener texto, imágenes e hipervínculos. Sus elementos suelen ser: portada, donde aparecen primero las anotaciones más recientes, cada una suele incluir un título, la fecha de publicación, el nombre del autor y un enlace al formulario desde donde escribir los comentarios; uno o varios menús con el nombre de los temas o categorías en las que se clasifican las entradas; información sobre el autor/a; y enlaces a sitios web recomendados.

[4] Una wiki puede entenderse como una web creada o modificada según las aportaciones de diferentes usuarios.

Referencias

ADELL, J. (2004): «Internet en educación», en *Comunicación y Pedagogía 200*; 25-28. (www.comunicacionypedagogia.com/publi/infcyp/muestra/pdf/adell.pdf) (08-09-06).

BURBULES, N. y TORRES, C.A. (2001): «Globalización y educación», en *Revista de Educación; extraordinario*, 13-28.

CABERO, J. (2004): «Las webs para la formación», en SALINAS, J.; AGUADED, J.I. y CABERO, J. (Coords.): *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente.* Madrid, Alianza; 207-229.

HORTON, S. (2000): *Web teaching guide.* Yale, Yale University Press.

LOWTHER, D.L.; JONES, M.G. y PLANTS, R.T. (2000): «Preparing tomorrow's teachers to use web-based Education», en VARIOS: *Instructional and cognitive impacts of web-based education*. USA, Idea Group Publishing; 129-146.

PALOMO, R.; RUIZ, J. y SÁNCHEZ, J. (2006): *Las TIC como agentes de innovación educativa* (www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/tic_agente_innovador.php3) (08-09-06).

RAPOSO, M. (2002a): *Novas tecnoloxías aplicadas á educación: aspectos técnicos e didácticos.* Vigo, Universidad de Vigo.

RAPOSO, M. (2002b): «Posibilidades de Internet en la planificación y desarrollo de Unidades Didácticas», en RAPOSO, M.; SARCEDA, M.C.; SANJUÁN, M. (Eds.): *Teoría y práctica para la elaboración de programaciones de aula. ¿Cómo hacemos una unidad didáctica?* Santiago de Compostela, Tórculo; 207-236.

RAPOSO, M. (2006): «Elaboración de guías y unidades didácticas a través de Internet», en *Revista Innovación Educativa*, *16;* 21-30.

TORRES, L. (2005): «Elementos que deben contener las páginas web educativas», en *Píxel Bit*, *25* (www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n25/n25art/art2508.htm) (08-09-06).

Si el lenguaje no se utiliza correctamente,
lo que se dice no es lo que se piensa.
Si lo que se dice no es lo que se piensa,
entonces no se hace lo que hay que hacer;
si no se hace,
la moral y el arte se corromperán;
si la moral y el arte se corrompen,
la justicia se torcerá y,
si la justicia se tuerce,
la gente quedará sumida
en irremediable confusión.

Confucio (551 a.C. - 479 a.C.)
nombre latino del pensador chino
Kung-Fu-Tzu

© Enrique Martínez-Salanova '2007 para Comunicar

(Recibido: 17-06-06 / Aceptado:03-11-06)

• María Isabel Moreno Montoro
Jaén

Educar espectadores: propuestas expositivas y dinamización

To educate spectators: expositive proposals and dynamization

Reflexionar acerca de la adaptación del espectador a las últimas tendencias de las artes visuales y del mundo de la imagen en general es el objetivo de este trabajo que nos lleva a considerar la necesidad de ayudar a la población a situarse como espectadores críticos. Esta propuesta se apoya en el desarrollo de acciones, algunas ya experimentadas, dirigidas al público para conseguir un aprendizaje activo. La motivación a partir de la implicación personal de los participantes debe ser el centro de interés en las actividades de las correspondientes acciones.

This paper is a reflection on the adaptation of the spectator to the latest tendencies in plastic art and image in general. This reflection leads up to consider the need for helping the audience to become critical spectators. This proposal is based on the development of activities, some of which have already been put in to practice, which are aimed at the audience with the goal of producing an active learning process. Apart from the participants´ personal involvement, motivation should be the focus of the activities.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Educación artística, proyecto de trabajo, interpretación, expresividad, compromiso, sociedad, producción artística.
Artistic education, project, interpretation, expressiveness, commitment, society, artistic production.

Estamos acostumbrados a que cuando hablamos de espectadores nos estamos refiriendo a medios de comunicación o a espectáculos (teatro, música). Hay un campo de manifestaciones artísticas menos visitadas y aun cuando visitadas menos comprendidas. Me estoy refiriendo a la faceta más plástica de las artes visuales, que al fin y al cabo debiéramos considerar como otro medio de comunicación, sin descuidar toda la poética que pudiera rodearle. Estas manifestaciones pueden ir desde exposiciones a encuentros o propuestas artísticas. La visita a museos es más habitual, aunque no se hace con la oportuna actitud con la que hay que acometer estos encuentros museísticos, pues no hemos sido preparados para tales acontecimientos. El gran reto para la democratización

❖ **María Isabel Moreno Montoso** es profesora de Didáctica de la Expresión Plástica en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (mimoreno@ujaen.es).

de las expresiones artísticas en general, y de vanguardia más concretamente, sería conseguir la comprensión estética por parte del gran público. El reparto de responsabilidades en esta ardua tarea es un tema hartamente tratado –recuerdo como referencia lejana «el mito de la caverna» de Platón, y más próxima a nuestros días las apuestas radicales de Henry A. Giroux (2003)–. Así como tampoco es nada nueva la vuelta de tuerca que implica la participación activa del espectador. Discusión defendida ya hace algunos años y que ahora tiene sus secuelas en los proyectos y gabinetes didácticos de importantes centros de arte: desde el Pompidou hasta el Centro Gallego de Arte Contemporáneo o el José Guerrero de Granada por poner ejemplos dispares. Por tanto nuestro ánimo va en el sentido de demostrar cómo con pocos medios, en un contexto provinciano, absolutamente desprovisto de centros de arte contemporáneo, se pueden lograr ciertas metas; justificación ésta que no impide hacer hincapié en el valor añadido de este texto: la perseverancia. Ya hace algo más de cincuenta años, en 1955, la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Internacional para la Educación, consideró la conveniencia de introducir la enseñanza del arte en el sistema educativo. Después de este medio siglo, como nos recuerda Montoro (2006), tenemos que continuar convenciendo de la importancia de la formación artística para comprender mejor otras realidades de nuestro entorno. Luego, todo lo que insistamos en este campo de conocimiento parece que es poco pero necesario.

1. La relación entre obra de arte y gran público

Independientemente de los propósitos del artista, vamos a entender que la obra de arte siempre cumple una función educativa; función que, en la mayoría de los casos, es múltiple porque, en primer lugar, incide en la población coetánea hacia la que se dirige, en segundo lugar, porque con los años va adquiriendo carácter testimonial, sin que por ello desaparezca la carga informativa que la hizo originarse. Nuestros actos son ejemplo, bueno o malo, para los seres que nos rodean; la creación artística podemos considerarla un concentrado, como producción intelectual que es, de estos ejemplos que ponemos en órbita.

A partir del nacimiento de lo que seguimos llamando arte contemporáneo, pues en muchos de los casos ya dejó de ser contemporáneo, la función informativa del hecho artístico va doblando su carga formativa. En el momento en el que la obra de arte empieza a ser tal a pesar de su componente matérico, hasta el punto de prescindir de él (la desmaterialización del arte), el objetivo formativo de cara al público está garantizado; a veces con la exclusiva intención de provocar reacciones adversas como síntoma de que se han tocado los cimientos de un estado social demasiado petrificado.

El viraje del arte minimalista hacia lo procesual va incrementando la importancia del espectador en detrimento de la relevancia del hecho artístico en sí. La desaparición de la obra de arte como objeto que vale por sí mismo a lo largo del tiempo, con independencia de la identidad del espectador, adquiere relevancia al tiempo que hace que el objeto pierda su sentido; el carácter efímero de los nuevos objetos o actos artísticos pone de relieve la cuestión transmisiva hacia el espectador y su actuación sobre él. Las primeras experiencias del arte del «environment» (obras pensadas y realizadas para un espacio concreto: exteriores, museos o salas de arte) fueron llevadas a cabo por artistas minimalistas con carácter irrepetible, como recoge Anna Maria Guasch, 2000). A partir de los años ochenta, la consolidación de la posmodernidad incide aún más en el uso formativo de las expresiones artísticas; el carácter integrador de las tendencias que engloba y su universalización, en el sentido no tanto expansivo como inclusivo, hace necesario un lenguaje en el que el código obedezca a criterios más generales.

Se hace ideal que, por ejemplo, los europeos y los asiáticos compartan su cultura –desgraciadamente es así, ideal– y las manifestaciones visuales (artes plásticas, vídeo, cine) cobran especial relevancia como vehículo de fácil acceso a diferentes culturas. Aunque en el plano simbólico se pierda la conexión, los valores expresivos mantienen su potencial, y los referentes pueden pertenecer a imaginarios desconocidos pero precisamente por eso se hacen interesantes. Las obras de la posmodernidad son comprometidas de una manera o de otra. Y todavía más que en los años precedentes, las manifestaciones efímeras o acciones puntuales cobran importancia por cuanto se vuelcan de forma especial en el aspecto conceptual de la expresión. El objeto sigue siendo un vehículo, su existencia como pieza tangible y casi eterna no es relevante. Pero sobre todo es una cuestión de concepto, en la que la permanencia de la producción artística se constituye en una conciencia cultural colectiva formada a partir de los mensajes y contenidos conceptuales con los que se estructuran los nuevos hechos artísticos.

En este marco de imperdurabilidad de la obra de arte surgen interrogantes que tienen que ver no sólo con cómo soluciona el artista la trascendencia en el tiempo de su producción, sino también con cómo podemos aprovechar este potencial expresamente for-

mativo en el ámbito social que adquieren las obras. Son frecuentes los casos en los que el reportaje fotográfico o multimedia resuelve el problema de la transmisión de la acción, su trascendencia o transmisión a otros ámbitos fuera de los del artista, en los que se puede utilizar la obra con fines educativos.

No son pocos los artistas que afirman desconocer que haya interés por parte del público al que no va dirigida su obra de una forma específica. Muchos se quejan de la falta de eco que su obra produce entre la población, sin embargo, esto parece un mal menor si cuentan con un buen postor; se apoyan en conceptos como: público selecto, obra de elite, si al vulgo no interesa. Así pues, se nos plantean nuevas interrogantes: ¿a quién le interesa reducir la obra de arte a objeto sin sentido?, ¿cómo y por qué se convierte en valor de cambio que se cotiza para enriquecer a quien la posea?, ¿conviene mantener a la población al margen de una actividad intelectual?

Todo esto trae nuevamente la cuestión del reparto de importancias: la del hecho artístico, que por sí mismo existe sin necesidad de espectadores, o la de éstos. Furió y Zolberg, cada uno a su manera, afirman que es la interpretación por parte del espectador, la que le da sentido a la obra de arte; pero si esta interpretación, como nos venía a decir Power, está absolutamente filtrada por la pauta establecida por los artífices de los poderes, no estamos ganando nada con utilizar las manifestaciones artísticas sin haber descubierto antes a nuestros discípulos esas pautas establecidas, pero sobre todo haberlos iniciado en el conocimiento y uso del lenguaje a través del que nos están manipulando por dos vías: la primera es la que nos lleva a embadurnarnos de toda la información que nos quieren meter por los canales mediáticos. Y la segunda es la que nos impide compartir las expresiones de aquéllos que por antonomasia han sido el clavo del poder establecido: los artistas.

1.1. Fetichismo

En el ámbito de las artes plásticas, frente a la música o la literatura, el objeto artístico cobra tal importancia que el detrimento del 'concepto' ha sido en muchas ocasiones irreversible. El libro es un objeto, pero su contenido, la obra, está en una órbita inmaterial que se sirve del objeto libro como vehículo del concepto. Esto que tan indiscutible nos parece en las artes literarias o musicales, no se hacía evidente en la pintura o la escultura por la capacidad de atracción de interés que despierta el objeto artístico al margen de su contenido en el plano conceptual. Se crea un fetichismo en torno al objeto que es alimentado por todas las acciones que lo rodean, las colecciones, el valor del objeto y su cotización, o la posesión de obras de firma casi a la manera fervorosa de las reliquias de santos. Todos estos fenómenos son complementarios en el espectador que tiene una formación completa en el uso del lenguaje visual, pero, como sucede a la mayoría de la población, en los casos en los que la alfabetización visual se ha quedado en sus primeros estadios, por referirnos a una clasificación de la que vamos a hablar, podemos remitirnos a las cinco fases en que Parsons establece la evolución de la comprensión del arte-, el verdadero valor se queda en lo que el objeto en sí mismo es capaz de conseguir. De modo que todas aquellas obras en las que no encontramos referentes que nos demuestren las destrezas manipulativas del artista, o que sean acciones que duran un tiempo preciso tras el que desaparecen, no tienen valor artístico ninguno para una población que ha excluido las expresiones plásticas del mundo de las ideas en beneficio del virtuosismo material y técnico. Tenemos que reconocer que hemos ganado mucho con todas las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la imagen. Desde la accesibilidad a campos de conocimiento a través de imágenes como a hacer más comprensible el concepto de inmaterialidad de la obra de arte a través de su vinculación con la idea de virtualidad.

Fundamentalmente, el público se siente ajeno a la obra expuesta porque se le ofrece como algo que está fuera de él. El lenguaje visual plástico es desconocido para la mayoría del público, luego no se mueve intercambio entre espectador y obra si no hay un nivel mínimo de acceso a la comunicación visual.

2. Preparar las visitas a exposiciones y otros eventos como un proyecto

Fundamentalmente, el público se siente ajeno a la obra expuesta porque se le ofrece como algo que está fuera de él: «Ahí la obra colgada en la pared, aquí el público» «Muy buenas, señora obra, encantada de conocerle, ¿cómo está usted?», «Adiós, hasta otro día, ha

sido un placer». El lenguaje visual plástico es desconocido para la mayoría del público, luego no se mueve intercambio entre espectador y obra si no hay un nivel mínimo de acceso a la comunicación visual. Criticamos con demasiada alegría la actitud impasible de muchas personas ante la obra de arte. ¿Acaso nos hemos preguntado con qué instrumentos cuentan esas personas para abordar las obras de arte? ¿Alguien les contó alguna vez que hay un mundo de información tras esas imágenes artísticas? ¿Quién les ayudó a despertar el interés y la motivación? ¿Les empujaron a expresarse con sentido a través de ese lenguaje?

La metodología educativa estructurada en proyectos, y más concretamente en proyectos personales, se fundamenta en el discurso artístico. Es por esto doblemente apropiada para ser utilizada en la introducción del público a la creación artística, como espectadores, y por qué no, como productores. En el proyecto personal aflora la intimidad del individuo, lo que le hace comprometerse con la actividad que está desarrollando; si tratamos la creación, utiliza la expresión artística como un camino de salida para «esos asuntos» que nos dan vueltas por dentro, y si hablamos de percepción, se proyecta en la acción u objeto observados «el asunto». Se despierta así su motivación y el interés crece, no sólo en la acción puntual que están viviendo sino también en las próximas.

Esta metodología es inherente al acto de creación artística en sí. De hecho es interesante observar cómo la actual renovación del sistema de enseñanza-aprendizaje, que supuestamente estamos importando para adaptarnos a las corrientes europeas, se fundamenta en importante medida en los procesos de creación artística, tanto las metodologías del sentido, Martín Pérez y Rodríguez Hernández (1999), que implican la participación activa, como los sistemas evaluativos, de los que podemos citar como ejemplo el portafolios. La acción de observar una obra de arte ya se supone interactiva, el artista espera que esto ocurra en el público y si no es así, mala suerte; la obra ya ha hablado suficientemente por sí sola. Provocar la interacción más allá de lo que debiera ser espontáneo parece forzar la situación, pero lo que las intervenciones a las que nos vamos a referir pretenden no es la comprensión de las obras concretas que se observan, sino que esta comprensión nos sirva como trámite para abrirnos a la comprensión estética de forma global. Luego forzar estas situaciones con el público no deben interpretarse como un método necesario para cada vez que el individuo se enfrente a un acto comunicativo artístico, sino como la apertura a un campo de comunicación y sus recursos de lenguaje.

3. La expresión artística como educación «per se»

La experiencia –como estudiante, como artista y como docente– en el campo de la interpretación de imágenes e iniciativas artísticas de diversa índole me sirve de fundamento para preparar proyectos en los que intentamos relacionar al gran público, aunque sea pequeño por su edad, con el conocimiento a través de su transferencia por imágenes y propuestas artísticas. Cuanto más diversas son las características de las actividades (visitas a exposiciones, encuentros con artistas, campañas publicitarias simuladas, ciclos de conferencias o cinematográficos, etc.) a las que he asistido u organizado para mis estudiantes, o público del entorno, mayor es el conjunto de conclusiones que se extraen para corregir el siguiente evento que se prepare, porque aunque sean experiencias bien diferenciadas –una exposición y un ciclo de conferencias– tanto las dificultades como los aciertos de cada una sirven para mejorar la siguiente.

3.1. Interpretar

El primer obstáculo, en el sentido de ser el que concentra cualquier otra carencia, es el que no sepamos ser observadores, intérpretes, espectadores; fundamentalmente nos vamos a referir a los lenguajes visuales o aquellos lenguajes integrados en los que los canales visuales son básicos en el potencial comunicador.

Como antecedentes contamos con la propia experiencia, tanto en la contemplación y atención a manifestaciones en las que la imagen requiere observación consciente, como en la recepción de mensajes en los que actuamos como agentes pasivos, y cuanto más pasivos e inconscientes somos, más felices hacemos a algunos de los emisores. Además contamos con todos los descubrimientos hechos sobre los tópicos en la apreciación de la obra de arte a los que ya hemos aludido en la primera parte del artículo.

Hasta que no comprendemos cuánto nos perdemos de la información visual que nos rodea y cuánto nos afecta sin nuestra anuencia cierta otra información a través de la que se nos manipula, no comenzamos a preocuparnos de la importancia que tiene desde la más incipiente infancia que se nos eduque en la comprensión consciente de los mensajes visuales que continuamente nos llegan y, conforme aumentan las posibilidades tecnológicas de la imagen, cada vez con más profusión.

Es indiferente que sean de índole artística o no; lo que si es cierto es que la comprensión de los unos, artísticos, nos ayuda a comprender los otros, cualesquiera que sean, y viceversa.

3.2. La educación artística: comprensión de un sistema de comunicación y su lenguaje

Si en lugar de aplicar ciertos tratamientos tecnológicos artesanales a cumplir con el currículo de educación artística, se planteara desde la educación infantil el descubrimiento de las claves –código y elementos– necesarias para la comprensión del lenguaje visual, es probable que en la adolescencia ya tuviéramos un manejo más o menos aceptable de los recursos plásticos-visuales-estéticos, como para defendernos en la lectura de las expresiones artísticas de nuestro entorno cultural –tan importantes para comprender nuestro patrimonio histórico como para compartir con los artistas contemporáneos el discurso del pensamiento del hombre actual– además de conocer los recursos y retórica de los medios de comunicación. Recursos y retórica que, en tono publicitario o de producción dramatizada, se nos ofrecen como añagazas y máscaras de mensajes encadenados cuya finalidad es hacernos piezas de consumo y elementos previsibles del tablero de juego universal.

A modo de ejemplo, vamos a intentar recordar brevemente el uso del color en la publicidad. Es extremada la importancia que este elemento del lenguaje visual tiene en todo tipo de producciones visuales publicitarias; incluso cuando no hay colorido, el uso de la gama de grises se hace por el mismo criterio de referencias.

La concurrencia cromática en los anuncios está cuidadosamente seleccionada, no sólo por el hecho del valor altamente perturbador de este elemento, sino porque como Parsons nos demostró en la estructuración del desarrollo de la capacidad de interpretación de la expresión artística por fases, en el primer estadio, es decir, cuando nuestra preparación es absolutamente ninguna, nuestra lectura obedece siempre a nuestras preferencias cromáticas: «esto me gusta porque es de mi color favorito». Parsons, que sigue lo establecido por Piaget, mantiene que el desarrollo de la capacidad del lenguaje visual está en consonancia con el desarrollo cognitivo del individuo; demuestra después de encuestar ante la contemplación de una obra de arte a diferentes personas –desde niños hasta adultos cualificados especialmente en temas artísticos– cómo entendemos el arte visual, y por ende cualquiera de sus derivados, y que además del desarrollo cognitivo apropiado, necesitamos preparación específica en las claves de este lenguaje. La falta del necesario desarrollo cognitivo hará estéril los intentos de preparación, pero sin ésta la lectura de cualquier manifestación visual se nos queda en el estadio uno o en el dos, en el que el simbolismo, la lectura de la historia que creemos que la obra nos cuenta es fundamental. Necesitamos que la propia imagen, o alguien, nos cuente qué quería decir el autor. Quedándose en el tintero las consideraciones sobre interpretaciones particulares a partir de la obra, así como la comprensión de su proceso de creación y la capacidad de discutirlo con otras personas.

