

Más allá de la dependencia: Hacia una teoría de la Educación para los Medios

David Buckingham
Londres (Reino Unido)

En los últimos diez años, los profesores de medios de comunicación en el Reino Unido han empezado a desarrollar una teoría educativa sobre la Educación para los Medios, que se centra en el carácter específico de práctica pedagógica y comunicativa que tiene esta educación. Este artículo presenta tres elementos claves de esta teoría educativa: su énfasis en el conocimiento que tienen los jóvenes sobre los medios, su análisis de las funciones institucionales de la escolarización y su consideración sobre la dinámica del discurso en el aula.

¿Hasta qué punto puede la Educación para los Medios ser vista como un campo de interés distinto?, ¿es necesariamente dependiente de las teorías de la comunicación ya existentes –y en concreto de la comunicación de masas–? Los distintos tipos de enfoques de la Educación para los Medios transmiten esta última impresión (Piette, 1998; Martínez de Toda, 1998). Desde esta perspectiva, parece que la teoría sobre la Educación para los Medios que uno elija debe provenir, natural e inevitablemente, de la teoría sobre los medios que uno haya escogido. En este artículo, quiero defender que, por el contrario, necesitamos desarrollar enfoques teóricos sobre la Educación para los Medios que consideren su especificidad como práctica educativa. Si bien se tendrán que incluir necesariamente teorías de

la comunicación de masas, estos enfoques supondrán, además, prestar atención a los análisis de la comunicación interpersonal, específicamente a aquellos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje.

Hasta hace bien poco, los análisis de estas dimensiones educativas de la Educación para los Medios han estado comparativamente subdesarrollados. La razón de esto descansa, en mi opinión, en la conceptualización dominante de la Educación para los Medios como una forma de protección frente a la influencia de los medios –en el sentido de defender a los niños frente al daño moral, político o cultural que los medios pueden provocar en ellos–. Este enfoque presenta la enseñanza como una forma de mediar en un proceso que continúa viéndose como una mera relación causa-efecto

—en esencia como una especie de profilaxis—. Para los seguidores del llamado enfoque «crítico», la Educación para los Medios pone al alcance un cuerpo de «información radical» sobre los medios, que de modo automático crea una «conciencia crítica» en los alumnos. La enseñanza es concebida como un proceso de transmisión, y la tarea crucial para los profesores es dar acceso a los alumnos a un cuerpo de conocimiento académico que transformará (y reemplazará eficazmente) sus concepciones cotidianas erróneas y no tuteladas sobre los medios (Masterman, 1985).

A lo largo de la década pasada, profesores e investigadores del Reino Unido y de otros lugares han empezado a cuestionar estos supuestos, y a reconocer unas realidades más complejas en la práctica del aula (Buckingham, 1990, 1998, 1995; Richards, 1998).

Este nuevo enfoque, basado en la investigación empírica, ha luchado contra muchas de las discusiones centrales de este campo —entre teoría (o análisis crítico) y práctica (o producción de los medios); entre conocimiento académico y popular; entre aprendizaje formal e informal; y entre lenguajes verbal y audiovisual—. En el proceso, esta investigación ha empezado a mover a la Educación para los Medios más allá de su aparente dependencia de las teorías de la comunicación de masas, y a apuntar hacia una teoría de la enseñanza y el aprendizaje que se ocupe de los retos educativos específicos de este campo. En este breve artículo, identificaré tres dimensiones cruciales de dicha teoría y proporcionaré algunas indicaciones acerca de las fuentes más amplias de las que ha surgido. Para ello, prestaré atención a lo que considero como las principales contradicciones y lagunas del enfoque «crítico» de la Educación para los Medios.

Los significados de los medios son, en gran medida, producidos no en el encuentro aislado entre la mente y la pantalla, sino en la interacción social y la conversación que rodean y caracterizan el uso diario de los medios que hace la gente.