3.3. Cómo nos expresamos

La comprensión íntegra de un lenguaje pasa por la interpretación y la generación; generar un mensaje a partir de imágenes aprendiendo a utilizar el lenguaje de la imagen. Esto implica necesariamente aceptar que las producciones obtenidas no son de categoría artística. No vamos a pretender de nuestros discípulos que consigan en sus creaciones lo que Sorolla hacía con la luz. Es como si en la redacción de todo escolar pretendiéramos hallar la magdalena de Proust. No son importantes los resultados, es importante la pelea con los medios para intentar conseguir una obra a la que podamos llamar creación visual.

En algunas personas hay un falso desarrollo completo en la interpretación de imágenes porque son capaces de hacer una descripción técnica exhaustiva de la imagen y además son capaces de discutir lo que ven con carácter de experto. Sin embargo no aceptan algunas tendencias y manifestaciones artísticas, y no «comprenden» cómo podemos calificar como expresión artística ciertas intervenciones. Hay una diferencia entre «no comprender cómo se pretende que algunas acciones sean intervenciones artísticas» y «no considerarlas oportunas». Hay una fase del desarrollo de la capacidad del dominio del lenguaje visual-plástico en la que se hace necesaria la interacción entre el individuo que creó y el que observa; la obra es la que hace de intermediaria en esta interacción. Bajo una comprensión desarrollada del lenguaje visual, el individuo que está interpretando es consciente de que lo que está recibiendo a partir de la interpretación de la obra es el resultado de lo que realizó el autor filtrado por su propia experiencia; ésta es la que podríamos relacionar con la tercera fase, de la expresividad, que nos describe Parsons. Esta conciencia es la que nos da la clave para la asimilación íntegra del uso del lenguaje visual-plástico: la comprensión múltiple de la producción, una es la obra del autor, y otras son las obras percibidas. La asunción de esta forma de comunicación pasa por la experiencia de usar el lenguaje para generar imágenes con intención comunicativa. Conocemos el tablero, sabemos cuáles son las piezas, también las normas que rigen su juego; podemos empezar a jugar pero aun no sabemos hacerlo. Harán falta unas cuantas partidas para que comprendamos el «arte» de su uso.

4. Proyectos de dinamización de propuestas artísticas

Ahora que todo llega hasta nosotros a través de la Red, parece una paradoja animar a los colegas a que salgan y busquen dónde mirar fuera de la pantalla y de las paredes de los domicilios y de los centros educativos. Pero lo cierto es que esto que planteamos en una secuencia de movimientos que perfectamente podría desarrollarse al margen de toda nueva tecnología de la imagen, tiene la virtud de ser adaptada íntegramente a los nuevos medios y a plantearse como una actividad de descubrimiento a través de la Red. No obstante, hay importantes razones que nos conducen a decidirnos por el contacto directo con la experiencia artística:

• Vamos a apostar por medios de comunicación alternativos: la acción directa que supone una exposición o una actuación artística.

• Hay experiencias artísticas que son virtuales. Hay otras que son físicas y directas, bien tengan como base la exposición de objetos, o bien se fundamenten en acciones. Lo interesante de estas diversas posibilidades es experimentarlas cada una en su medio, ¿qué aliciente tiene entonces confrontar la experiencia directa con la del interface? La respuesta: adoptar la metodología que integra las nuevas tecnologías con otros recursos.

• A pesar de que abracemos con entusiasmo las nuevas tecnologías, sean o no de la imagen, ¿ya todo lo vamos a hacer a través de la Red?

• Sí, afortunadamente, la Red nos ofrece la posibilidad de visitar infinidad de experiencias artísticas fuera de nuestro alcance, ¿no es importante que ofrezcamos el recurso en directo?

• La Red ha metido el mundo en nuestros hogares, pero al mismo tiempo lo ha puesto todo al otro lado de la pantalla. Es importante para la motivación que el espectador se comprenda en el mismo lado de la acción que los demás elementos: autor y producción artística. Es importante la presencia del observador en el lugar de los acontecimientos. Efectivamente la intervención puede ser virtual, es este caso puede ser que el observador tenga que entenderse fuera da la pantalla para ser parte de la intervención, pero no es éste el caso de las propuestas que mantienen una relación más canónica con el público.

4.1. Motivar para la acción

De modo que el problema descrito sobre la incomprensión de la comunicación estética y la falta de alfabetización en el lenguaje visual-plástico nos ha conducido a un desinterés absoluto por todo lo que tenga que ver con su campo artístico. Luego, en el camino hacia la formación de espectadores de arte, o de imágenes, debemos comenzar por trabajar la actitud. Motivar es prioritario en las acciones del proyecto. Este desinterés del que hablamos conlleva el que veamos el mundo artístico como algo completamente ajeno a nosotros. No entendemos lo que se hace, no sabemos qué es, ni lo practicamos, no nos sirve para nada, luego que interés podemos tener en introducirnos en su mundo. El público debe apropiarse de la intervención. La obra, la autora o el autor, la acción, deben ser coparticipes con el espectador. Para ello, es verdaderamente importante que el individuo diseñe las pautas de su intervención, que se sienta necesaria la parte que aporta.

4.2. Ejemplo: dinamización de propuestas artísticas

Si hablamos de propuestas artísticas el campo es más amplio que si nos limitamos a hablar de exposiciones. Hemos querido, además de favorecer el interés por todas las manifestaciones artísticas de cualquier momento histórico, insistir en la creación más actual, fundamentalmente por dos razones, la primera porque siempre nos cuesta más trabajo aceptar lo nuevo, y la segunda porque para entender el mundo que nos rodea debemos conocer lo que se hace ahora, contextualizarnos (Hernández, 2003). Los proyectos deben fundamentarse en unos objetivos que consigan paliar los problemas planteados, y que como vemos a continuación sintetizan el espíritu de la reflexión expuesta:

• Dejar claro que es importante entender la educación como un proceso constante que no se ciñe de forma exclusiva al momento en que permanecemos dentro de la escuela y que podemos obtener una compensación satisfactoria formándonos al tiempo que disfrutamos.

• Insistir en que la formación de la expresión plástica debemos entenderla como un sistema de comunicación visual, con todos sus elementos y aspectos, y que en el aula no se adopte como una habilidad manual en detrimento de su carácter de lenguaje.

• Trascender los parámetros de comprensión del lenguaje artístico al campo de la comunicación a través de la imagen de forma general.

• Ampliar la perspectiva de la población en cuanto a tendencias artísticas, y aproximar a la gente las diferentes posibilidades expresivas del arte contemporáneo, mostrando las diferentes posibilidades que ofrece el lenguaje plástico a los artistas visuales para expresarse y el uso que ellos hacen de su capacidad comunicativa.

• Primar las tendencias del arte contemporáneo, que es el de nuestros días. El que se genera en la cultura que estamos viviendo y es causa y efecto de la evolución social y técnica.

• Demostrar la capacidad inherente al ser humano de manifestarse por medio de la expresión plástica.

• Poner de relieve la importancia del espectador y su formación en cuanto a receptor de este sistema comunicativo visual.

• Expresar la importancia de comenzar la formación de espectadores desde la infancia.

• Facilitar la integración de colectivos que usualmente están al margen de la práctica cultural plástica.

Estos objetivos se pueden cumplir con variadas actividades, el ejemplo con el que ilustramos este artículo es un proyecto desarrollado en diferentes ocasiones y a lo largo de varios años con diferentes niveles educativos, y con variables dependientes de la situación: tipo de exposición, número de participantes, estructura del diseño del proyecto. Los resultados han sido diversos fundamentalmente por las variables referidas, pero en términos generales ha consistido en:

• Seleccionar una exposición del entorno que reuniera las condiciones oportunas para cumplir los objetivos (arte contemporáneo, capacidad para albergar grupos, etc.), o en su defecto comisariar y montar una que reuniera las condiciones.

• Con conocimiento previo de la propuesta, acercar al autor a los posibles visitantes con encuentros previos en los que se hable de los procesos creativos.

• Con este material, incentivar actividades de investigación que propondrán y desarrollarán los espectadores.

• Adaptar todas las actividades desarrolladas a la edad del público, que ha podido ser desde tres años hasta adultos.

• Diseñar y poner en práctica acciones que enfrenten al espectador con la propuesta artística: planteamientos que favorecen las respuestas de nivel complejo; Aznárez y Callejón lo proponen con gran fundamento en su trabajo «El uso de procesos complejos en la comprensión crítica del arte y la cultura visual», expuesto en el ciclo de conferencias: Los «no lugares» de la experiencia artística (Universidad de Jaén, 2006); juegos colectivos; e intervenciones de desconcierto.

• Proponer una actividad de creación, en la que preferentemente se utilice la metodología del proyecto personal para realizar una obra que sin ser una copia de lo visto sirva de refuerzo del ejercicio de percepción realizado.

• Acabar la actividad con un cuestionario de evaluación, que además de cumplir con esta función, obliga a reflexionar sobre lo realizado.

De forma muy sintética, voy a hacer referencia a dos experiencias concretas, en la primera de ellas tenemos dos casos, uno de los cuales responde a un proyecto de innovación docente que en el curso 2005-06, se desarrolló en la Universidad de Jaén, cuyo proceso se ha publicado en las actas de las III Jornadas Internacionales de Innovación Docente de la Universidad Europea de Madrid. En esta ocasión, a partir de cuatro exposiciones –tres individuales y una colectiva– repartidas por la provincia con cinco artistas contemporáneos del panorama nacional (Maribel Nazco, Carmen Montoro, Belin, Merche Moral y Leonardo Rodríguez), los estudiantes de magisterio trabajaron la obra que luego traspusieron a más de dos mil escolares en las mismas salas de exposiciones a través de diversos juegos de observación: desde gincanas hasta cuentacuentos vinculados narrativamente a las obras expuestas. Previamente a las exposiciones, los futuros maestros trabajaron con los artistas y su obra.

Otro caso ha sido una exposición colectiva, en la que los mismos estudiantes del proyecto anterior dinamizaron para grupos heterogéneos (adultos, escolares, personas con necesidades educativas especiales) una muestra colectiva con seis artistas (Bettina Geisselmann, Tamara Campo, José Montané, Gertrudis Rivalta, Sotte y Vidarte) del panorama internacional que dentro del discurso vanguardista incluían la videoinstalación como propuesta expositiva. La novedad respecto del anterior ha sido que los estudiantes trabajaron estrechamente con los artistas, quienes por turnos han estado presentes en la sala de exposiciones realizando sus propias propuestas con el público. De modo que el espectador es atendido por un monitor que «le va a tender una trampa» perceptiva que le obligará a analizar las obras, y además entrará en contacto con alguno de los artistas, quien a su vez ha preparado una acción que le hará interactuar con su obra de forma reforzada. Estas actividades van desde la realización de creaciones en la misma sala de exposiciones con materiales proporcionados por la organización hasta la visita de las obras agrupados por parejas en las que uno de los dos lleva los ojos vendados, y entre ambos se cuentan las sensaciones y percepciones para formar al final un debate a modo de mosaico con las descripciones realizadas.

Esta experiencia a la que nos hemos referido, en sus dos casos, cuenta con la presencia activa de los artistas y de monitores, que como bien ya decimos en este artículo, pretende fundamentalmente instaurar en el espectar la actitud abierta y crítica para la observación del hecho artístico, más allá de lo que es «aclararle» la muestra concreta que estén disfrutando.

Pero se pueden hacer otras propuestas en las que se es más exigente con el público, en el sentido de que

se le plantean las acciones y se le deja que ande solo. La segunda experiencia a la que nos referíamos, nos es cercana por haber participado en ella aunque ha sido desarrollada por un grupo de creadores y profesionales de La Rioja. Esta propuesta se dirige a un público que reúne características específicas: interés en el medio rural o natural. Todo consiste en una convocatoria de espantapájaros artísticos (octubre de 2006) que se instalan en el entorno de la población de Villoslada y su ermita. Pueden participar cuantos artistas lo deseen, además de niños y agricultores. Durante un par de semanas, el visitante se ve sorprendiendo con los encuentros de estas obras por los senderos y prados. Participar en la convocatoria le supone a los artistas un planteamiento interactivo con el medio, esto repercute directamente con la situación perceptiva con la que se encuentra el público, que en muchas ocasiones se agrupaba en reuniones familiares que paseaban por el campo, de modo que se conseguía un pequeño comité de discusión y encuentro familiar acerca de la obra y sus circunstancias.

5. Conclusiones

Para un público neófito, una exposición puede convertirse en una tortura si no conseguimos presentar un punto de interés, esto requiere una labor de estudio y análisis previa a la preparación del material de intervención. Las experiencias realizadas han demostrado que cuanto más intervienen los visitantes en el diseño de las actividades, mejores son los índices de interés en la obra. La responsabilidad de transmitir lo aprehendido provoca que aumente el interés. En este sentido, los mejores resultados los hemos obtenido con grupos de estudiantes de Magisterio que a su vez tenían que dinamizar las exposiciones con grupos de alumnos de educación infantil, primaria o secundaria. En este caso el gran beneficio ha sido para los futuros maestros en el sentido de comprender la importancia de la educación artística y darle un viraje completo a su actitud. En lo que respecta al espectador que da un paso hacia la comprensión estética aumentando, aunque solo sea ligeramente, su interés por la cultura visual artística, se obtuvieron buenos resultados en las dinamizaciones por monitores algo experimentados, en este caso estudiantes de magisterio que repetían la experiencia.

En las experiencias del tipo de la convocatoria del «espantapájaros, se ha demostrado que son eficaces como política de actuación con efectos por acumulación; es decir, este tipo de experiencias son eficaces cuando tienen una continuidad y periodicidad a lo largo de un extendido tiempo. En el mismo caso de Villoslada, se ha comprobado esta conclusión, el «espantapájaros» no es la primera experiencia de entrometer la experiencia artística en el entorno, y la «normal aceptación de estas extravagancias» se va regularizando en los habitantes de la zona. Estas actuaciones pueden realizarse con cualquier grupo, adultos o niños. Con asociaciones culturales es una práctica interesante porque están motivados previamente por su situación de asociados por la cultura, y suelen ser receptivos a todo tipo de intervenciones que les descubran más caminos. Los estudiantes, del nivel que sean, son también un buen público. En centros de arte, también funciona la actuación ante individuos o grupos familiares.

El problema es ¿quiénes se encargan de los programas de dinamización? En los centros de arte en los que existen es porque ya cuentan con sus propios gabinetes, algunos funcionan muy bien. En los centros de educación, lamentablemente, es una práctica irregular, pues depende del «dinamismo» de las personas responsables. Y en cuanto a otros tipos de grupos, aun es más complicado, porque depende de que las administraciones públicas, que son las responsables culturales especialmente en provincias, dispongan de mediadores y dinamizadores. En este sentido, aprovechamos la ocasión para una vez más reivindicar la figura del mediador cultural en las administraciones públicas. Esta persona debe responder a un perfil altamente cualificado, que pueda atender a las necesidades culturales del contexto concreto en el que actúe porque su formación en sociología, psicología, diversos campos culturales y de manejo de recursos económicos, entre otras, le habilite para desempeñar su labor con el mayor éxito posible.

Referencias

FURIÓ, V. (2000): *Sociología del arte.* Madrid, Cátedra.

GIROUX, H.A. (2003): *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

GUASCH, A.M. (2000): E*l arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid, Alianza.

HERNÁNDEZ, F. (2003): *Educación y cultura visual.* Barcelona Octaedro-EUB.

Hernández, F. y Ventura, M. (1992): *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona, Octaedro.

MONTORO, C. (2006): «La enseñanza de las artes plásticas como vía para el conocimiento del Arte de nuestros días», en *Arte*, educación y cultura dentro y fura del aula; 27-48.

POWER, K. (2006): «¿Adónde vamos? Arte contemporáneo en un mundo globalizado», en *Arte*, educación y cultura dentro y fura del aula; 115-127 (de próxima aparición).

PARSONS, M.J. (2002): *Cómo entendemos el arte.* Barcelona, Paidós.

ZOLBERG, V.L. (2002): *Sociología de las artes.* Madrid, Fundación Autor.

(Recibido: 06-09-06 / Aceptado: 30-10-06)

• Elena Galán Fajardo
Madrid

Construcción de género y ficción televisiva en España

Gender construction and spanish fiction TV

En los últimos años se ha producido un incremento de los estudios de género, debido a la incorporación de la mujer al mundo académico y a la existencia de una mayor concienciación social. Aún así, los análisis de este tipo, ubicados en el ámbito de la comunicación, siguen siendo poco frecuentes. El objetivo principal de este artículo es estudiar la construcción de género y los estereotipos empleados en la ficción televisiva española a través de dos series de gran éxito, proponiendo un modelo de ficha de análisis que permita reconocer y categorizar estas representaciones.

In the last years there has been an increase of gender studies, with the incorporation of women at academic world and as consecuence of a bigger social awareness. Even so, the analyses of this type, specially in communication, are not very usual. The object of this paper is to analyze gender construction and stereotypes in spanish fiction TV through two successful Spanish series, proposing a model of analyses that allows to recognize and to clasificate these representations.

DESCRIPTORES/KEY WORDS
Estereotipos, género, series de ficción, televisión, construcción social, personajes.
Gender, stereotypes, roles, fiction, television, social construction of the reality.

Los denominados «estudios de la mujer» o «estudios de género» se han incrementado considerablemente en los últimos años, a medida que las mujeres han ido ocupando cargos públicos y puestos relevantes en la sociedad y accediendo a ámbitos científicos y académicos. No obstante, tal y como concluyen la mayor parte de las investigaciones, la mujer sigue representándose bajo los mismos tópicos y estereotipos, asociados, a menudo, al mundo de las emociones, la pasividad, la maternidad y la sexualidad, en entornos privados o íntimos como el hogar; mientras que al hombre se le siguen otorgando, de un modo generalizado, atributos como el raciocinio, el liderazgo y la acción apareciendo, normalmente, en espacios públicos.

❖ **Elena Galán Fajardo** es profesora de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación de la Universidad Carlos III de Madrid (España) (egalan@hum.uc3m.es).

Los estudios que analizan la construcción de género en televisión no son demasiado frecuentes y, los que existen, se han centrado principalmente en los discursos publicitarios e informativos. Lentamente van surgiendo nuevos análisis en el campo de la ficción televisiva –sobre todo a partir de los años noventa–, aunque siguen siendo minoritarios. Por el contrario, estas investigaciones cuentan con una trayectoria más amplia en países anglosajones, donde se generalizan a finales de los años setenta y principios de los ochenta: Gerbner y Signorielli (1979), Greenberg (1980), Morgan (1982) y Gunter (1986).

Tal y como han concluido las investigaciones, el estereotipo constituye una imagen generalizada o aceptada comúnmente por un grupo –sobre otras personas o grupos–, que se transfiere en el tiempo, pudiendo llegar a adquirir la categoría de verdad indiscutible. En los discursos de los «mass media», este concepto se ha asociado tradicionalmente a factores negativos y se ha olvidado su utilidad más interesante y educativa: la de proporcionar modelos de socialización positivos con el fin de modificar actitudes –en el caso de los estereotipos de género: actitudes sexistas–. Aunque las denuncias por sexismo siguen siendo noticia en los medios de comunicación, al igual que la utilización reiterada de estereotipos de género, las series de ficción han servido para sacar a la luz ciertos temas directamente relacionados con la mujer y que hasta hace poco habían sido invisibles en la pequeña pantalla como la violencia de género, el acoso sexual, la inmigración, la homosexualidad[1] o la dificultad para conciliar vida familiar y laboral; conflictos que hoy, más que nunca, ocupan las portadas de diarios y revistas.

Este artículo pretende subrayar y abrir nuevas vías a la investigación de estereotipos de género en los formatos de ficción televisivos –partiendo de estudios preexistentes–, pues se considera que las series de ficción, al ser vistas por un numeroso sector de la población[2], pueden lograr elevados índices de audiencia y mostrar la realidad desde un punto de vista lúdico.

1. Selección de la muestra y objeto de estudio

Analizar el proceso de construcción de los personajes y la utilización de estereotipos de género en la totalidad de series de televisión existentes en España resultaría demasiado ambicioso dado el amplio intervalo temporal, la masiva afluencia de títulos y la dificultad para categorizar los diversos formatos. Incluso si nos ceñimos exclusivamente a las series dramáticas, realistas y centradas en ámbitos laborales la muestra sigue siendo muy extensa. Por todo esto, la investigación se centra únicamente en el período que abarca los últimos años de la década de los noventa y principios del siglo XXI (1999-2005), en el que se produce el surgimiento de una corriente de realismo en las series españolas, tanto en sus tramas como en la caracterización de sus personajes. Las dos series profesionales elegidas para el análisis son: «El Comisario» y «Hospital Central», por el gran éxito obtenido, que se mide por su tiempo de emisión en pantalla y por sus elevados índices de audiencia. El concepto de «serie profesional» hace referencia a la nueva tendencia que se generaliza en España a partir del año 1998 con la aparición de «Periodistas», cuyo éxito orienta a las series en una dirección totalmente opuesta a años anteriores. Las mujeres se representan en puestos profesionales tradicionalmente ocupados por hombres y se convierten en policías, detectives, doctoras o periodistas llegando, en algunas ocasiones, a ocupar puestos de responsabilidad. Los temas se adaptan a la actualidad y a los problemas que preocupan a la sociedad española: «La conexión de la realidad se manifiesta con el tratamiento de temas de muy diversa índole, desde los más comprometidos –como la drogadicción, el problema de la inmigración y los refugiados o la violencia juvenil– hasta los más cotidianos, centrados en los avatares domésticos de los personajes» (GECA, 1998: 210). Por otro lado y según los datos recogidos en el Informe Eurofiction del año 2000, se produce una contaminación de las series entre sí: «En consecuencia, los intrépidos reporteros de 'Periodistas' están cada vez más cerca de los agentes de 'El Comisario'; los protagonistas de 'Policías en el corazón de la calle' (Antena-3) intervienen en 'Compañeros' (Antena-3) (…) y los pacientes de 'Hospital Central' (Tele-5) son, cada vez con mayor frecuencia, sujetos y objetos de actos delictivos».

2. Metodología

Con el fin de estudiar los personajes femeninos que aparecen en las series propuestas, se procede a un análisis de contenido conformado por dos fichas diferentes, que surgen tras haber consultado investigaciones similares sobre estereotipos en medios de comunicación de masas.

• Primera ficha: Datos de identificación básicos: título de la serie, título y número del capítulo, productora, canal en el que se emite, año de emisión… Análisis de los personajes en sus tres niveles de caracterización (físico, sicológico y sociológico) de forma directa e indirecta (relación con el espacio, el tiempo y la acción), conformados a su vez por distintas categorías.

• Segunda ficha: Análisis de los estereotipos verbales que aparecen en relación al género, estableciendo las siguientes variables: quién/quiénes hablan, car-

go del que habla, qué dice, por qué lo dice, dónde, cuándo, hacia quién se dirige y con qué actitud.

3. Resultados de los análisis y conclusiones

3.1. Perfil de los personajes femeninos en las series

• Perfil físico de las protagonistas: son, en general, mujeres atractivas con una edad comprendida entre los 25 y los 50 años, de nacionalidad española –exceptuando el caso de una doctora que es argentina–. Las mujeres que ocupan rangos elevados suelen ser más atractivas que las que ocupan rangos inferiores o, al menos, apenas hay mujeres atractivas en estos puestos.

• Perfil psicológico de las protagonistas: se pueden observar claramente las diferencias que existen en cuanto a la dedicación profesional –médicos y policías–. Las mujeres que trabajan en «Hospital Central» son mujeres muy preocupadas por hacer bien su trabajo, responsables y cuidadoras. Muchas de estas mujeres quieren ascender a puestos de responsabilidad y encuentran trabas para compaginar vida familiar y profesional, o son solteras, pudiendo disponer de más tiempo libre para dedicar a su formación, lo que les permite ascender en la escala laboral sin tantas dificultades. En general, son mujeres decididas, seguras, pero cuestionadas a menudo por parte de sus superiores –normalmente hombres–. Tienen la misma formación que sus compañeros y trabajan en igualdad, aunque se constata en ellas una mayor preocupación por los asuntos familiares y personales y no manifiestan, tanto como los hombres, inquietudes profesionales.

En el caso de las mujeres policías son, por lo general, físicamente atractivas pero con un perfil característico: de temperamento fuerte y constante, intentan hacer un trabajo tradicionalmente masculino, por lo que continuamente se ven obligadas a demostrar su capacidad y, para ello, eliminan cualquier rasgo de sensibilidad o lo ocultan bajo una máscara de frialdad. A pesar de ser femeninas en su manera de vestir, desempeñan un rol masculino en su manera de pensar o percibir la realidad, cohibiendo su lado más emocional e intentando guiarse por el racional, al igual que hacen sus compañeros.

En ambas series se produce un cambio en el papel ejercido por las mujeres en las relaciones amorosas. Ahora son ellas las que, en muchas ocasiones, toman la iniciativa y deciden cuándo comenzar o terminar una relación, desempeñando un rol menos tradicional. El principal objetivo de los personajes femeninos ya no es casarse y formar una familia, sino desarrollar una carrera profesional satisfactoria.

• Perfil sociológico de las protagonistas: son mujeres que suelen vivir solas o comparten vivienda con parejas temporales. Existen solamente tres mujeres casadas en las dos series analizadas y en dos de estas parejas se produce una infidelidad por parte del marido, lo que conduce o está a punto de conducir, a la ruptura. El perfil de la mujer casada es el de una profesional de grado medio, sin ambiciones o metas, cuidadora, controladora y dependiente.

Las mujeres de «Hospital Central» pasan la mayor parte del día trabajando y dejan a sus hijos en colegios, guarderías o con algún familiar. Al tratarse de mujeres solteras, separadas o divorciadas, la dificultad es mayor y se hace patente en más de una ocasión. Los problemas en la educación de los hijos son frecuentes. Éstos, con una edad comprendida entre los 5 y 18 años, suelen presentar problemas de atención en los estudios, sacan malas notas y son conflictivos, lo que hace que en ocasiones acudan al centro de trabajo de sus progenitores porque nadie puede hacerse cargo de ellos.

Los estereotipos de género están tan interiorizados en nuestra cultura, que se transmiten a menudo de un modo indirecto y precisan análisis profundos y elaborados para poder ser detectados, corregidos y adaptados a las nuevas circunstancias sociales.

Las mujeres de «El Comisario» son también madres divorciadas, separadas o solteras en su mayoría –exceptuando los casos anteriores o porque durante la emisión de la serie llegan a formar pareja estable–. Éstas últimas, con una edad aproximada de treinta años, se pasan el día en el trabajo y hablan sobre casos que resolver o sobre problemas personales. Son mujeres solitarias, sin demasiados amigos y se relacionan sobre todo con gente de su profesión. Actúan de un modo parecido a los personajes masculinos y mantienen un trato distante con éstos.

En general, las mujeres de las dos series analizadas se ocupan tanto del trabajo como de la familia –pero siempre durante su jornada laboral–. Hablan entre sí de sus problemas familiares y suelen ser atentas con la gente que solicita su ayuda, si bien existen conflictos

entre compañeras del mismo o distinto nivel a la hora de trabajar; algo que también sucede en el caso masculino, pero no tan frecuentemente.

3.2. El aspecto físico de los personajes femeninos: la obsesión por la belleza

El culto al cuerpo y la importancia del aspecto físico en la sociedad contemporánea son aspectos reflejados en las series investigadas. En los análisis de los personajes se extrae cómo más de la mitad son atractivos o muy atractivos y escasean los personajes poco atractivos, lo cual es importante y significativo. Tal y como recoge Charles (1998), los medios de comunicación tienen una gran influencia en la sociedad al transmitir modelos de belleza que influyen en la construcción de la personalidad de los jóvenes inculcándoles, desde la infancia, cómo deben ser o qué prototipos imitar. El aspecto físico de los actores es un gancho para atrapar al espectador, pero también envía un peligroso mensaje: la apariencia influye a la hora de alcanzar el éxito profesional o de tener relaciones sentimentales. Por otro lado, al relacionar el aspecto físico con la edad, se advierte que los personajes de más de cuarenta y cinco años siguen siendo atractivos y de aspecto juvenil; lo que ratifica lo expuesto anteriormente: la importancia del físico, a cualquier edad, en los distintos ámbitos –social, laboral o afectivo–.

Una de las profesiones que más se relacionan con el culto al cuerpo y la anorexia, en las series, es la de modelo. Se trata de chicas muy jóvenes –entre 14 y 16 años–, extremadamente delgadas y con trastornos alimenticios, que no admiten su enfermedad; incluso en alguna ocasión, ésta es potenciada o conocida por alguno de sus familiares. La edad de las mujeres representadas en las dos series, con patologías de este tipo, comprende desde los 14 a los 16 años.

3.3. La personalidad y el temperamento de los personajes femeninos

El temperamento puede considerarse como el esqueleto de la personalidad y expresarse en términos de aprendizaje asociativo, basado en las emociones y desarrollado en la infancia. El temperamento que mejor define a los personajes en el análisis de las series es el sensitivo (31,2%), pues se pretende destacar que las profesiones elegidas –médicos y policías– son vocacionales y responden a inquietudes sociales y altruistas.

El temperamento es, además, un dato importante al relacionarlo con otras variables como la edad o el sexo. En la segunda correlación (sexo-temperamento), aparecen nuevos estereotipos: las mujeres son fundamentalmente sensitivas, mientras que los hombres son reflexivos. Es decir, las primeras se dejan guiar más por los sentimientos, son emotivas y altruistas, lo que provoca no pocos errores es sus actos, mientras que los hombres son más cerebrales, piensan detenidamente sus decisiones y actúan guiados por la razón y no por los sentimientos.

Como puede apreciarse, se reiteran atributos tradicionalmente asignados a los conceptos «femenino» y «masculino». Según el Centro de Investigación Social, Formación y Estudios de la Mujer[3], al primero se le adjudica los siguientes rasgos psicológicos: débil, emotiva, dependiente, despilfarradora, sumisa, educada, insincera y habladora. Por otro lado, y según González y Núñez (2000), las responsabilidades de la mujer se reservan al cuidado del hogar y de los hijos; mientras que lo masculino es caracterizado con los siguientes atributos: dominante, agresivo, independiente, orientado hacia el trabajo y poco vinculado a lo doméstico –aspecto que se aprecia en ambas series si además se tiene en cuenta que la mayor parte de sus guionistas son hombres, reincidiendo en tópicos y estereotipos–.

¿De qué hablan los hombres y las mujeres en las series, mientras trabajan? Más de la mitad de las conversaciones establecidas entre los personajes de las series tratan sobre temas personales, pero el porcentaje de temas profesionales es también muy significativo (41,1%), lo que pone de manifiesto la principal característica de este tipo de formatos, donde los temas relativos al ámbito laboral van adquiriendo cada vez más importancia y dotan de realismo el contexto en el que se desarrollan estas series. Sin embargo, existen algunas diferencias entre las conversaciones establecidas por los personajes masculinos y femeninos pues se cumple una división tradicional de las tareas: las mujeres se ocupan fundamentalmente de la familia y del hogar y los hombres de los conflictos laborales:

Hombres	Mujeres
Relaciones amorosas (57,5%)	Relaciones amorosas (46,7%)
Problemas trabajo (13,6%)	Familia (20,5%)
Compañeros (12,1%)	Compañeros (15,8%)
Familia (7,5%)	Problemas trabajo/salud (6,5%)
Salud (6%)	
Otros temas (3%)	Otros temas (3,7%)

Contenido de las conversaciones hombres y mujeres (elaboración propia).

3.4. Análisis de estereotipos verbales y actitudes

En cuanto al predominio de las actitudes en función del género, se reproducen de nuevo estereotipos diferenciales en hombres y mujeres. Por ejemplo, el 100% de la actitud machista, el 87,5% de la actitud amenazante, agresiva, violenta, el 80% de la actitud irónica o el 70,5% de la actitud ética, eficiente, profesional, resolutiva, aparece en los personajes masculinos; mientras en los femeninos se da el 100% de la actitud dudosa e insegura, y el 82,6% de la actitud entrometida.

Las actitudes más frecuentes en los hombres son: la ética, eficiente, profesional, resolutiva y amenazante, la agresiva y violenta, también la crítica, autoritaria, severa, confidente y sincera; sin embargo, en las mujeres son: la nerviosa, preocupada, decepcionada, defraudada, dolida, frustrada, enfadada y entrometida. Como contrapartida, las mujeres no poseen –sólo en un porcentaje muy bajo– las actitudes amenazante, agresiva y violenta, culturalmente asignadas a los hombres. Sin embargo, sí presentan actitudes relacionadas frecuentemente con la mujer: la decepcionada, defraudada, dolida, frustrada o entrometida, manifestando –sobre todo en el caso de los médicos– un perfil negativo al inmiscuirse constantemente en los problemas personales de los demás –un rasgo que sólo se resalta en dos de los personajes masculinos–.

3.5. La dificultad para conciliar vida profesional y vida familiar

Uno de los aspectos más importantes en las series profesionales es que los personajes pasan la mayor parte de su tiempo en el centro de trabajo; aspecto formal para el desarrollo de estas series pero que, por otro lado, no hace más que acentuar un hecho que viene ocurriendo en las últimas décadas y es el extremo alargamiento de las jornadas laborales.

No obstante, las series no sólo subrayan la dificultad de la conciliación en el caso de los personajes femeninos sino también en los personajes masculinos, teniendo en cuenta que un elevado porcentaje de éstos, están divorciados o separados y que, por tanto, tienen que hacerse cargo de los hijos en solitario. A pesar de las dificultades, los hombres representados en la ficción consiguen seguir ascendiendo en la escala profesional, con independencia de su familia –algo que no sucede en el caso de los personajes femeninos–.

Las últimas encuestas de la «Revista Electrónica de la Mutualidad General de Funcionarios del Estado» (MUFACE) (marzo-mayo, 2005) nos muestran cómo España sigue siendo un país atrasado en cuanto a la conciliación e igualdad de género, respecto a otros países desarrollados. Aunque la sociedad está cambiando y son cada vez más los hombres que comparten las actividades domésticas, las diferencias siguen existiendo y no sólo es cuestión de costumbres o hábitos, sino también de la carencia de normas legales y empresariales. Esta dificultad por conciliar vida laboral y vida personal está estrechamente ligada con dos factores que se exponen a continuación: el ascenso de rupturas sentimentales en España y el descenso de la natalidad y aumento de la edad a la que se tiene el primer hijo.

3.6. Las rupturas sentimentales: el incremento de los divorcios y las separaciones

Es muy significativo cómo el 83,8% de los personajes de la serie mantienen relaciones inestables. Es decir, el porcentaje de relaciones estables es muy pequeño, pues los personajes inician y finalizan relaciones constantemente. Sin duda, más que un reflejo social, este dato reproduce un requisito indispensable en este tipo de series: la constante creación de nuevas tramas y nuevos conflictos, por lo que no interesan las relaciones estables si no es para introducir desavenencias en su interior, algo que sucede a menudo. Como muestra el análisis del estado civil de los personajes, la mayor parte son solteros (43,3%), divorciados o separados (20%), solteros que acaban formando una pareja estable (16,5%) y, los menos habituales, los viudos y casados (10%, en cada caso).

Las series también reflejan el incremento del número de divorcios y separaciones con respecto al número total de uniones. Por otro lado, hay que destacar cómo se retrasa la edad a la que se contrae matrimonio por primera vez con respecto a años anteriores, un aspecto reflejado por los personajes de las series analizadas y que, según los datos del Instituto Nacional de Estadística en España (INE), es un reflejo fiel de la sociedad española en los últimos años.

3.7. El descenso de la natalidad

En la ficción, más de la mitad de los personajes no tienen hijos y sólo un 37,5% tiene de uno a dos hijos –en ningún caso más de dos–. Por un lado, podemos interpretar este dato como el alejamiento pretendido de estas series de los formatos familiares, donde tiende a privilegiarse la existencia de familias numerosas que den juego a los conflictos planteados y, por otro, a un reflejo social pues, según los estudios realizados por el INE, el hogar familiar que predomina en España está formado por una pareja y dos hijos (17,7% de los hogares) seguido muy de cerca por el modelo de una pareja sin hijos (17,3%), que ha aumentado en

medio millón (en diez años) y ya sobrepasa los dos millones. Esto implica una disminución de las parejas con tres hijos o más que, en ese mismo intervalo de tiempo, desciende considerablemente: mientras que en el año 1975 el número medio de hijos era de 2,8, en el año 2002 es de 1,2 hijos[4].

Paralelamente, tal y como se obtiene en el análisis estadístico de las series, las mujeres tienen hijos a una edad cada vez más tardía. Este retraso de la maternidad va estrechamente ligado a la inserción de la mujer en el mundo laboral y su mayor libertad para decidir cuándo tener hijos.

En una noticia recogida en el diario «El País» (14-08-05), se señala que «Seis de cada diez bebés (el 61,1%) son alumbrados en España por mujeres mayores de 30 años. Casi el doble que en 1990, en que el 36,7% de los nacimientos lo eran de madres treinteañeras o de más de 40 años». ¿Cuáles son las causas de este retraso? Según indican los expertos: la creciente y rápida incorporación de la mujer al ámbito laboral. María Victoria Gómez, socióloga de la Universidad Carlos III de Madrid, opina que las mujeres aplazan la maternidad porque saben el coste que tiene sobre sus carreras y también a causa del retraso de la edad de las bodas: las mujeres latinas no suelen emanciparse con un nivel de vida inferior al que han conocido.

Según los estudios del Instituto de la Mujer en España, el 43% de las madres primerizas abandona su trabajo, el 42% de las empresas cree que la familia limita el rendimiento femenino, y el 55% de las trabajadoras ve difícil conciliar el trabajo con la maternidad, con lo cual los datos de la situación en España son bastante desalentadores (El País, 30-04-06).

3.8. La violencia de género

Todos los temas que actualmente afectan a la mujer tienen un origen común: la mayor autonomía tanto sentimental como económica de éstas y su progresiva incorporación al mundo laboral; un aspecto no tolerado por muchos hombres, que encuentran en la violencia el único modo para retener a sus parejas.

Según las estadísticas, la violencia de género se disparó en el año 2004 hasta las 3.465 denuncias. Aunque los malos tratos a mujeres siguen siendo objeto de atención por parte de los medios de comunicación y de los organismos nacionales e internacionales, aún queda mucho por hacer para paliar estos malos tratos, físicos y psíquicos, infligidos, cada vez con más frecuencia, a las mujeres. A pesar de la labor realizada por los medios para concienciar a las maltratadas de la importancia de denunciar estos actos delictivos, el número de denuncias sigue siendo inferior a los hechos.

Las mujeres que presentan denuncias tienen entre 35 y 40 años, reflejan una gran inseguridad y carencias afectivas, baja autoestima, escasa o nula cualificación profesional, nivel de estudios bajos, y consideran la violencia hasta cierto punto como «normal», justificada por razones como negarse a tener relaciones sexuales, hablar con otros hombres o no preparar la comida a tiempo, de ahí su actitud pasiva frente al maltrato. Un elevado número de mujeres que presenta una fuerte dependencia después de permanecer en la casa de acogida, regresa con las parejas que las maltrataron.

Un aspecto que las series analizadas han sabido recoger, es cómo la violencia de género afecta a todas las clases sociales sin que haya una única forma de representar a las víctimas; aunque tal y como aclara el Instituto de la Mujer, los análisis han encontrado una correspondencia entre el nivel de estudios y el porcentaje de maltratos, que han aumentado desde la llegada masiva de inmigrantes a España. En un artículo escrito por Elena Maleno, se indica cómo el drama de las mujeres inmigrantes se acentúa con la violencia de género: «soy pobre, inmigrante y además nací mujer». Si en nuestra sociedad los extranjeros pobres constituyen un cuarto mundo, ser además mujer, las sitúa en la escala más baja de la marginalidad, pues a menudo sufren las coacciones por parte de las mafias para que ejerzan la prostitución, anulando todos sus derechos.