1. Producir sentido y deleite

Cualquier práctica pedagógica —y, por ende, cualquier teoría de la educación— necesita empezar con un claro entendimiento de lo que los alumnos saben de antemano. Una de las limitaciones más significativas de la mayoría de los enfoques anteriores de Educación para los Medios —incluyendo el llamado enfoque «crítico»— es que ignoraban esta dimensión. Generalmente, se asume que los alumnos no saben nada o al menos nada que merezca la pena saber. Los alumnos adolecen de una mistificada sensación de disfrute y de ilusiones ideológicas que el profesor tiene que disipar. Están desorientados y necesitan ser orientados; no son críticos y necesitan que se les haga críticos; son pasivos y necesitan que se les convierta en activos.

Una reciente investigación sobre las audiencias pone en duda este enfoque. Tanto en la psicología social y cognitiva (Dorr, 1986; Durkin, 1985) y en los estudios culturales (Hodge y Tripp, 1986; Buckingham, 1993), los investigadores han enfatizado, de forma creciente, las formas diversas y activas en las que la gente joven da sentido a los medios. Gran parte de este trabajo —en especial el llevado a cabo en el campo de los Estudios Culturales— está explícitamente interesado en la comunicación interpersonal sobre los medios: defiende que los significados de los medios son, en gran medida, producidos no en el encuentro aislado entre la mente y la pantalla, sino en la interacción social y la conversación que rodean y caracterizan el uso diario de los medios que hace la gente.

La acusación de que este trabajo representa una ingenua celebración del poder y la autonomía de las audiencias es bastante falsa: por el contrario, hay un claro reconocimiento

de los constreñimientos –tanto sociales como textuales– que presiden la producción de significado y diversión. Desde luego, existe una necesidad de conectar esta preocupación por la actividad de las audiencias con las preocupaciones más asentadas en torno a los textos y las instituciones mediáticas, pero la audiencia no puede seguir siendo añadida como una especie de vagón de cola, como algunas veces aparece en aproximaciones a este tema.

Por el contrario, yo diría que este tipo de investigación representa un punto de partida esencial en la Educación para los Medios. Proporciona una indicación clara de la diversidad de orientaciones de la gente joven frente a los medios y del abanico de competencias culturales que ellos traen consigo al aula. Asimismo, nos alerta significativamente frente a cualquier visión de ellos como objetos inocentes de un engaño ideológico o víctimas pasivas de la influencia de los medios –aunque también nos pone al corriente de aquello que no saben y, por tanto, de aquello que necesitan que se les enseñe–.

2. Las funciones de la escolarización

Toda comunicación tiene lugar en espacios institucionales específicos y cualquier teoría educativa necesita tener en cuenta las funciones sociales particulares de los lugares en los que ocurre; en nuestro caso, obviamente, la escuela. La Educación para los Medios no opera en el vacío: a pesar de las pretensiones de algunos de sus defensores, no es un «movimiento» político autónomo. Por el contrario, lo que nosotros creemos que podemos alcanzar en la Educación para los Medios depende de forma crucial de cómo entendamos, ampliamente hablando, el papel de la escolarización.

Para algunos teóricos sociales, la escuela es un lugar clave en la reproducción de las desigualdades sociales existentes. La escuela pone al alcance formas de «capital cultural» –tipos concretos de conocimiento y experiencia, y estilos particulares de expresión y comportamiento– que son vistas como legítimas, y en el proceso hace que otras sean ilegítimas y socialmente inútiles. Según algunos teóricos de la reproducción, la función de las escuelas es distinguir entre aquellos que (como resultado de su posición de clase) ya poseen capital cultural y aquellos que ni lo poseen ni puede permitirse que lo obtengan (Bernstein, 1996; Bourdieu y Passeron, 1977). El dominio oficial en las sociedades «democráticas» de un discurso aparentemente neutral y meritocrático exigiría que se produjese algún tipo de redistribución, pero ésta resulta, necesariamente, marginal.