También el cine se ha acercado al problema de las mujeres maltratadas. En una de las películas españolas más premiada del año 2003, «Te doy mis ojos» –tercer largometraje como directora de la actriz Icíar Bollaín–, se desarrolla la terrible historia de una mujer maltratada por su marido. En la crónica que de la película hace Diego Galán, éste comenta que Rocío García se preguntaba «¿por qué una mujer aguanta una media de 5 a 10 años junto a un hombre que la maltrata? ¿Por qué dice vivir enamorada de ese hombre por el que siente verdadero miedo? La respuesta, en opinión de Elvira Lindo, es que «asombrosamente, hay amor en estos personajes. Amor equivocado, turbio, contaminado por los complejos, por la ira, por la sumisión» (El País, 01-02-06).

El día 28 de diciembre de 2004, el Parlamento español aprobó la Ley de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, encaminadas a combatir esta lacra social y yendo a la raíz de sus causas, que se encuentran en la historia y en la cultura. La sociedad española ha avanzado mucho hasta llegar a la legislación actual. Tal y como analiza Soledad Cazorla en «El País» (25-11-05), «hace sólo 30 años nuestro Código Civil establecía que el marido debía proteger a la mujer y ésta obedecer al marido, instau-

rando así un absoluto deber de obediencia por parte de la esposa y otorgando al marido un verdadero poder que le permitía exigir la sumisión de la mujer casada». La mujer estaba obligada a seguir al marido donde fijase su residencia. Hablar de igualdad entre hombre y mujer en el matrimonio era no sólo una temeridad sino un hecho imposible. Y es que la violencia de género no es algo actual, sino que antes aparecía con letra pequeña en la página de sucesos bajo el epígrafe «crimen pasional».

3.9. Las agresiones sexuales

Las agresiones sexuales y violaciones son uno de los casos que aparecen con mayor frecuencia en las series analizadas y los datos que la prensa extrae de la realidad no dista demasiado de los obtenidos en el análisis de las series de ficción: en Estados Unidos, durante el año 1976 se recibió una denuncia por violación cada nueve minutos, según la Policía Federal Norteamericana, FBI. En una noticia del diario «El País» (17-06-05) se advierte que sólo se denuncian dos de cada diez agresiones sexuales: «El miedo, la vergüenza o la desconfianza a la hora de denunciar este tipo de delitos son aspectos que retraen a las mujeres a acudir a los tribunales». En el año 2005 los delitos por agresión sexual aumentaron en un 11%, según los jueces de Madrid. En ocasiones, las agresiones sexuales son un episodio más de un cuadro general de malos tratos y son cada vez más las inmigrantes las que sufren este tipo de acoso.

El drama de las mujeres inmigrantes se acentúa con la violencia de género: «soy pobre, inmigrante y además nací mujer». Si en nuestra sociedad los extranjeros pobres constituyen un cuarto mundo, ser además mujer, las sitúa en la escala más baja de la marginalidad, pues a menudo sufren las coacciones por parte de las mafias para que ejerzan la prostitución, anulando todos sus derechos.

3.10. El acoso sexual

Paralelamente al incremento de agresiones sexuales, se produce un aumento del acoso sexual sufrido por mujeres en España. Jose María Lastras afirma en «El País» (19/24-06-05) que «el acoso sexual se ha considerado una de las manifestaciones típicas de la violencia de género, en cuanto reflejo de las discriminaciones, la situación de desigualdad y las relaciones de poder del hombre sobre las mujeres». Este tipo de agresión de hombre sobre mujer, sigue siendo el habitual. Según los estudios (ABC, 26-04-06), el acoso sexual afecta más a las trabajadoras de menos de 34 años, solteras, procedentes de países extracomunitarios y cualificadas. Es más frecuente en la construcción e industria y en centros de trabajo de tamaño mediano (de 20-250 trabajadores) y grandes (más de 250 trabajadores).

En la serie «Hospital Central», el único caso de acoso sexual se desarrolla durante tres o cuatro capítulos. En este caso, la víctima es la psiquiatra del centro, una atractiva madre soltera y, el acosador –su superior–, el jefe de psiquiatría; un hombre de unos cincuenta años. El acoso pasa por distintas fases –las mismas que indican los expertos sobre el tema en una noticia de «La Razón Digital» (05-05-06)–. En primer lugar, se trata de palabras amables y de insinuaciones inocentes que no dan pie a pensar seriamente en un tipo de acoso. En una segunda etapa, el acosador hace referencia al aspecto físico de la víctima, a su manera de vestir, etc. Posteriormente, la invita a cenar de manera insistente y, por último, intenta una aproximación física, mediante tocamientos y caricias que la víctima rechaza, con lo cual el acosador empieza a usar amenazas verbales, colocándose en su posición de superior en la jerarquía laboral y advirtiendo a la acosada las graves consecuencias que puede tener su negativa. El perfil del acosador en esta serie es el de un hombre adulto, casado y con hijos, con una posición de ventaja sobre la víctima, pudiendo tomar decisiones que afecten a su seguridad laboral.

En «El Comisario» aparece –en el período analizado– una trama sobre el mismo tema. En este caso, el perfil es algo diferente al expuesto en la serie anterior: el acosador es un hombre joven, soltero y atractivo, inspector jefe de una comisaría que acosa a una de las detectives, con la que ha mantenido una breve relación amorosa. El acoso se produce mediante acusaciones públicas, rumores e insinuaciones, que crean una imagen negativa de la trabajadora, ocasionándole numerosos problemas laborales. El perfil de la víctima es similar al del caso anterior: se trata de una mujer soltera de unos treinta años, atractiva físicamente e inteligente.

3.11. Conclusión

Las series televisivas en España, a finales de la década de los noventa, comienzan a incluir en sus tramas temas de actualidad que preocupan a la sociedad o que son un reflejo de ésta (retraso de la maternidad, importancia del aspecto físico, incorporación de la mujer a profesiones tradicionalmente masculinas, violencia de género, dificultad en la conciliación familia-trabajo...). En este contexto, las series también han sido testigo de la notable evolución de la mujer en el terreno social y de su incorporación al mundo laboral de un modo masivo. Esta transformación ha sido consecuentemente reflejada por la ficción, aunque tal y como se ha demostrado en gran parte de las ocasiones, las representaciones de género siguen siendo fieles a las convenciones. Los estereotipos de género están tan interiorizados en nuestra cultura, que se transmiten a menudo de un modo indirecto y precisan análisis profundos y elaborados para poder ser detectados, corregidos y adaptados a las nuevas circunstancias sociales.

Las series de ficción, además de servir de entretenimiento, presentan modelos de identificación que son imitados y que tienden a fomentar y a enraizar, aún más, representaciones estereotipadas. Muchos estudios ya han demostrado la influencia de los relatos audiovisuales en la «reproducción» de comportamientos y actitudes. Los temas expuestos anteriormente, extraídos de las series analizadas pretenden, en último lugar, la reflexión sobre ciertos aspectos y problemas vigentes y el tratamiento otorgado en la ficción televisiva emitida en «prime-time» que sigue atrayendo a un gran sector de la población, pues la televisión sigue siendo, hoy por hoy, uno de los medios de comunicación y socialización más influyentes.

Notas

[1] En las últimas temporadas de la serie «Hospital Central» se narra la relación homosexual entre una enfermera y una doctora del hospital.

[2] Según los datos de la S.G.A.E. de 2006, las series de ficción ocupan en España el 28% del tiempo total destinado a los diferentes géneros, lo que resulta significativo por su gran poder de convocatoria y repercusión.

[3] Estereotipos sexuales y géneros televisivos en Venezuela (1992). Venezuela, Centro de Investigación Social, Formación y Estudios de la Mujer; 11-24.

[4] No obstante, las últimas encuestas realizadas por el Instituto Nacional de Estadística en España revelan un notable aumento de la natalidad por la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país.

Referencias

ABC (Ed.) (2006): «El 15% de las mujeres han sufrido acoso sexual en el trabajo»; 26 de abril.

ALFAGEME, A. (2005): «Parir después de los 30», en *El País;* 14 de agosto, sociedad.

ALFEO, J.C. (1997): *La imagen del personaje homosexual masculino como protagonista en la cinematografía española*. Madrid, Universidad Complutense, Servicio de Publicaciones.

ANG, I. (1990): «Melodramatic identification: television fiction and women's fantasy», en BROWN, M.E. (Ed.): *Television and women's culture*.

CAZORLA, S. (2005): «El hecho, el derecho y la violencia sobre la mujer», en *El País;* 25 de noviembre.

CAZORLA, S. (2006): «Violencia sobre la mujer: ¿Cuántas muertes llevamos», en *El País;* 21 de febrero.

CHARLES, M. (2002): La televisión y la construcción de género (ponencia presentada en el *II Congreso de Imagen y Pedagogía Mazatlán*. México, Sinaloa; noviembre.

DOMÍNGUEZ, M.E. y NÚÑEZ, T. (2001): «El valor de la palabra. La mujer dicha», en *El Telar de Ulises, I. Mujeres y realidad social*.

EUROFICTION ESPAÑA (2000): *Menos familia y más policía. Estereotipos sexuales y géneros televisivos en Venezuela*. Caracas, Centro de Investigación Social, Formación y Estudios de la Mujer, 11; 21-24.

FUENZALIDA, V. (2000): «La televisión como industria cultural en América Latina», en *Pharos*, Nov/Diciembre. Santiago de Chile, Universidad de Las Américas.

GALÁN, D. (2006): «Te doy mis ojos y mar adentro», en *El País;* 1 de febrero.

GALÁN FAJARDO, E. (2005): Construcción social de la realidad y caracterización de los personajes en las series profesionales en España (1998-2003). Universidad de Extremadura, Tesis doctoral (en prensa).

GERBNER, G. & SIGNORIELLI, N. (1979): *Women and minorities in television drama: 1969-78*. Philadelphia, The Annenberg School of Communications, University of Pennsylvania.

GERBNER, G.; GROSS, L.; SIGNORIELLI, N. y MORGAN, M. (1980): «Aging with Television: Images on Television Drama and Conceptions of Social Reality», in *Journal of Communication, 30 (1)*.

GONZÁLEZ GALIANA, R. y NÚÑEZ, T. (2000): *¿Cómo se ven las mujeres en televisión?* Sevilla, Padilla; 54.

GREENBERG, B.S. (1980): *Life on television. Content analyses of U.S. TV drama*. New Jersey, Ablex Publishing Corporation.

GUNTER, B. (1986): *Television and sex role stereotyping*. London, Libbey.

HART, A. (1998): *Making the real world. A study of a television series*. London, Cambridge University Press.

HERMES, J. (2005): «Re-reading popular culture: rethinking gender, televisión and popular media audiences», en *Revista Electrónica de la Mutualidad General de Funcionarios del Estado* (MUFACE); marzo-mayo; 35.

LA RAZÓN DIGITAL (Ed.) (2006): «El 15% de las mujeres ha sufrido acoso sexual en el trabajo»; 15 de junio.

LASTRAS, J.M. (2005): «El Instituto de la Mujer advierte de que sólo se denuncian dos de cada diez agresiones sexuales», en *El País;* 17 de junio, sociedad.

SÁNCHEZ ALONSO, D. (2006): «Hablar para conciliar», en *El País;* 30 de abril.

SPANGLER, L. (2003): *Television women from Lucy to friends*. Greenwood Publishing Group, Westport (CT).

COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

La revista «Comunicación y Pedagogía» pone a su alcance materiales, recursos pedagógicos y las opiniones y experiencias más destacadas en relación con la aplicación de Internet, la informática y los medios de comunicación en el aula.

MAKING OF

«Making Of», Cuadernos de Cine y Educación ofrece a los lectores amplia información sobre acontecimientos relacionados con la aplicación del cine en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Además, incluye, en todos sus números, el coleccionable curso de cine y una guía didáctica sobre una película específica.

REVISTA DE LITERATURA

La revista «Primeras Noticias de Literatura» recoge en sus páginas novedades editoriales, experiencias, información sobre todo lo que acontece en el mundo del libro infantil y juvenil y la animación a la lectura.

PUBLICACIONES DEL CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

CC&P
CENTRO DE COMUNICACIÓN Y PEDAGOGÍA

www.educared.net www.prensajuvenil.org

Información: Tel. 93 207 50 52. E-mail: info@comunicacionypedagogia.com

QuadernsDigitals.NET

www.quadernsdigitals.net

quaderns digitals .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...

PIXEL BIT

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

Comunicar 28

Bitácora

agenda

Apuntes
Reseñas

Notes
Communication platforms
Books

Niños y adolescentes...

Alejamiento social

El pequeño salvaje.
L'enfant sauvage
1960
Francia
Director: François Truffaut

Oliver Twist
1948
Reino Unido
Director:
David Lean

El enigma de Kaspar Hauser
Jeder Für Sich Und Gott Gegen Alle
Alemania. 1975
Director: Werner Herzog.

Desamparo

Los cuatrocientos golpes
Les quatre cents coups
1958
Francia
Director: François Truffaut.

Oliver Twist
2005
Reino Unido, Rep. Checa,
Francia, Italia
Dirección: Roman Polanski

... como los trata el cine europeo

Textos y dibujos: Enrique Martínez-Salanova

Enrique Martínez-Salanova Sánchez

Los chicos del coro
Les Choristes
2004
Francia, Suiza
Dirección: Christophe Barratier

Juventud marginada

Barrio
España 1998
Dirección:
Fernando
León de Aranoa

La piel dura
L'Argent de Poche
1976
Francia
Director:
François Truffaut.

El deseo de aprender

Billy Elliot. Quiero bailar.
Billy Elliot
2000
Reino Unido
Dirección: Stephen Daldry.

Padre Padrone
1977
Italia
Director:
Paolo y Vittorio Taviani

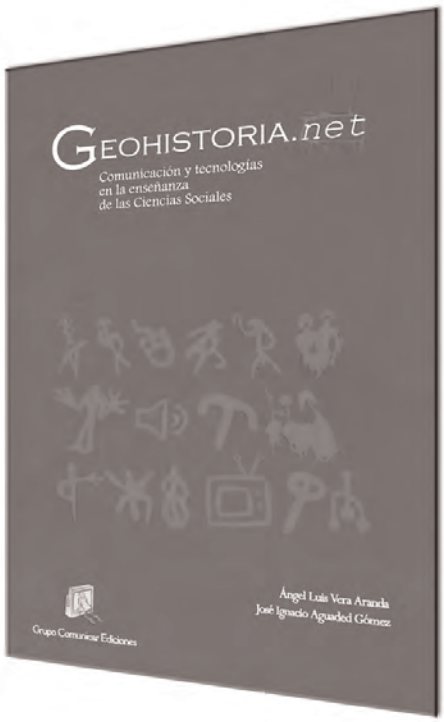
Necesidad de escolarización

Discapacidad

Planta 4ª
2003
España
Director: Antonio Mercero

LIBROS

♦ Mª Amor Pérez Rodríguez



Geohistoria.net. Ángel L. Vera y J. Ignacio Aguaded. Huelva, Grupo Comunicar Ediciones, 2006; 179 páginas

En la época de Internet, la escuela sigue siendo, como dicen los autores, un foro de reflexión esencial para los problemas del mundo cotidiano y la formación de la ciudadanía. Los medios pueden servir para aprovechar las infinitas posibilidades didácticas y motivadoras de la comunicación. El texto se centra precisamente en la prensa, el cine, el vídeo, los comics, Internet, la televisión y otros medios de comunicación como estrategias y recursos básicos para enseñar especialmente en las áreas sociales, donde el ritmo de nuevos saberes crece de forma imparable y vertiginosa. Este sencillo texto pretende demostrar que enseñar Geografía o Historia con los medios no es una tarea imposible, sino todo lo contrario, una aventura apasionante. El primer capítulo se dedica a la prensa, situando su importancia en el ámbito de las Ciencias Sociales y haciendo una breve historia de los periódicos como medio de comunicación. Se realiza una amplia propuesta de actividades y una metodología concreta para trabajar con este medio en el aula, con casos prácticos y materiales para llevar a cabo tareas lúdicas y divertidas: fichas de trabajo con prensa, elementos de la noticia, análisis de la noticia, modelos de ficha para archivo de noticias… En el segundo capítulo se trabaja con el cine. Desde la historia del medio se realiza una valoración crítica de la utilización del cine por las diferentes áreas curriculares: Prehistoria, Historia Antigua, Historia Medieval, Historia Moderna, Historia Contemporánea, Historia de España, Historia del Arte, Geografía General y Geografía de España.

En el tercero capítulo se analiza el vídeo y su utilización didáctica: ventajas, inconvenientes y posibilidades en el aula, con el estudio de algunos casos prácticos. Es el cómic el objeto central del siguiente capítulo. Se parte de su evolución histórica hasta llegar al cómic contemporáneo. Se analizan las ventajas e inconvenientes del cómic en Geografía y la Historia, así como un análisis de los comics más representativos por etapas históricas. No se olvidan las aplicaciones prácticas y propuestas de actividades. El capítulo 5 analiza Internet, especialmente en sus aplicaciones y propuestas en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales: Geografía, Historia, Historia del Arte, etc., incluyéndose actividades, referencias, cursos por Internet, y enlaces y direcciones. El último gran capítulo de este texto se centra en el medio más consumido de todos: la televisión. La utilización de la televisión para el aprendizaje de la Geografía sigue siendo hoy un reto de las aulas. Se aporta una metodología de análisis de la televisión en el área de la Geografía, diseccionando espacios televisivos y haciendo una valoración general de los temas con contenido geográfico, con propuestas prácticas para el uso de la televisión en la enseñanza-aprendizaje de la Historia. Por último, se ofrece un capítulo con otros recursos y medios de comunicación: la radio, la música, la publicidad, la información vía satélite y el cd-rom… que, según los autores de este texto, no son, por supuesto menos importantes o motivadores que los medios analizados anteriormente y tienen también infinitas posibilidades, pero bien éstos se merecen un texto aparte. Se trata, como afirman Aguaded y Vera, de «un manual que al tiempo que propone sugiere porque no hemos de olvidar que, en el ámbito de los medios no hay recetas universales y es el profesor, como profesional de la educación, el que en cada momento ha de saber emplear estos recursos para hacer una clase no sólo más entretenida, sino también acorde con los requerimientos que la sociedad contemporánea exige a nuestros alumnos para un desenvolvimiento autónomo de una ciudadanía responsable». En suma, un nuevo texto de la colección «Aula Media» del Grupo Comunicar que debe estar en la biblioteca de todo enamorado por la educación en medios y especialmente aquéllos que trabajan las ciencias sociales.

LIBROS

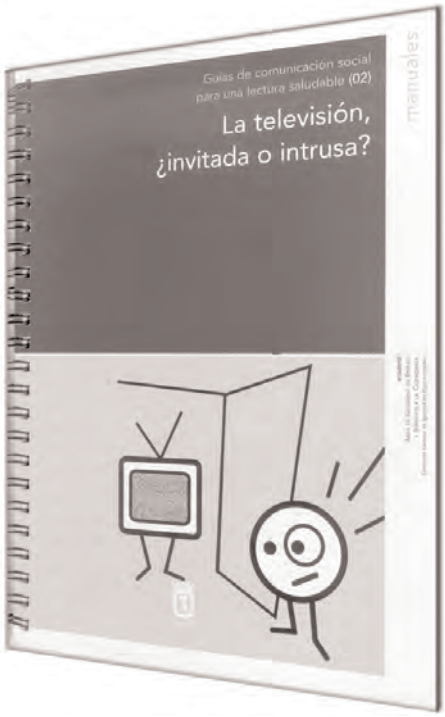
♦ Francsico Casado Mestre

Recursos educativos en línea CNICE; Madrid, Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, 2006; 55 págs.

Inmersos en este nuevo siglo, tenemos que convivir en una sociedad cada vez más mediatizada, no pudiendo ser ajenos al desarrollo vertiginoso que están alcanzando las tecnologías de la información y la comunicación. Dentro del ámbito educativo las administraciones toman conciencia de este hecho, con proyectos ya iniciados como; el programa «Internet en la Escuela», donde colaboraron institucionalmente varios Ministerios, como el de Educación y Ciencia, Industria y Turismo y Comercio, fijándose como objetivo prioritario el desarrollar la Sociedad del Conocimiento en el ámbito educativo. Dado el primer paso, y observando los resultados que se han obtenido con el programa anterior, las administraciones educativas se adentran en el uso de las nuevas tecnologías de comunicación llevando Internet al aula, con el fin de fomentar y dinamizar el uso habitual de estas tecnologías en el día a día escolar. Contando con la colaboración de las distintas comunidades autónomas, el Ministerio de Educación y Ciencia a través de convenios bilaterales con éstas, emprenden una serie de actuaciones para el periodo comprendido entre 2005-08, como son: fomento de la elaboración, difusión y utilización de materiales educativos digitales para la comunidad educativa; capacitación de docentes y asesores de formación de profesores; fomento del uso de aplicaciones y recursos informáticos dirigidos al ámbito educativo; seguimiento y evaluación de la implantación de la Sociedad de la Información en los centros educativos; apoyo metodológico para la comunidad educativa; y servicios de soporte técnico y dotación de infraestructura tecnológica necesaria para la informatización de las aulas y el desarrollo de estrategias de inclusión digital. Fruto de esta colaboración entre las distintas instituciones educativas de nuestro país surge este catálogo de recursos educativos en línea, «De todos, para todos, entre todos», donde el Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), ofrece a la comunidad educativa un conjunto atractivo y diverso de recursos educativos digitales e interactivos, con el objetivo de completar la demanda existente de contenidos digitales para trabajar en el aula distintas áreas y materias en los distintos niveles de Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Se recoge así una diversa oferta de contenidos digitales que ordenados por áreas temáticas, ofrece información de más de un treintena de recursos distintos: Educación Infantil; Educación Primaria, Educación Artística, Matemáticas, Inglés, Francés, Educación Física, Lengua Castellana, Ciencias, Geografía e Historia, Integración curricular de los Medios de Comunicación Social; Necesidades Educativas Especiales; Geografía para ESO y Bachillerato; Tecnología Industrial y Dibujo Técnico para Bachillerato. A este amplio catálogo de contenidos se puede acceder de forma gratuita y libre, a través del portal educativo del CNICE. En la elaboración conjunta de este cuadernillo los materiales se han realizado a través de grupos de trabajo, integrados por profesores y profesionales, coordinados por un experto en la materia y en desarrollo con TIC, designado por el CNICE. Todos los participantes desempeñan sus funciones desde distintos puntos geográficos, en red y a través de herramientas y sistemas telemáticos de trabajo colaborativo y comunicativo. Con estos recursos se trata de dar respuesta a la diversidad de necesidades de los posibles usuarios, profesorado, alumnado y familia, tratándose de materiales diseñados a medida de los distintos ámbitos de uso, y de pluralidad metodológica y cultural, que realizan una adaptación de los contenidos curriculares aprovechando las estrategias de presentación y organización de la información que ofrece la Red.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona



La educación y la formación social de la ciudadanía se inicia en las propias familias y continúa en la escuela. Pero no sólo en estas instituciones; los medios de comunicación también se han convertido en co-partícipes de la formación ciudadana. No es exagerado que la infancia pasa casi tanto tiempo al día frente a la tele como horas en la escuela. Para muchas personas mayores y muchas mujeres se ha convertido en su ventana al mundo, su conexión con el exterior. No resulta fácil definir el medio televisivo. Es complicado conseguir ofrecer una definición de este medio de una manera sintética porque no existe una sino que existen diferentes televisiones: generalista o telemática, entendida como servicio público o exclusivamente comercial. El objetivo central de este libro-guía es ofrecer puntos para la reflexión sobre un tema que afecta a la ciudadanía en su vida cotidiana. Porque hablar de televisión es hablar sobre algo muy cercano pero, a la vez, desconocido. Hablar de televisión es referirse a un medio contradictorio: ¿es imprescindible?, ¿se debe tener apagada?, ¿educa?, ¿fomenta la violencia?, ¿entretiene?, ¿rompe el diálogo familiar?, ¿fomenta las relaciones personales?, ¿hace participar de la problemática social?, ¿informa?, ¿desinforma?, ¿instaura estereotipos prejuiciosos?, ¿ayuda a arrinconar estereotipos?, ¿es sexista?, ¿acompaña, rompiendo la soledad a trozos?, ¿es una buena amiga, una invitada?, ¿una intrusa? El Cuaderno-Guía que se presenta La televisión, ¿invitada o intrusa? aporta elementos para poner esa distancia de seguridad; aporta elementos para establecer otra forma de mirarla, de entenderla, de pensar con ella. Esta pequeña obra está organizada en torno a cinco bloques temáticos que se han denominado: 1) Como la vida misma; 2) Contenidos; 3) Puntos para la reflexión; 4) Claves para un consumo saludable; y 5) Para saber más. Cada uno de ellos pretende aportar un mínimo de información y ofrecer algunos datos para permitir analizar nuestra relación con el medio desde una posición crítica y creativa y, fundamentalmente, cotidiana. Los contenidos tienen una mirada de género y se parte de la pregunta si la televisión trata de igual manera a hombres y mujeres; si la relación con este medio que establecen los hombres es la misma que la que establecen las mujeres. Se habla de libro-guía porque en sus páginas no se va a encontrar un tratado sobre televisión. Es una propuesta con una intención clara: ser una pequeña herramienta agilidosa que permita pensar sin olvidar que sobre este medio se lleva escribiendo mucho y muy profundamente desde hace décadas. Por ello se ofrece, se destaca, algunos aspectos y se incluyen fichas para el análisis audiovisual. Igualmente se ofrecen algunas propuestas de tareas para realizar desde casa, ofreciéndose una lectura activa. Al mismo tiempo se resaltan para ampliar conocimientos; éstos no sólo aparecen al final sino a lo largo del trabajo, a través de las anotaciones a pie de página. Es un texto teórico-práctico muy recomendable e incluso podría decirse que casi imprescindible para los educadores y todas aquellas personas que estén relacionadas con el mundo televisivo de alguna u otra forma, al mismo tiempo sería interesante poderlo divulgar para su estudio y análisis a las propias familias a través de los centros educativos, escuelas de padres y madres, AMPAS, etc.

La televisión, ¿invitada o intrusa? Guías de comunicación social para una lectura saludable; Trinidad Núñez; Ayto. de Madrid, 2005

LIBROS

♦ Rocío Díaz Gómez

Las TIC al servicio de un proyecto educativo; Sevilla, Consejería de Educación, Junta de Andalucía, 2006; 63 páginas

El presente informe muestra de manera descriptiva las distintas acciones llevadas a cabo por la Junta de Andalucía a través de su Consejería de Educación para facilitar el desarrollo del proyecto de centros TIC. La información ofrecida en este material está dispuesta en cinco apartados. El primero de ellos analiza el contexto histórico-tecnológico por el que atraviesa nuestra sociedad. Las sociedades contemporáneas están sufriendo profundos cambios especialmente en los ámbitos económicos, políticos y socioculturales. Estos cambios han convertido en obsoletas las formas y los modelos de escuela tradicionales. Para dar respuesta a estos y otros problemas, desde la Junta de Andalucía se redacta en marzo de 2003 un Decreto pionero para fomentar el desarrollo tecnológico en esta Comunidad: el Decreto de medidas de impulso a la Sociedad del Conocimiento cuyo objetivo fundamental reside en incorporar a los ciudadanos andaluces a este nuevo modelo de sociedad. En el plano educativo el Decreto se concreta en el plan educativo para el impulso de la Sociedad del Conocimiento en Andalucía «Andared» por el que se facilita el acceso de las TIC a toda la comunidad educativa no universitaria mediante la participación de los centros en convocatorias anuales para la incorporación de éstos al proyecto TIC. En este primer apartado introductorio el lector podrá conocer los principales cambios que se están produciendo en el ámbito educativo que demandan un nuevo modelo de escuela, de alumnos y profesores. En definitiva, se definen los nuevos roles, funciones y competencias que deben desarrollarse para adaptar la enseñanza a las demandas de la sociedad del siglo XXI. El apartado segundo analiza los tres pilares básicos que sustentan las acciones llevadas a cabo por la Consejería a través de su plan educativo: 1) desarrollo de herramientas de enseñanza-aprendizaje y comunicación; 2) formación del profesorado; y 3) soporte técnico (CGA y CAU TIC), todas ellas necesarias para el desarrollo integral de este proyecto. Entre las nuevas herramientas presentadas por la Consejería destacan: la plataforma educativa Helvia que integra la página web del centro, la plataforma educativa y una bitácora; Averroes que ofrece correo electrónico, espacio web y recursos educativos; integrada en ésta se encuentra la base de recursos educativos digitales (Bartic); finalmente la plataforma Pasen conecta a las familias con la vida del centro. La formación del profesorado en TIC se aborda en el siguiente apartado incidiendo en los aspectos didáctico-pedagógicos sobre aquéllos puramente tecnológicos. La formación se lleva a cabo a través de los Centros del Profesorado, aunque cada vez son más habituales las acciones formativas llevadas a cabo en los propios centros educativos. Todas estas acciones se concretan en el plan de formación para la integración de las TIC en la educación descrito en este capítulo. La información ofrecida en este material se completa con un resumen estadístico que muestra el proceso de evolución del proyecto TIC en sus diversas convocatorias. Ciertamente el impulso de las TICs en las escuelas está suponiendo un notable esfuerzo económico y humano por parte de la Junta de Andalucía que de poco serviría sin la ilusión, el empuje y el espíritu voluntarista de los miles de profesores implicados en este proyecto.

LIBROS

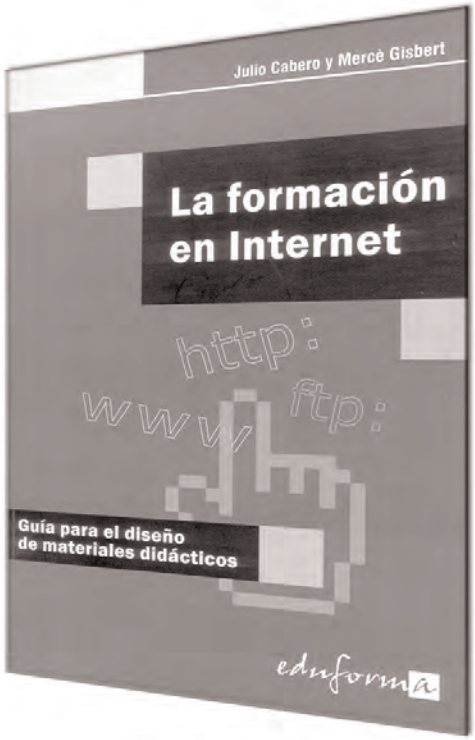
♦ Rocío Díaz Gómez

Internet y competencias básicas; Carles Monereo (Coord.); Barcelona, Graó, 2005; 147 páginas

La alfabetización tecnológica es en la actualidad uno de los objetivos principales presentes en la mayoría de los planes, proyectos y programas nacionales o autonómicos, europeos e internacionales. Los sistemas educativos comienzan a incorporar también este objetivo incluyéndolo en sus líneas de actuación. Es por este motivo, por el que las nuevas tecnologías adquieren un cierto protagonismo en las aulas, provocando cambios en las formas de aprender y de enseñar. Sin embargo estas nuevas herramientas son un medio más como en su momento lo fueron la pizarra o el libro de texto. El éxito o fracaso de su utilidad didáctica es competencia casi exclusiva del profesorado… lo mismo ocurre con la alfabetización tecnológica de los alumnos. Los autores de este libro apuestan por la formación del profesorado en estas tecnologías, ofreciéndoles reflexiones, ideas, actividades, materiales y recursos que faciliten la enseñanza de competencias básicas en TIC entre sus alumnos. Los contenidos se articulan en seis capítulos en los que se profundiza en el desarrollo de estas competencias a través del uso de Internet como recurso principal. Todos los apartados poseen una estructura semejante al incluir en cada uno de ellos orientaciones para el profesorado, conclusiones generales, referencias bibliográficas y una selección de páginas web recomendadas. El primero de ellos profundiza en la importancia de adquirir competencias básicas y justifica el uso de Internet como espacio idóneo para favorecer dichas competencias. El resto de capítulos se centra en el desarrollo de éstas a través de Internet: aprender a buscar y seleccionar información, aprender a aprender, aprender a comunicarse, aprender a colaborar en el aula (4) y aprender a participar en la vida pública. Para ello se analizan y trabajan distintas herramientas existentes en este entorno: buscadores, páginas web, correo electrónico, entornos virtuales, aplicaciones groupware, listas y foros, etc. Los pilares básicos para la adquisición de las competencias anteriormente mencionadas son: aprendizaje, comunicación, colaboración y participación. Cada uno de ellos posee características especiales surgidas del nuevo medio donde se desarrollan. De esta forma, el aprendizaje es permanente, autónomo, autorregulado, amplificado y estratégico; la comunicación es disciplinar, multimedial y comprensible; la colaboración se vuelve cooperativa, en red e institucional y la participación se torna personal, pública, empática y crítica. Internet como entorno virtual que es, presenta a su vez ciertas características que facilitan la adquisición de estas competencias: ayuda a desarrollar estrategias de búsqueda y selección, ayuda a la comunicación multimedial, a la vez que beneficia la aparición de estrategias de lectura, habla y escritura, origina comportamientos solidarios, refuerza habilidades cooperativas y el aprendizaje entre iguales, alienta la participación pública y favorece el autoconcepto y/o la autoestima. Los autores de este manual conscientes de las potencialidades que ofrece este medio, brindan al profesorado ejemplos de actividades, facilitándoles plantillas, mapas conceptuales, parrillas de preguntas con el objetivo de guiarles en su quehacer diario como orientadores y guías en el aprendizaje y alfabetización tecnológica de sus alumnos. Desde mi punto de vista, los contenidos de este libro poseen un carácter práctico, útil y necesario que lo hace imprescindible para cualquier profesional de la enseñanza en el siglo XXI.

LIBROS

♦ Rocío Díaz Gómez

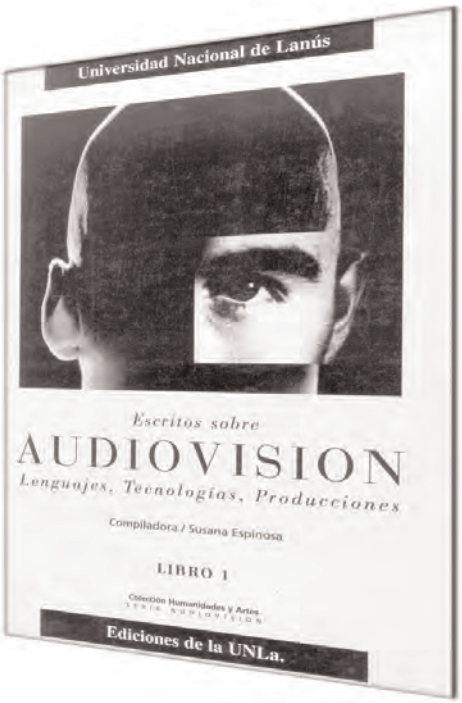


La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos; Julio Cabero y Mercè Gisbert. Sevilla, MAD; 109 págs.

Este libro se basa en experiencias formativas en Internet llevadas a cabo por Julio Cabero y Mercè Gisbert – ambos profesores de tecnología educativa – en torno al diseño de materiales didácticos para la red. Estos trabajos fueron llevados a cabo con alumnos de primero, segundo y tercer ciclo de las universidades de Sevilla y Rovira i Virgili. Los contenidos se presentan en seis capítulos. La información se presenta de manera gradual, comenzando con aspectos generales de la formación en red (Cap. 1); el análisis de materiales digitales y procesos de aprendizaje del alumno adulto (Cap. 2); la profundización en los diferentes medios en soporte digital (Cap.3); el análisis de los tipos de espacios web dedicados a la formación (Cap. 4); así como aquellos aspectos necesarios para el diseño de materiales multimedia (Cap. 5). El último apartado se centra en el diseño y desarrollo de materiales de formación multimedia. Toda la información ofrecida en este manual se presenta de manera visual, a través del empleo de esquemas, tablas comparativas y capturas de pantalla. Consideramos que este libro no pretende hacer del lector un experto en el diseño de materiales multimedia, sino ofrecerle una base sólida y fiable en torno a los principios y características básicas que debe contener este tipo de materiales. Es por tanto una guía orientadora –de lectura muy recomendable– para aquéllos que comienzan a utilizar Internet como medio de enseñanza-aprendizaje. Tras una breve lectura inicial podemos afirmar que la formación basada en Internet presenta claras diferencias en relación a la formación presencial tradicional: permite que los estudiantes vayan a su propio ritmo, es flexible, interactiva, etc. Posee evidentes ventajas logísticas, instruccionales y económicas. De igual forma, este tipo de formación requiere del uso de estrategias formativas especiales y del empleo de distintos medios digitales. Un paso previo a la realización del diseño se basa en conocer los tipos de espacios web existentes dedicados a la formación. Los autores analizan básicamente dos: aquéllos que se utilizan como sistema de distribución de la información (web informativa) y los que se emplean como espacio de formación (web formativa). Por otra parte, hay que tener en cuenta la perspectiva pedagógica desde la que se va a diseñar el material: conductista o constructivista. Los autores consideran a ambas necesarias y su elección dependerá de los objetivos que se persigan y de las características y formación de los usuarios potenciales. Finalmente, se detallan y analizan aquellos aspectos que tienen que ver con el diseño y desarrollo de materiales multimedia. Se propone un plan de trabajo que contemple entre otros aspectos: los objetivos, los contenidos –dispuestos en mapas conceptuales y nodos de información–, las actividades a realizar y la evaluación (técnicas y estrategias evaluadoras).Todo el material ofrecido en esta guía práctica pretende (y a mi juicio consigue) resolver muchos de los interrogantes que se presentan a la hora de elaborar materiales formativos en soporte multimedia. Su uso está orientado a profesores y alumnos de tecnología educativa y nuevas tecnologías, así como a profesionales y empresas interesados en el ámbito del e-learning.

LIBROS

♦ Dolores Degrado Godoy

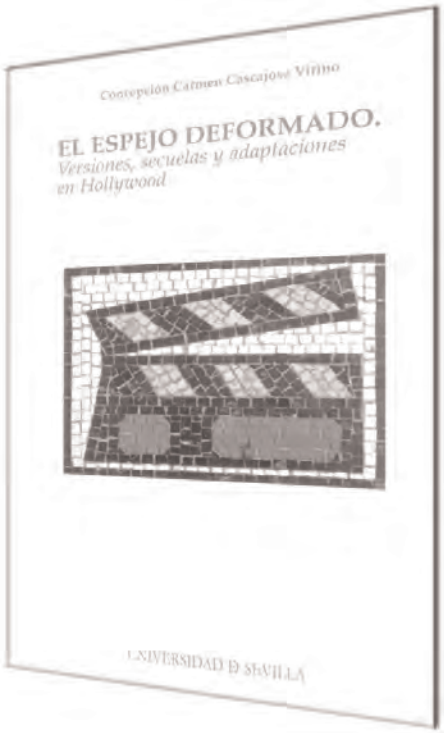


Escritos sobre audiovisión. Lenguajes, tecnologías, producciones; Daniel Teruggi; Argentina, Universidad Nacional de Lanús, 2005

Ofrecer a la comunidad una serie bibliográfica sobre la audiovisión implica un desafío y un atrevimiento. Este libro es el primero de una serie que intenta nuclear una porción representativa de saberes sobre las tecnologías, lenguajes y producciones en los campos del sonido y de la imagen, informando acerca de las últimas tendencias, usos y estéticas de la actualidad. Para ello se ha convocado a profesionales, artistas y docentes nacionales y extranjeros, cada uno de los cuales diagramó una óptica de su especialidad. La obra se inicia con una miscelánea sobre Michel Chion, compositor crítico e investigador francés que acuñó el término audivisión para concentrar en él la idea un nuevo lenguaje sincrético que caracteriza a las producciones fílmicas de la sociedad globalizada en la que vivimos. Otro capítulo muestra cómo el productor de vídeoy televisión Eduardo Abate investiga las características tecnológicas y discursivas que requieren las bandas sonoras en las creaciones audiovisuales. En el campo del sonido, Daniel Teruggi, compositor e investigador residente en París, brinda un aporte acerca de lo que oímos y cómo lo oímos, ya que oír es una actividad esencial que se realiza permanentemente, estemos despiertos o dormidos. Esta parte se complementa con las aportaciones del ingeniero y músico Gustavo Basso con sus reflexiones sobre la relación del hombre con el mundo sonoro que lo rodea. En el campo de la tecnología del sonido, Raúl Minsburg, compositor electroacústico, analiza la norma MIDI, tan difundida para la creación musical por medios interactivos, conocidos frecuentemente como multimedia. Daniel Schachter integra también su reflexión acerca de los nuevos modelos para la construcción del discurso electroacústico, observando que la tecnología compromete una nueva forma de escucha y de relación con lo sonoro. Respecto al mundo de la imagen, se muestran tres propuestas diferentes y complementarias al mismo tiempo. Marco Grossi, cineasta y montajista, refleja en sus escritos los secretos que encierra la etapa final de una realización audiovisual. El montajista persigue un objetivo casi con obsesión: el buen raccord. Este término de origen francés no significa más que la mejor manera posible de unir dos imágenes. Luis Pietragalla, director de cine y televisión, introduce en el mundo previo a esta etapa, como es la preproducción y la producción audiovisual. Finalmente, Gustavo Costantini, investigador y productor audiovisual, se concentra en analizar punto a punto una de las obras maestras del cine como es Apocalipse. Esta película marca un punto de inflexión en la historia del sonido cinematográfico. El diseño de sonido, hoy bastante extendido en casi todos los países que han podido desarrollar una industria audiovisual, tiene, a su vez, una gran variedad de aproximaciones. Como cierre, Susana Espinosa agrega una propuesta para el aprovechamiento del vídeo en el aula como herramienta sustancial para la documentación de la actividad pedagógica. La producción de vídeo en el aula es una propuesta que permite que el alumno sea un productor activo a la vez que se entrena en el conocimiento de lenguajes mixtos, como el audiovisual. Texto muy completo y profundo que permite ahondar, reflexionar y formarse sobre el mundo audiovisual con aportaciones de expertos en la materia.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona



El espejo deformado. Versiones, secuelas y adaptaciones en Hollyvood; Concepción C. Cascajosa; Universidad de Sevilla, 2006; 357 págs.

En el contexto actual del auge en la comercialización de productos culturales, la importancia de la sinergia empresarial que favorece los intercambios y reciclajes, y el desarrollo vivido por los estudios sobre la cultura popular, el alcance de las obras que hasta el momento se han acercado a este tipo de prácticas de producción resulta demasiado limitado para describir una realidad muy compleja. En el texto de ofrece un modelo de acercamiento a este fenómeno que tiene como origen una moda cinematográfica que tuvo cierta relevancia durante los años noventa, las películas basadas en series de televisión, y en el intercambio inverso, la práctica habitual en la televisión norteamericana, imitada también por Europa, de convertir en series de televisión. Cada una de las posibilidades de intercambio y adaptación en el ámbito de la producción norteamericana será tratada de forma individualizada en los diferentes capítulos del texto. El primer capítulo realiza una introducción a la situación, así como un análisis clarificador sobre ese intercambio de prácticas entre el cine y la televisión, abarca también ese intercambio en el plano narrativo, académico, etc. En el segundo capítulo se realiza un análisis del desarrollo de la industria norteamericana y su relación con la industria cinematográfica hasta el momento actual. El tercer capítulo cubre de forma breve las adaptaciones en cine y televisión de materiales narrativos de modos de representación externos, desde la novela a los juegos de mesa pasando por una larga lista en la que conviven la poesía con el serial radiofónico y los cuentos de hadas con los relatos cortos. El análisis de la hipertextualidad interna realizado en el cuarto capítulo pretende ofrecer una visión algo más extensa de los procesos de retroalimentación desarrollados por las películas para cine, los telefilmes y las series de televisión. En el quinto capítulo se estudian los procesos cruzados que tienen como eje el telefilme. El sexto capítulo está dedicado al estudio de las adaptaciones cinematográficas de series de televisión. El séptimo analiza las series de televisión basadas en películas, comenzando con un análisis histórico que mostrará que su uso fue muy temprano y frecuente desde los años cincuenta. En el siguiente capítulo, el octavo, se establecen y estudian las tres categorías de adaptación narrativa de expansión, sustitución y transformación. El último capítulo antes de pasar a las conclusiones estará dedicado a las adaptaciones múltiples, particularmente a aquéllas en las que el éxito de una adaptación en uno de los dos sentidos analizados anteriormente ha propiciado que vuelva a su medio original. Así pues, es un libro muy recomendable para educadores, periodistas y todas aquellas personas relacionadas con el mundo del cine y la televisión de una manera u otra, pudiéndose entender globalmente el funcionamiento de uno de los fenómenos más significativos de la producción audiovisual contemporánea. La autora del texto nos ofrece la posibilidad de esta forma de realizar un acercamiento al fenómeno de la hipertextualidad desde una triple perspectiva: la industrial explicando las circunstancias económicas que permitieron su crecimiento y expansión; la histórica, mostrando su desarrollo y múltiples fases; y la narrativa, analizando el tipo de transformaciones realizadas en un texto para su conversión a otro medio.

LIBROS

♦ Francsico Casado Mestre

Cómo trabajar con la publicidad en el aula; Miguel Ángel Arconada; Barcelona, Graó, 2006; 194 págs.

Como miembros de una sociedad consumista, donde la publicidad emerge y nos invade por doquier, cualquier paso que damos nos acompaña; cuando vemos la tele, al andar por la calle, al leer una revista, al recoger el correo en el buzón, al ir al cine, al asistir a cualquier espectáculo, al consultar internet, etc. Este bombardeo continuo de mensajes repetitivos nos va calando y aunque no sea de una forma consciente va cumpliendo su objetivo y crea en nosotros la necesidad de adquirir dicho producto o servicio, que hasta ese momento no considerábamos necesario. No elegimos la publicidad, sino todo lo contrario, en muchas ocasiones practicamos el «zapping» y cuando vemos un programa de televisión, en los momentos publicitarios intentamos cambiar de canal. Cuando consultamos Internet, cualquier página lleva incluida su publicidad, principalmente los buscadores, no teniendo opción a desprendernos de ella. Los mensajes publicitarios constituyen por tanto la forma de expresión más habitual a la cual estamos expuestos, siendo el entorno comunicativo mayoritario para cualquier miembro de nuestra sociedad. Lo que importa es seducirnos con originales mensajes y con imágenes deslumbrantes para hacernos creer que un determinado producto nos puede cubrir necesidades que hasta ahora en la mayoría de los casos ni teníamos. Toda esta seducción se produce alabando determinados estilos de vida, se elogian o condenan maneras de actuar, se silencian o fomentan ideologías y, en definitiva, se presentan mundos de ensueño muy alejados de la realidad cotidiana de cualquiera de nosotros. En «Cómo trabajar con la publicidad en el aula», su autor, dentro de su quehacer diario como profesor de educación secundaria y como experimentado investigador en la integración de la publicidad en el área de lengua, se plantea evitar esa enajenación entre la vida real y la ficción publicitaria, apostando porque en el aula se trabajen los conocimientos y habilidades que hagan posible una lectura crítica del significado de estos mensajes. Aborda, de una forma global y equilibrada, la integración de la comunicación publicitaria, y define a la publicidad como un potente recurso didáctico con el que trabajar diferentes capacidades propias del área, tanto lingüísticas y comunicativas como educativas, de acuerdo con la sociedad en que vivimos. La estructura del libro queda dividida en cuatro bloques donde abarca desde la estrategia publicitaria hasta introducirse en la publicidad como recurso didáctico. Dentro del primer bloque, nos introduce en la publicidad, con una breve historia de la evolución de ésta, aproximación al concepto actual, que nos comunica la publicidad y la complicidad del espectador en la construcción del sentido del anuncio. En el segundo bloque trata el discurso publicitario, a través de los textos publicitarios y sus lenguajes. En el tercer bloque es donde la publicidad se convierte en un recurso didáctico, planteándose el para qué se debe trabajar con los textos publicitarios en el área de lengua, hasta llegar a utilizar la publicidad como un reto, trabajando la educación en valores. Y por último culmina esta publicación con un bloque bibliográfico y una buena oferta de direcciones y referencias donde consultar distintos textos como recursos educativos para aplicar en esta materia. Con esta publicación se pretende aportar información al profesorado sobre aspectos que nunca estuvieron presente en su formación en sus distintas facultades y que son necesarios para abordar con rigor la comunicación publicitaria.

LIBROS

♦ Dolores Degrado Godoy

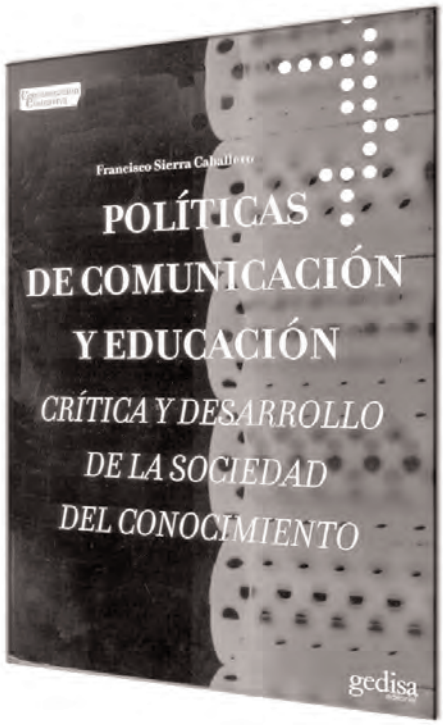
Desde hace más de cien años, el cine está presente en nuestra sociedad, en nuestras vidas diarias. En la actualidad, Madrid y su ciudadanía siguen estando muy vinculadas al cine. Se ha recuperado uno de los edificios más antiguos y característicos relacionados con la cinematografía, el cine Doré, devolviendo a la ciudad un foco cultural de gran importancia. Además, hoy en día, Madrid es la provincia donde más personas acuden a ver cine: desde enero a mayo de 2005 más de ocho millones de espectadores han pasado por las casi 600 salas de las que disponen. La cuestión no es que vean más películas, hay que aspirar a verlas mejor. Se puede ver críticamente una película sin renunciar al momento lúdico que supone estar en una sala de cine. El uso de una mirada atenta asegura un comportamiento más libre, más maduro, más sano. La autora espera que quienes vayan a utilizar este manual puedan encontrar en sus páginas pistas y reflexiones que les faciliten el análisis de este medio de una manera sencilla y ágil. La obra está organizada en torno a cinco bloques: 1) Como la vida misma; 2) Contenidos; 3) Puntos de reflexión; 4) Claves para un consumo saludable y 5) Para saber más. Una obra cinematográfica constituye una forma de expresión que media y repercute en las personas que la ven, éstas se sienten identificadas y reconstruyen su propia historia o la de la obra. También se proponen pautas de conducta que le pueden servir para su propia vida.

El cine: ¿espejo de la realidad? Guías de comunicación social para una lectura saludable; Trinidad Núñez; Ayto. de Madrid, 2005

Con la guía, El cine: ¿un espejo de la realidad?, se pretende hacer un análisis de este medio en un breve recorrido histórico, en su situación actual, en los modelos que establece de hombre y mujeres o en el punto de vista de las y los espectadores. Una reflexión que pueda conducirnos a poder ver una película, no sólo como un espectáculo de entretenimiento sino como un medio que influye sobre la realidad. Este lenguaje cinematográfico tiene la capacidad de intervenir en una realidad que pretende avanzar en el terreno de la igualdad. Sin duda lo ha hecho ya en muchas ocasiones, en forma de denuncia, y en películas de nuestra última filmografía, particularmente aquéllas que muestran situaciones tan injustificables, como son las de violencia hacia las mujeres. Así se puede hablar del cine como el espejo de la realidad y a la vez transformador de la propia sociedad. Esta guía que se presenta, trata de mostrar y sugerir algunas observaciones sobre situaciones que, a veces sin pretenderlo, inciden en un sutil lenguaje sexista; ya que mirar y seleccionar un mensaje puede facilitar o no la eliminación de estereotipos de género. Este manual, práctico y sencillo de leer, es muy utilizable para todos las personas relacionadas con la educación que estén interesadas en la educación de medios, en este caso del cine. Por ello, puede ser interesante que sea trabajado por maestros y maestras en la escuela, con sus alumnos y alumnas. Además puede ser utilizada para la formación de toda la comunidad para que vaya adquiriendo unos conocimientos básicos y críticos sobre un medio tan importante como es el cine.

LIBROS

♦ Francsico Casado Mestre



Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad de conocimiento; Francisco Sierra; Barcelona, Gedisa, 2006

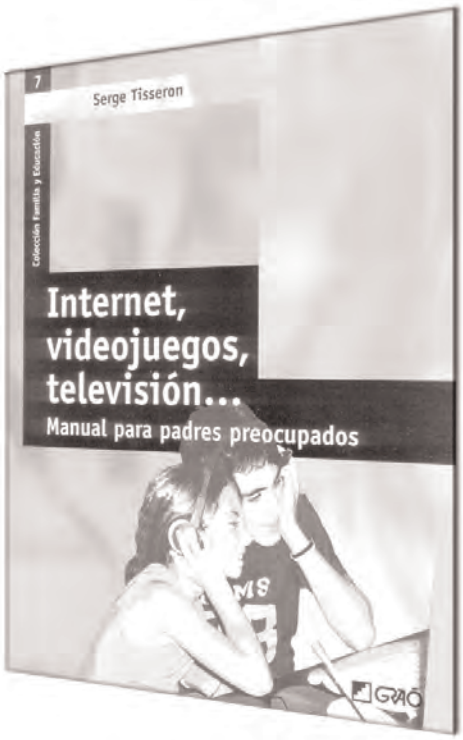
La entrada en el nuevo milenio nos crea una serie de incertidumbres, debido a los cambios en nuestra sociedad, creando retos estimulantes, pero que a su vez provocan aspectos contradictorios, dando lugar a ilusiones y recelos que conforman el horizonte de la construcción de esta nueva sociedad globalizadora a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los sistemas educativos deben cumplir una función fundamental, redefiniendo las formas tradicionales del pasado con la adaptación a la nueva cultura mediática, ayudando así a conseguir un modelo cultural más equilibrado. De esta forma surge la necesidad de introducir en el ámbito educativo los nuevos sistemas de información y comunicación, que además de cumplir un papel importante en las tendencias de integración se convierte en un aspecto estratégico para la configuración de los modelos de desarrollo. Vista la necesidad de introducir los medios en la escuela, surge la iniciativa de plasmar experiencias y reflexiones sobre una colección de textos, comunicación educativa, que nos sirvan como recursos básicos para conseguir analizar la manera en que los contextos audiovisuales y tecnológicos condicionarán las formas de aprender y enseñar, convirtiéndose así en herramientas imprescindible para estudiantes, docentes, comunicadores, y administraciones en general que deseen integrar el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías digitales en el ámbito educativo.

Sierra Caballero se enfrenta críticamente a esta nueva realidad social, poniendo en tela de juicio los mitos interesados de la sociedad del conocimiento, utilizando un análisis preciso y detallado de la colonización del sistema educativo por el poder y control de los grandes grupos multimedia. El contenido de este libro queda organizado en dos grandes bloques donde nos va introduciendo en las distintas políticas que influyen en la comunicación y su aplicación en la educación, hasta darnos una visión panorámica de dicha aplicación. En una primera parte el primer capítulo desarrolla las políticas de comunicación y cultura, un nuevo marco para el desarrollo; adentrándose en la función social de las políticas de comunicación, los criterios de evaluación, líneas y directrices desde un enfoque histórico-crítico, la comunicación educativa como una aproximación interdisciplinar. En el segundo capítulo se adentra en las políticas educativas y la sociedad de la información, abarcando la agenda política de la sociedad-red, telecomunicaciones y educación, cultura digital y derecho público, financiación y reorganización del sistema educativo, y problemas y lógicas sociales del nuevo escenario cultural. En el tercero nos plantea los retos y contradicciones de las políticas de la sociedad cognitiva, pasando por el reto de la ciudad educativa, el pluralismo informativo y educación intercultural, la cibercultura y ciudadanía. En una segunda parte nos realiza una panorámica internacional, comenzando en el capítulo cuarto, con el espacio europeo de convergencia, donde nos introduce en los planteamientos europeos de programas e iniciativas desde Eureka al Plan Media Plus, sus nuevas bases políticas y sus críticas. En el quinto capítulo nos plantea el modelo de desarrollo estadounidense, su hegemonía y su industria cultural, la genealogía del sistema internacional de comunicación y educación, y sus experiencias. Finaliza en el capítulo sexto con un recorrido por Iberoamérica como un solo espacio cultural, donde nos descubre el problema de la integración y la dependencia informativa, nos hace un diagnóstico de las utopías posibles, abarcando desde la Televisión Educativa Iberoamericana a Ibermedia, haciendo hincapié en proyectos emergentes como Mercosur. En definitiva, nos encontramos ante una publicación que contribuye a la reflexión sobre las transformaciones globales en materia de políticas públicas, los medios de comunicación y el desarrollo educativo.

LIBROS

♦ Begoña Mora Jaureguialde

Si el contenido de algún libro responde a su título a «pies juntillas», éste sería uno de ellos, aunque vamos a matizar un poco. Es, como su autor nos muestra, un verdadero manual para padres preocupados, pero va más allá, no sólo sirve para padres y madres preocupados, sino para todos los profesionales de la enseñanza y de la comunicación que quieran adentrarse en el mundo de las imágenes en cuanto a la repercusión que pueden tener, y de hecho tienen, sobre los pequeños de la casa, nuestros hijos. En siete capítulos perfectamente estructurados el autor revisa todas aquellas posibilidades de acceso a la información a través de las imágenes, teniendo como punto de referencia y base, los diversos soportes comunicativos que rodean a la sociedad en la actualidad, es decir: juegos de imágenes, prensa infantil y cómics, televisión, cine, publicidad y revistas para adultos, videojuegos, juegos de rol e Internet. ¿Sabemos realmente el momento adecuado en el que se debe empezar a educar para el buen uso y disfrute de los medios tecnológicos de nuestra era? Comenzando a trabajar con y para el niño, casi desde el mismo momento de su nacimiento, el documento muestra las diversas fases, a nivel cognitivo, por las que atraviesa un ser humano y su desarrollo, así como los diferentes modos de captar el entorno, casi todos ellos, a través de los medios e influidos por ellos. Para facilitar el desarrollo del niño, como usuario libre y responsable en la edad adulta de medios y tecnologías de la información y la comunicación, el libro describe estrategias, recursos y métodos, todo a través de situaciones reales ejemplificadas y de forma lúdica, que cualquier padre, madre (a quienes se dirige el libro explícitamente), así como maestros, educadores, y/o cualquier adulto interesado en esta temática, puede poner en práctica sin complicación alguna ante momentos similares. Los capítulos, en lugar de índice cuentan con un cuadrante con las preguntas que cualquier padre/madre se haría al respecto y en función del medio en cuestión, a las que posteriormente da respuesta en el desarrollo del tema. Por esa misma razón no es de extrañar que el capítulo más amplio y con mayor número de interrogantes sea el dedicado a la televisión, ya que con sus casi cuarenta páginas de extensión representa prácticamente la tercera parte del contenido del texto que nos ocupa; lo que también pone de relieve la importancia de la educación en este medio ante el que los niños pasan ya más tiempo que en las propias escuelas. Como colofón del texto, el autor incluye una última página «Para concluir…», en la que aboga por una enseñanza completa y complementaria para todos y cada uno de los niños de hoy, ya que pertenecen a «un mundo dominado por los medios de comunicación». Con un lenguaje claro y cercano, pero sin perder la precisión que el tema requiere, el autor da forma a este manual, que sin lugar a dudas, será buen referente de las familias del siglo XXI. «Intentemos con nuetros hijos, lo más pronto posible, ir a la búsqueda de los usos que hacen de las imágenes».



Internet, videojuegos, televisión…Manual para padres preocupados; Serge Tisseron. Barcelona, Graó, 2006; 139 páginas

LIBROS

♦ Mª Rocío Cruz Díaz

Advancing European Viewers Interests; European; Comisión, Education & Culture; Gabinete Comunicación y Educación, 2004

En noviembre de 2003 Comisión Europea «Educación de DG y Cultura» decidió financiar un proyecto cuyo objetivo se centraba en la creación de un foro público que atendiera las necesidades de espectadores y defendiera sus intereses. Aquel proyecto recibió el apoyo de la Asociación Europea de Consumidores de Televisión (EACTV). A partir de ese momento, surge la Asociación Europea para los Intereses de los Espectadores (EAVI), con el objetivo de federar las distintas asociaciones nacionales de espectadores y facilitar el proceso de unificación de todos aquéllos colectivos que apoyasen sus intereses. De esta forma, se plantea la realización del encuentro titulado Adelantando los Intereses de los Espectadores europeos: La participación del espectador, la responsabilidad de los medios de comunicación y la alfabetización de los medios de comunicación». La Conferencia tuvo lugar en Italia en octubre de 2004. Iniciativa con la que los miembros del Proyecto EAVI pretendían presentar a la CEE los resultados de la investigación. Este documento digital que presentamos surge como herramienta de transmisión de las ponencias y comunicaciones que se defendieron en las diferentes sesiones de trabajo planificadas por la organización del evento. Junto a los miembros fundadores, se invitaron a expertos y especialistas así como a la prensa, a participar, colaborar y proporcionar ideas sobre cómo podría trabajar esta Asociación y, cómo ellos podrían ayudar y apoyar a la Asociación de los Espectadores Europea cuya misión consistía en representar, promover y proteger, a nivel europeo, los derechos y los intereses de los espectadores, al tiempo que se establece una base institucional y un foro público donde discutir las necesidades de espectadores y defender sus intereses. Al acceder al documento digital nos encontramos con un apartado especialmente dedicado al reconocimiento de las personas que trabajaron y colaboraron en la investigación llevada a cabo durante el proyecto de EACTV. Posteriormente, pasaremos a consultar las aportaciones de los distintos ponentes estructuradas en cuatro sesiones de trabajo. En cada apartado se incluyen archivos adjuntos con documentos escritos y documentos sonoros de cada una de las intervenciones. En las siguientes líneas recogemos algunos de los rasgos más característicos de cada sesión de trabajo. La sesión 1ª, «Participación de espectadores de televisión en Europa», pretende mostrar las diferentes formas de participación del espectador, al tiempo que destaca algunos de los buenos ejemplos y de futuras acciones discutiendo sobre que aspectos podrían apoyar estas iniciativas, así como sus objetivos generales tanto a nivel regional como a nivel europeo. Con la sesión 2ª, «Responsabilidad de los medios de comunicación en Europa», se enfoca la responsabilidad de los medios de comunicación, la sensibilidad –o simplemente la transparencia– desde la perspectiva de intervención de la agenda política europea. La sesión 3ª, «Alfabetización de los medios de comunicación y educación en Europa», ha estado centrada en la necesidad de vincular los intereses de los espectadores y de la educación en los medios con la intención de definir un espacio de colaboración; Finalmente, la sesión 4ª, «Desarrollo de EAVI y proyectos de actividades y redes», ha priorizado el desarrollo de acciones que permitan representar los intereses de los espectadores y discutir cómo puede garantizarse un desarrollo saludable de la asociación. Como elemento de consulta, destacar que en el CD se recoge una apartado denominado «Documentación pertinente» que integra las temáticas como la televisión sin las fronteras; audiovisual y transmitiendo; registro de la propiedad literaria en satélite; los aspectos tecnológicos; protección de los consumidores, todas ellas de destacado interés por su carácter aplicado y de innovación entre los medios de comunicación y los telespectadores.

LIBROS

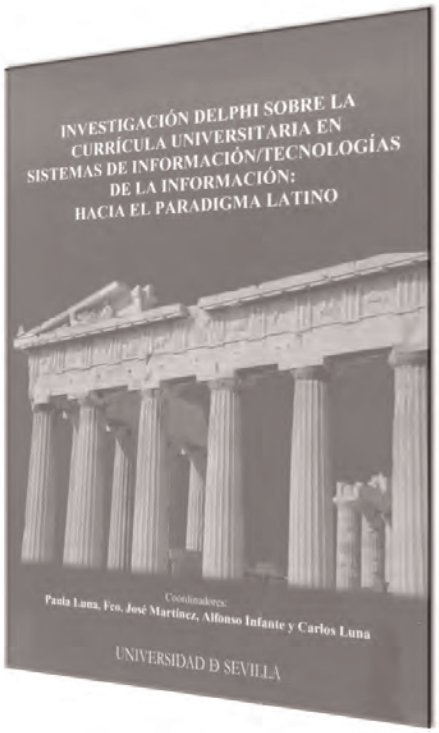
♦ Tomás Pedroso Herrera

Desde 1995 la Unión Europea interviene con ayudas en un conjunto de áreas culturales para desarrollar el cine y otras manifestaciones artísticas de los países que aún no tienen una industria y una distribución propias. La áreas geográficas más importantes son Asia (Asia-Europe meetings: AEM), América Latina (EU-Latin America: LAC) y la zona euro-mediterránea. Siguiendo el espíritu de las convenciones de la UNESCO, la Unión Europea se propone ayudar a que los distintos países que reciben ayudas protejan y promocionen sus diversas manifestaciones culturales. Además de la UNESCO, la Unión Europea sigue las directrices del «Consenso europeo sobre el desarrollo», en el que los países de la Unión se comprometen a la «erradicación de la pobreza en el mundo y a la construcción de un mundo más justo». Para cumplir tan ambicioso proyecto la UE llevará acabo políticas para el desarrollo que intentarán hacer de la globalización «una fuerza positiva», al tiempo que se aplica la visión europea del desarrollo, sustentada en determinados principios comunes (asociación, diálogo político, fomento de la sociedad civil, igualdad entre hombres y mujeres, etc.). Para esto se cooperará en desarrollo sostenible, comercio justo, desarrollo rural, desarrollo humano, cohesión social, etc. Durante la última década, la Unión Europea se ha convertido en una de las principales ayudas al cine de África, del Caribe y del Pacífico (ACP), produciendo, dando publicidad y sosteniendo económicamente un elevado número de películas. Lo que se persigue con toda esta cooperación cultural es reconocer, preservar y promover los valores y las identidades mediante el diálogo intercultural y, también, desarrollar la industria cultural de esos países para que surja un mercado autóctono de bienes y servicios. Estos programas se aplican tanto en un ámbito regional como nacional y persiguen en el fondo perpetuar la herencia cultural de los ciudadanos. Concretamente, desde 1992, 163 películas han sido producidas con fondos de desarrollo de Europa. Este DVD recoge 32 extractos de estas películas, que dan buena cuenta del dinamismo y de la diversidad del cine ACP actual. Los países que participan en este DVD son África del Sur, Angola, Benim, Burkina Faso, República del Congo, Costa de Marfil, Guinea, África Central, Guinea Bisau, Haití, Isla Mauricio, Mali, Nigeria, Senegal y Chad. Cada extracto de película es presentado con el título, el metraje, el nombre del director y un breve resumen del argumento en inglés y en francés. Asimismo es posible encontrar un teléfono de contacto y una dirección de correo electrónico para que los interesados se pongan en contacto con los directores de las películas. Además se incluye una entrevista con Johannes Gehringer, en cargado de la comisión cultural para los países ACP, en la que se le pregunta por el balance de las ayudas europeas dadas al cine de África, el Caribe y el Pacífico, a lo que se responde que estas ayudas han permitido la emergencia de nuevos talentos y han posibilitado que países que nunca habían recibido ayudas las hayan recibido ahora. Además se reflexiona sobre la necesidad de formar profesionales en todos los campos audiovisuales para el desarrollo no sólo del cine sino también de otros modos de comunicación. Todas estas ayudas forman parte de un amplio programa de ayudas que está en vigor desde 2003 y persigue la cooperación cultural entre países. Esta cooperación se puede realizar tanto con países en los que no existe tradición cinematográfica o en países que sí tienen producción audiovisual; en ambos casos existe un interés en Occidente por estas manifestaciones culturales foráneas. Otro proyecto llamado «África Cines» tiene como finalidad que el público africano pueda acceder a sus propias cinematografías para lo que se apoya a los distribuidores o a las mismas salas de proyección.

L' Union Européenne et les cinémas d' Afrique, des Caribes et du Pacifique. Bruselas, Comisión Europea, 2006.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona

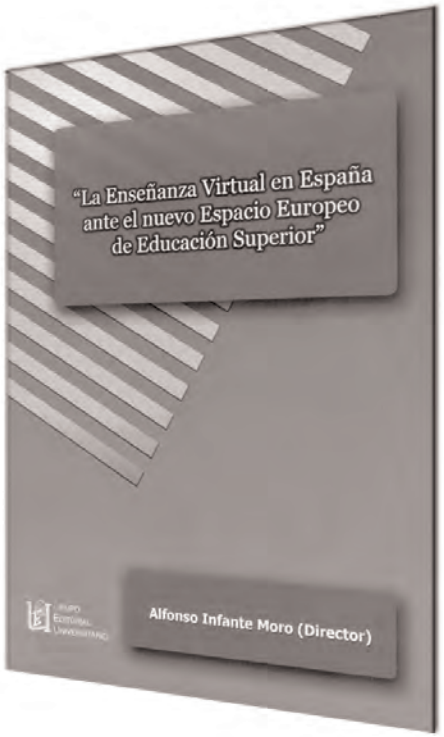


Investigación Delphi sobre la currícula universitaria en sistemas de información; P. Luna, F.J. Martínez, A. Infante y C. Luna; Universidad de Sevilla, 2006; 271 págs.

El ámbito de la docencia universitaria debe estar alerta y a la vez ser avanzadilla de los nuevos cambios que estamos viviendo. Por ello, es imprescindible que se adapten los sistemas docentes, tanto en la metodología como en materias impartidas, si se quiere seguir siendo una institución de referencia en el avance económico y social. El avance en la sociedad de la información y el conocimiento nos está exigiendo replantearnos muchas de las actividades que se realizan siguiendo cánones de la era industrial a la que cada vez observamos con mayor lejanía. Fenómenos como la globalización, el uso exhaustivo de las tecnologías dela información y la creciente importancia de la información como principal factor económico nos están indicando que debemos ser conscientes de los dos lemas de nuestra época: «Piensa globalmente y actúa localmente» y «hay que cambiarlo todo para que todo siga al menos igual». Esta obra recoge los resultados de una investigación delphi realizada en las Universidades de Évora (Portugal), Universitá Católica Sacro Cuore de Milán (Italia), Universidad Católica del Norte de Antofagasta (Chile), Universidad de Camaguey (Cuba), Universidad Nacional de Santa Fe (Argentina) y las Universidades de Sevilla y Huelva (España), con el objetivo de buscar un sistema homogéneo en el ámbito latinoamericano de la docencia universitaria de empresas de Sistemas de la Información/Tecnologías de la Información (SI/TI). Este proyecto se realiza bajao el paraguas de la Red Universitaria Iberoamericana de Sistemas de Información y de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (RUISITIC). Se debe de resaltar que en el texto se presentan estudios nacionales. Queda aún la elaboración, en base al consenso, de una propuesta de currícula universitaria en SI/TI en los estudios empresariales y administración y dirección de empresas, que se realizará por todos los comentados. Este proceso será objeto de una próxima obra en la que se procederá a publicar las conclusiones globales que nos ayuden a proponer recomendaciones sobre una cirrícula armonizada en SI/TI en el ámbito latino. Para esta investigación, que aborda dos campos científicos diferentes, el de los SI/TI y el de la docencia universitaria, se realizó también un bosquejo sobre la utilidad de los estudios delphi como una metodología contrastada para elaboración de currículas. Los resultados son expuestos en cada capítulo dedicado a cada uno de los países participantes, destacándose la diversidad de nomenclaturas, materias y adscripción de las diferentes materias de SI/TI impartidas en cada uno de los entornos utilizados, como puede apreciarse en las conclusiones finales obtenidas en cada uno de ellos. El libro es muy recomendable y necesario para todo el profesorado, en general, de la comunidad universitaria, así como para todas aquellas personas relacionadas con la investigación educativa. Es un estudio detallado sobre la situación actual del área académica SI/TI que ha evolucionado como área independiente a partir de los años setenta.

LIBROS

♦ Juan Bautista Romero Carmona



La enseñanza virtual en España ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior; Alfonso Infante (Dir.); Granada, GEU, 2004; 182 págs.

Actualmente estamos inmersos en un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje como es la teleformación y con un panorama cambiante con la llegada del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Es importante considerar la necesidad de fomentar la creación de espacios virtuales específicos en los que pueda confluir toda la comunidad interesada en la teleformación y en el nuevo EEES, donde se pueda obtener información y formación continua actualizada. La justificación del presente estudio se debe hacer desde una doble perspectiva, como son los requerimientos de la sociedad del conocimiento y el nuevo EEES para el profesorado universitario por la relación existente entre ambas partes. El texto nos muestra el estudio realizado con la pretensión de contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de una mejor formación del profesorado en materias de utilización didáctica-pedagógica y comunicativa de las TICs. Además de contribuir a la integración plena en el EEES. Entre las razones esenciales que justifican este estudio se destacan: la necesidad de introducir el desarrollo de las TICs en el papel de la educación superior, mostrando a los docentes las ventajas e inconvenientes pedagógicas de éstas y ayudando al alumno a comprender las capacidades de su inteligencia mediante un modelo enfocado al aprendizaje ante el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior; facilitar el proceso de adaptación de la Universidad tradicional-presencial a un modelo organizativo-flexible y por último, abrir la Universidad al exterior. El libro consta de cinco partes diferenciadas. La primera dedicada a consideraciones previas y metodológicas del estudio con sus diferentes apartados como son la introducción, objetivos, metodología, el itinerario de la investigación, la situación del ámbito investigado respecto a investigaciones y experiencias educativas sobre Internet en el contexto español. La segunda parte donde se muestra el desarrollo de la investigación con tres diferentes fases: una primera fase que recoge la opinión de expertos y las necesidades de los profesores; la segunda fase donde se detalla el seminario de intercambio sobre la enseñanza virtual, curso de teleformación como apoyo para el profesor universitario y la web para la difusión de los resultados y conclusiones del proyecto «La enseñanza virtual en España ante el Nuevo Espacio Europeo de Educación Superior». La tercera fase recoge la formación del profesorado universitario; la formación del profesorado universitario en espacios virtuales; y los elementos fundamentales para una propuesta formativa virtual. Una tercera parte de conclusiones bastante explícitas y clarificadoras de la situación de objeto de análisis. Por último, una cuarta parte de referencias bibliográficas y una quinta parte donde se recogen los anexos de la investigación. La sociedad de las redes telemáticas está modificando profundamente nuestra civilización configurando nuevas formas de ser y estar en el mundo, de acceso a las fuentes de información y, en general, una nueva configuración del conocimiento. Por ello, este texto es muy recomendable para todo el profesorado de la comunidad universitaria, así como el resto de personas relacionados con la educación y las TICs para tener información sobre las nuevas tendencias y necesidades de la formación del profesorado y modelos docentes ante el Espacio Europeo de Educación Superior, definición de roles y funciones que se esperará del docente universitario.

LIBROS

♦ Rocío Cruz Díaz

La producción de vídeo en el aula; Buenos Aires, Argentina; Ediciones Colihue, 2005, 176 págs.

Haciendo gala de una extensa trayectoria profesional y un profundo conocimiento de la temática abordada, los autores coinciden en la Universidad Nacional de Lanús. Del trabajo conjunto surge este documento sobre la función y el uso del vídeo en el medio educativo utilizando la filmación como un recurso dinámico e interactivo en el aula y ante los temas curriculares. Susana Espinosa es licenciada en Gestión Educativa, directora de la Licenciatura en Audiovisión y de la Licenciatura en Enseñanza de las Artes Combinadas; Por su parte, Educardo Abbate es licenciado en Psicología (UBA), director y productor de vídeo y televisión, docente de la Escuela Nacional de Experimentación y Realización Cinematográfica. Una de las problemáticas más analizadas en la institución educativa actual hace referencia, en general, a la revisión de las metodologías de enseñanza y, en particular, al uso de herramientas tecnológicas interactivas. En una sociedad donde la persona piensa, actúa y opera audiovisualmente cometeríamos un gran error si obviásemos las potencialidades que el aprendizaje de la interacción nos ofrece ante la formación del niño y del adolescente. El documento que presentamos pretende ser una propuesta metodológica donde el alumnado deje de ser un mero receptor pasivo pasando a ser un productor y consumidor activo: implica así mismo, una iniciación a los lenguajes y a las tecnologías audiovisuales. Para los autores, el vídeo permite la creación de ámbitos de diversión y entretenimiento que estimulan el aprendizaje y facilitan la participación solidaria del grupo. El material ofrecido se compone de un manual (texto impreso) y material audiovisual complementario (formato CD-Rom vídeo) que han sido diseñados con variados ejemplos, sugerencias y ejercicios prácticos dirigidos expresamente al docente y como recurso en el aula. Los contenidos aparecen estructurados en cuatro áreas que atienden a diferentes problemáticas habituales al pretender alcanzar la producción de un vídeo en el aula: Desde el Área Tecnológica nos proporciona diversas indicaciones sobre el tipo de equipos, sus usos y cuidados, modelos, costos y utilización de las herramientas para filmar; Con el Área Producto, los autores hacen referencia a los pasos y procedimientos a realizar para concretar el producto, esto es, el guión, la filmación, la sonorización de la imagen y la titulación; El Área Comunicación da paso a exponer una serie de reflexiones teóricas sobre la comunicación como lenguaje, a la vez que describe diferentes tipos comunicacionales identificados al ser aplicados según el interés de la comunicación y el tipo de receptores; Finalmente, con el Área Pedagógica los autores pretenden ofrecer una serie de reflexiones y recomendaciones acerca del uso del vídeo en el aula. Debemos mencionar, dado su carácter innovador y la ayuda prestada al contexto aplicado, el apartado de Apéndice donde se explican los aciertos y errores, en fragmentos de vídeos didácticos, cometidos por docentes amateurs, fragmentos con los que se complementa el texto impreso. Este material consiste en una producción audiovisual, presentada en soporte VCD, con animaciones y ejemplos audiovisuales que amplían los temas tratados en el libro junto a un útil listado del Vocabulario empleado. Todo ello, compone un excelente recurso para hacer uso de nuevas estrategias didácticas, más creativas entre docentes y alumnos.

LIBROS

♦ Tomás Pedroso Herrera

El Instituto Audiovisual Nacional francés publica esta revista cuyo número 10 está compuesto por un «dossier» que lleva por título «Los medios a la conquista de los jóvenes», por una conversación entre varios expertos titulada «Confrontations» y por una sección final en la que se reseñan libros y revistas de temas referidos al mundo del audiovisual. Todo ello precedido de un comentario editorial que con el título de «Los medios y los jóvenes, siempre a debate», plantea que la educación de los jóvenes se realiza en la actualidad no sólo por los padres o los profesores sino también por los medios de comunicación, siendo, por tanto, necesario proteger los intereses de los adolescentes y de los niños. En las primeras páginas de la revista un periodista, D. Schneidermann, y un investigador-profesor, P. Froissart, debaten sobre qué son los rumores que de vez en cuando aparecen en la sociedad y sobre cómo son difundidos por los medios de comunicación de masas. Estos rumores son de todo tipo y se esparcen por todas las capas sociales con gran rapidez, especialmente entre los jóvenes, por lo que ambos especialistas se preguntan si no existirán intereses ocultos que ayuden a la expansión del rumor. La parte central de la publicación está compuesta de varios artículos que se agrupan temáticamente: «Hace ya mucho tiempo…» reúne tres artículos en los que se analizan los medios de comunicación franceses durante las décadas de los 50, 60 y 70. El primero de ellos lleva por título «La prensa juvenil en libertad vigilada» y relata cómo fue la ley promulgada en 1949 que obligaba a que ninguna revista juvenil animara a malas acciones. En «Años 60, la entrada de la cultura de masas» se rememoran las publicaciones y otros productos de consumo mediático que aparecieron en esos años en Francia y, por último, en «Dispositivos radiofónicos para un público codiciado» se relata y analiza cómo aparecieron las radiofórmulas durante los últimos treinta años. «Estrategias mediáticas y conflictos de valores» se conforma como la segunda parte temática de la revista. En ella aparecen reflexiones sobre cómo es tratada en los medios la juventud de los barrios periféricos de las grandes ciudades («La juventud de los suburbios en la televisión: ¿reflejada o instrumentalizada?»), sobre cómo la televisión ayuda a difundir la cultura del riesgo entre los jóvenes («La cultura du risque ou comment la télé fait la morale aux jeunes») o sobre cómo funciona el medio de comunicación radiofónico para los jóvenes («La libre antenne, objet social pour les adolescents?») o una reflexión sobre el consumo de televisión con imágenes violentas en el sur de Italia («Violence télévisuelle, violence réelle dans l'Italie du Sud»). «Cuando el mercado es el mensaje» es título genérico bajo el que aparecen tres artículos: «Productos derivados de las emisiones juveniles: Interacciones M6», «El mundo de las marcas: ¿influidos los que influyen?» y «Ser padres de hijos telespectadores…», en lo que se reflexiona sobre las agresivas técnicas de venta de la televisión M6, sobre cómo la publicidad influye en los niños y en cómo éstos, a su vez, influyen en el discurso publicitario y, finalmente, sobre las campañas de publicidad dirigidas a los niños por parte de algunos productos. La última parte de los contenidos de la revista tiene por título «¿Prohibir, proteger o educar?» y en ella se engloban varios artículos en los que se trata sobre la nefasta influencia de la violencia y la pornografía en los niños («A propósito del maltrato visual»), sobre los beneficios de la producción en medios de comunicación en la formación de los alumnos («¿Producir medios?»). Al final de la revista aparecen las secciones de «Revistas», «Libros», «Formación» y «Actualidad del INA». En las dos primeras se reseñan revistas y libros referidos al mundo de la educación y de la información; en la tercera se ofrece información sobre cuáles son los ámbitos de trabajo de los productores.

Revista «MédiaMorphoses»: Les médias à la conquête des jeunes. Paris (Francia), Institute National de l'Audiovisuel (INA)

LIBROS

♦ Mª Rocío Cruz Díaz

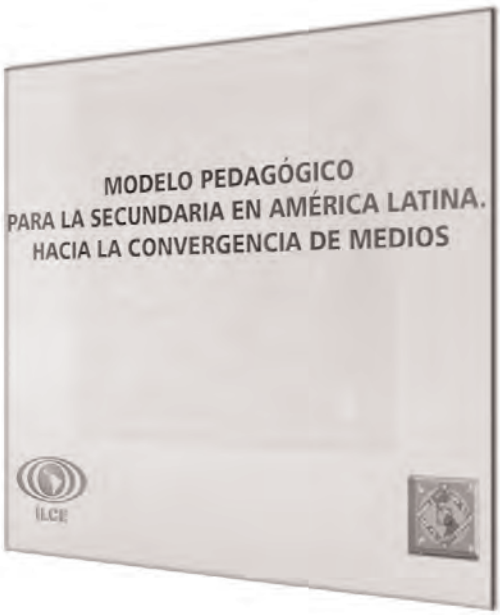
Comunicación y Pedagogía, 213. Revista de Nuevas Tecnologías y Recursos; Barcelona, Centro de Comunicación y Pedagogía, 2006

La Revista de Nuevas Tecnología y Recursos Didácticos «Comunicación y Pedagogía», consolida con su número 213 una importante trayectoria ante el tratamiento riguroso que la aplicación de las TIC encuentra en el campo de la investigación educativa. La tradicional distribución de los contenidos en los bloques de Información, Informática y didáctica, Tecnologías de la información y la comunicación y Recursos Didácticos, se completa con un certero estudio de las TIC ante las Necesidades Educativas Especiales. El monográfico coordinado por J.J. Fernández García despliega un ambicioso objetivo: más que informar, transformar el caótico y desordenado panorama del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de la educación y la atención a la diversidad. La estrategia empleada ha conseguido romper con el aislamiento y aglutinar una decena de artículos –expresa colaboración de Rafael Sánchez Montoya– en los que se analiza con detenimiento la panorámica tecnológico-educativa en la diversidad actual de los países de América Latina. El epígrafe «Tic y Diversidad. Al encuentro con Iberoamérica» recoge las siguientes aportaciones que puedan dar al/a lector/a una imagen concisa de la seriedad de los contenidos abordados. A saber: «Tic y discapacidad en América Latina y el Caribe» por R. Sánchez Montoya, proporciona un repaso generalizado al estado del uso de las TIC como herramienta educativa para personas con NEE; «Argentina: El desarrollo de las TIC y su vinculación con la discapacidad» por J.M. Havlik, A.M. Lojkasek, M.P. Ferro, C. Rodríguez y J. Plano; «Programa de formación de profesores a distancia y en servicio. Visando la inclusión digital/social» por L.M. Costra Santarosa, L.M. Passerino, M.L. Carnero y M. Geller, recoge el tratamiento de las TIC y la diversidad en Brasil mediante una experiencia de formación de profesores de Informática de la Educación Especial programada por el equipo de la ONG RedEspecial Brasil; «Centros y Programas de Desarrollo de Tecnologías de Información y Comunicación para personas con Necesidades Educativas» por R. Rosas, con la reseña de políticas, iniciativas y proyectos en torno a la discapacidad llevadas en Chile; «Experiencias e investigaciones sobre las TIC aplicadas a la atención de personas con necesidades educativas» por O. Henao Álvarez y D.A. Ramírez, que aborda el estudio de las TIC y la diversidad en Colombia mediante la síntesis de experiencias e investigaciones; «Un país que impulsa la educación para tod@s» por M. Capra Puertas y A. Retana Salazar, TIC y diversidad en Costa Rica; «Integración educativa en México y Enciclopedia» por C. Soriano Hernández, J. García Barcia, E. Huesca Morales y S. Rodríguez Rodríguez; «Las TIC y la Educación Especial» por J. Quezada Cevallos, con una panorámica de los avances en la implementación de las TIC en la Educación Especial en Perú; «Inclusión digital en la isla de la creatividad» por R. Sánchez Montoya y A. Rosoli, nos describe una gran parte de las investigaciones contextualizadas en la implantación de las TIC aplicadas a personas con NEE en la República Dominicana; «TIC e inclusión» por Roxana Castellano y otros, con una amplia relación de experiencias de uso de TIC aplicadas a personas con discapacidad en Uruguay; para finalizar con «Impacto de las TIC, iniciativas y recursos tecnológicos venezolanos» por E.E. Salas Zambrano, O. G. López y L. Lara Cova, con una reflexión acerca del impacto de las TIC en la sociedad, haciendo énfasis en el ámbito educativo y la puesta en marcha de iniciativas venezolanas como respuesta a la problemática de la igualdad de oportunidades ante la diversidad.

LIBROS

♦ Begoña Mora Jaureguialde

El material que tenemos entre manos no es un libro, sino un completo modelo pedagógico para la enseñanza y el uso didáctico de las tecnologías de la información y de la comunicación en la enseñanza secundaria de América Latina. Desde el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa se ha elaborado este recurso que, si bien podemos decir que cuenta con 142 páginas, realmente consta de cinco documentos bien diferenciados. El primero de ellos es el folleto explicativo del proyecto, donde se desarrollan una breve presentación, la fundamentación del mismo y una síntesis de la distribución horaria por grados de aprendizaje; además, incluye un CD con el material. Seguiría un póster desplegable en el que, mediante un mapa conceptual, se pormenoriza la alfabetización en TICs en todas y cada una de las áreas curriculares. A continuación, se muestran tres documentos encuadernados, los correspondientes al Guión de contenidos, Guía didáctica para el maestro y Guía de aprendizaje para el alumno. Estos tres textos siguen la misma estructura, por áreas de conocimiento, aunque como es de suponer, la visión de cada uno de ellos es diferente y complementaria. En el Guión de contenidos se explicitan las cinco asignaturas que se trabajarán: Matemáticas, Ciencia, Tecnología y Sociedad, Núcleo básico común área de lenguas, Español y Geografías. En la primera página se observa una tabla en la que se recogen las asignaturas y el tiempo que se dedicará a cada una de ellas. El resto del documento es una explicación de objetivos, contenidos y uso del vídeo como recurso pedagógico. Con la Guía didáctica para el maestro se pretende «apoyar la función mediadora del docente para el desarrollo de las actividades diseñadas en cada sesión», como se puede leer al comienzo de la misma. Para que llegue a buen término, en cada materia se exponen una serie de dinámicas con el fin de facilitar la labor docente; además, se explica cómo realizar los registros en el cuaderno y se ofrecen pautas a tener en cuenta para el buen funcionamiento del aula. Para finalizar, se ejemplifica el primer núcleo básico a tratar en cada una de las asignaturas. En el último de los textos encuadernados, se muestra la Guía de aprendizaje para el alumno, que vendría a ser el cuaderno de actividades del discente. Siguiendo la misma estructura por áreas y/o asignaturas, el alumno se encuentra con los temas estructurados en varias sesiones que intercalan texto con imágenes y propuestas de actividades, tanto grupales como individuales. Si analizamos detenidamente todo el material que compone el Modelo Pedagógico, podemos decir que es coherente con su principal objetivo, la inserción en las áreas tradicionales educativas del uso de los medios, si bien, encontramos deficiente la propuesta debido a la escasez de recursos en las actividades. Aún así, es un material muy completo y complejo que consigue insertar adecuadamente las tecnologías de la información y de la comunicación de manera transversal en el currículo de secundaria en América Latina. Sirve por tanto, de apoyo y ejemplo a seguir en aquellas escuelas de nuestro denominado primer mundo, que dejan de lado dicho uso escudándose en la falta de recursos tecnológicos.



Modelo pedagógico para la secundaria de América Latina. México, DF, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2006; 142 págs.

Comunicar
Digital 1-25

Más de 900 artículos y trabajos de expertos de todo el mundo
Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación
www.grupocomunicar.com / www.revistacomunicar.com

Comunicar

Próximos títulos

Temas monográficos en proyecto

▼

COMUNICAR 29
La enseñanza del cine en la era de las multipantallas digitales

Coordinación: Dr. Javier Marzal. Universidad Jaume I de Castellón (España)

▼

COMUNICAR 30
Audiencias y pantallas en América

Coordinación: Dr. Guillermo Orozco. Universidad Iberoamericana de Guadalajara (México)

▼

Próximas temáticas

La revolución del software libre
Enseñar a ver la televisión

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).

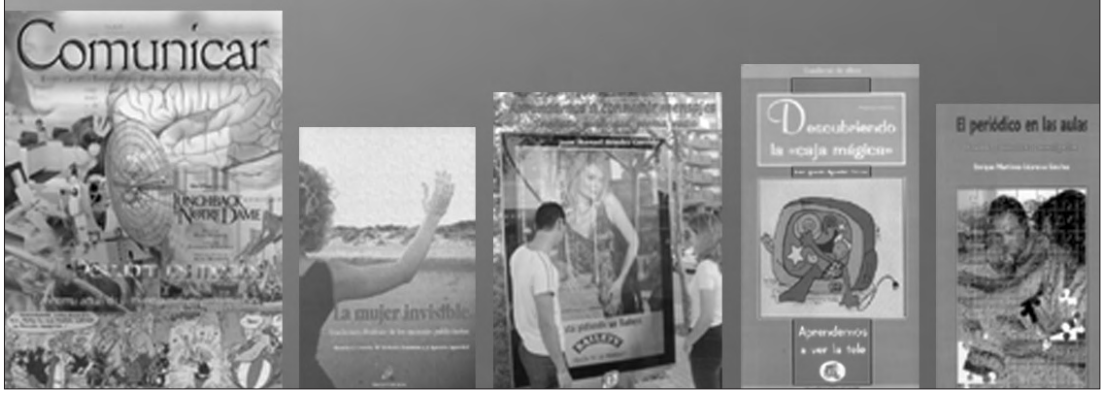
Si te interesa
la comunicación
en educación

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?



BOLETÍN DE PEDIDO DE PUBLICACIONES

Nombre o Centro . . . . . .
Domicilio . . . . . .Población . . . . . .
Código . . . . . .Provincia . . . . . .Teléfono . . . . . .
Persona de contacto (para centros) . . . . . .
Fecha . . . . . .Correo electrónico . . . . . .
CIF (sólo para facturación) . . . . . Firma o sello:

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 ☐☐ Número ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐
- ☐ 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 VISA Fecha caducidad ☐☐ Número ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐ ☐☐☐☐
  (agregar 12,00 € de gastos de envío: vía terrestre) (agregar 30,00 € para envío aéreo)

Sistema de envío: Los servicios se tramitan por vía postal ordinaria (tarifa editorial).

- ☐ Opción envío urgente (24/48 horas) (sólo en España) (Agregar 12,00 € 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 . . . . . .Población . . . . . .Provincia . . . . . .
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

Publicaciones

Grupo Comunicar Ediciones

Relación de colecciones, títulos y precios

REVISTA CIENTÍFICA «COMUNICAR»

- ☐ Suscripción bianual insitucional (nº 29, 30, 31 y 32) ..... 60,00 €
- ☐ Suscripción bianual personal (nº 29, 30, 31 y 32) ..... 45,00 €
- ☐ Suscripción anual institucional (nº 29 y 30) ..... 36,00 €
- ☐ Suscripción anual personal (nº 29 y 30) ..... 26,00 €
- ☐ Comunicar 01: Aprender con los medios ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 02: Comunicar en el aula ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 03: Imágenes y sonidos en el aula ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 04: Leer los medios en el aula ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 05: Publicidad, ¿cómo la vemos? ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 06: La televisión en las aulas ..... 12,00 €
- ☐ Comunicar 07: ¿Qué vemos?, ¿qué consumimos? ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 08: La educación en comunicación ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 09: Valores y comunicación ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 10: Familia, escuela y comunicación ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 11: El cine en las aulas ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 12: Estereotipos y comunicación ..... 13,00 €
- ☐ Comunicar 13: Comunicación y democracia ..... 14,00 €
- ☐ Comunicar 14: La comunicación humana ..... 14,00 €
- ☐ Comunicar 15: Comunicación y solidaridad ..... 14,00 €
- ☐ Comunicar 16: Comunicación y desarrollo ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 17: Nuevos lenguajes de comunicación ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 18: Descubrir los medios ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 19: Comunicación y ciencia ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 20: Orientación y comunicación ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 21: Tecnologías y comunicación ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 22: Edu-comunicación ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 23: Música y comunicación ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 24: Comunicación y currículum ..... 15,00 €
- ☐ Comunicar 25: TV de calidad ..... 18,00 €
- ☐ Comunicar 26: Comunicación y salud ..... 18,00 €
- ☐ Comunicar 27: Modas y comunicación ..... 18,00 €
- ☐ Comunicar 28: Educación y comunicación en Europa ..... 18,00 €

COLECCIÓN «EDICIONES DIGITALES»

- ☐ Comunicar 1/25 (textos íntegros de 25 números) ..... 40,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (e-book) ..... 15,00 €
- ☐ La televisión que queremos... (e-book) ..... 15,00 €
- ☐ Televisión y multimedia (Master TV Ed.) (e-book) ..... 9,00 €

COLECCIÓN «GUÍAS CURRICULARES»

- ☐ Descubriendo la caja mágica. Aprendemos TV ..... 15,00 €
- ☐ Descubriendo la caja mágica. Enseñamos TV. ..... 15,00 €
- ☐ Aprendamos a consumir mensajes. Cuaderno ..... 15,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Cuaderno). ..... 17,00 €
- ☐ Escuchamos, hablamos... con los medios (Guía) ..... 14,00 €

COLECCIÓN «AULA MEDIA»

- ☐ La mujer invisible. Lectura de mensajes publicitarios ..... 14,00 €
- ☐ Televisión y telespectadores ..... 14,00 €
- ☐ Aprender con el cine. Aprender de película ..... 18,00 €
- ☐ Comprender y disfrutar el cine ..... 15,00 €
- ☐ Geohistoria.net ..... 15,00 €
- ☐ El periodista moral ..... 20,00 €

MONOGRAFÍAS «AULA DE COMUNICACIÓN»

- ☐ Comunicación audiovisual ..... 13,00 €
- ☐ Juega con la imagen. Imagina juegos ..... 13,00 €
- ☐ El universo de papel. Trabajamos con el periódico ..... 13,00 €
- ☐ El periódico en las aulas ..... 13,00 €

COLECCIÓN «MEMORIAS DE INVESTIGACIÓN»

- ☐ La televisión y los escolares onubenses ..... 21,00 €
- ☐ Infoescuela ..... 21,00 €
- ☐ Internet y los jóvenes ..... 21,00 €

COLECCIÓN «PRENSA Y EDUCACIÓN»

- ☐ II Congreso andaluz «Prensa y Educación» ..... 14,00 €
- ☐ Profesores dinamizadores de prensa ..... 14,00 €
- ☐ Medios audiovisuales para profesores ..... 15,00 €
- ☐ Enseñar y aprender con prensa, radio y TV ..... 16,50 €
- ☐ Cómo enseñar y aprender la actualidad ..... 14,00 €
- ☐ Enseñar y aprender la actualidad con los medios ..... 14,00 €
- ☐ Luces en el laberinto audiovisual (Actas) ..... 15,00 €

COLECCIÓN «EDUCACIÓN Y MEDIOS»

- ☐ Publicidad y educación ..... 12,00 €
- ☐ Aulas en la pantalla ..... 15,00 €
- ☐ Atención educativa a ciegos y deficientes visuales ..... 12,00 €

COLECCIÓN «LA COMUNICACIÓN HUMANA»

- ☐ El puntero de don Honorato... ..... 13,00 €
- ☐ Historietas de la comunicación.. ..... 20,00 €

COMICS INTERCULTURALES «VALORI COMUNI»

- ☐ Kit de 5 cómics y guía didáctica ..... 45,00 €

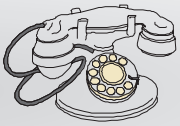
MURALES «PRENSA ESCUELA» ..... Gratis

❑ Importe del pedido	
❑ Gastos de envío	
❑ **Importe total**	

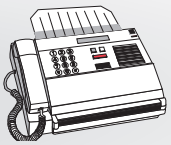
Apdo. Correos 527
21080 Huelva (España)

e-mail
info@grupocomunicar.com

Formulario electrónico
www.grupocomunicar.com



Teléfono
(00-34) 959 248380



Fax
(00-34) 959 248380

Comunicar©
Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación

© COMUNICAR es
• Miembro de la Asociación de Editores de Andalucía (AEA)
• Miembro de la Asociación de Revistas Culturales de España (ARCE)
• Socio del Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO)
• Miembro de la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura
• Registrado en la Oficina de Patentes y Marcas con el código 1806709

Criterios de impacto de edición en «Comunicar»

Normas de publicación

Véase página 4.

Criterios de calidad informativa de la revista como medio de comunicación científica

1. «Comunicar» cuenta con un Comité Científico Asesor formado 50 expertos, 28 de los cuales son investigadores internacionales (16 países), 14 de universidades españolas y 5 de medios de comunicación. Del total, 35 de ellos son doctores universitarios. Todos los miembros pertenecen a instituciones universitarias de educación superior, centros de investigación de excelencia y medios de comunicación prestigiosos.

2. «Comunicar» ofrece instrucciones detalladas a los autores que publican con sus créditos de referencia, centros de trabajo y correos electrónicos de localización.
3. «Comunicar» informa a sus colaboradores sobre el proceso de evaluación y selección de manuscritos, incluyendo los criterios, procedimiento y plan de revisión de los revisores o jueces.
4. «Comunicar» ofrece en inglés los títulos, abstracts (resúmenes) y key words (palabras clave) de todos sus artículos.

Criterios sobre la calidad del proceso editorial

5. «Comunicar» mantiene su edición de números con una rigurosa periodicidad desde su nacimiento en 1993. En 14 años se han editado 28 títulos de manera totalmente regular (en los meses de marzo y octubre, meridianos de los semestres). Mantiene, a su vez, una estricta homogeneidad en su línea editorial y en la temática de la publicación.
6. Todos los trabajos editados en «Comunicar» se someten a evaluaciones previas por expertos del Consejo Científico Asesor, investigadores independientes.
7. Las colaboraciones revisadas en «Comunicar» están sometidas al sistema de evaluación ciega por pares, que garantiza el anonimato en la revisión de los manuscritos.
8. «Comunicar» notifica de forma motivada la decisión editorial que incluye las razones para la aceptación, revisión o rechazo de los manuscritos, así como los dictámenes emitidos por los expertos externos.
9. «Comunicar» cuenta en su organigrama con un Consejo Editorial y Consejo Asesor, además de la Dirección, Subdirección, Secretaría y Centro de Diseño.
10. El Consejo Científico Asesor está formado por profesionales e investigadores de reconocida solvencia, sin vinculación institucional ni con la revista ni con la editorial, marcando la evaluación y auditoría de la revista.

Criterios sobre la calidad científica de la revista

11. Los artículos que se editan en «Comunicar» están orientados básicamente al progreso de la ciencia en el ámbito de la «edu-comunicación» y se dedican básicamente a trabajos que comuniquen resultados de investigación originales.
12. Los trabajos publicados en «Comunicar» acogen aportaciones variadas de expertos e investigadores de todo el mundo, velándose para evitar la endogamia editorial, especialmente de aquéllos que son miembros de la organización.

Información estadística

Número de trabajos recibidos para este número: 44
Número de trabajos aceptados publicados en este número: 30 (68%)
Países implicados en los trabajos de este número: 13
Comunidades Autónomas (España) implicadas en este número: 6
Número de indizaciones en bases de datos internacionales especializadas (ver en contraportada): 24

Comunicar

Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación

Grupo Comunicar
Colectivo Andaluz para
la Educación en Medios de Comunicación
info@grupocomunicar.com
www.grupocomunicar.com
ISSN: 1134-3478 / DL: H-189-93

Bajo los auspicios de:

mentor association

Esta revista es miembro de la
Asociación de Revistas Culturales de España

ARCE