Desde esta perspectiva, una práctica como la Educación para los Medios, queda situada de forma muy ambigua. Para los llamados educadores «críticos» de los medios, debe existir una contradicción fundamental al tratar de enseñar sobre un «aparato ideológico del estado» desde dentro de las cortapisas de otro: la Educación para los Medios podría aspirar a ser una forma de «contra-adoc-trinamiento», pero esto, sin duda, dejaría intactas las relaciones fundamentales de poder y autoridad existentes entre profesores y alumnos. En

esta situación parece particularmente contradictorio adoptar un modelo «democrático» de relaciones profesor-alumno, como algunos educadores «críticos» pretenden hacer.

Con esto no quiero dar a entender que estas tensiones fundamentales puedan ser fácilmente resueltas; incluso allí donde los edu-

Necesitamos desarrollar una teoría de la Educación para los Medios, que tenga en cuenta la «actividad» de los aprendices como constructores de sentido, y los constreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo.

cadore de los medios empiezan intentando «validar» las formas de conocimiento alternativas que los alumnos llevan consigo a las aulas, las distancias existentes entre el conocimiento del profesor y el del alumno necesitan ser salvadas. En concreto, en la educación superior existe el peligro de que la Educación para los Medios esté ofreciendo tan sólo una nueva forma de capital cultural –una manera (a veces pretenciosa) de hablar acerca de la cultura popular, puesta de moda, y al alcance, después de todo, sólo de unos pocos privilegiados–.

No obstante, una visión de la educación que considere a ésta como un mero problema de reproducción social no estaría dando cuenta de todo. La posibilidad de que las escuelas puedan ser también lugares de producción cultural, la creencia de que el aula pueda ser al menos un microcosmos de una sociedad civil más tolerante e igualitaria, y la esperanza de que la educación pueda empezar a remediar algunas de las desigualdades más obvias de capital cultural, están entre las «ficciones» quizá necesarias para que la enseñanza avance.

3. El discurso del aula

Esto nos lleva a la tercera dimensión, el aula en sí misma. Aquí también necesitamos tomar plena conciencia de las dimensiones sociales e institucionales de la comunicación. Ambos, estudiantes y profesores, llegan al aula con distintas historias y posiciones sociales: no son individuos que flotan en el aire, sino sujetos ya situados en términos de distinciones sociales tales como el género, la clase social y la etnia. Por tanto, el discurso de los profesores no es simplemente el propio de una investigación científica objetiva, y el diálogo entre profesores y alumnos está inevitablemente enraizado

dentro de las relaciones de poder que existen entre ellos.

Los encuentros pedagógicos deben por ello verse, no sólo como ocasiones para la producción conjunta de conocimiento, sino como actos sociales que cumplen unas funciones sociales particulares. Los

«juegos del lenguaje» del aula son, en cierto sentido, un vehículo para la legitimación del conocimiento de algunos y la deslegitimación del de otros. Sin embargo, por mucho que pretendan potenciar diálogos abiertos e igualitarios, los profesores están –a lo mejor inevitablemente– imponiendo normas y valores en virtud de las formas en que se dirigen a sus alumnos y les posicionan. Analizando los estilos de hacer preguntas utilizados en las aulas, o las formas en que ciertos tipos de conocimiento se hacen o no explícitos, se obser-

va claramente cuáles son los modos por medio de los cuales ciertos tipos de conocimiento cuentan, mientras que otros se invalidan (Gee, 1996).

No obstante, este argumento puede verse como innecesariamente reduccionista. Desde la perspectiva de Vygotsky, se puede argumentar que la adquisición del discurso académico tiene consecuencias tanto cognitivas como sociales (Vygotski, 1962). Lejos de actuar simplemente como indicador de diferencias sociales, el discurso académico capacita al alumno para reformular, de manera más sistemática y autorreflexiva –y, en consecuencia, «empoderadora»¹–, el conocimiento que ya tenía. Sin embargo, no es que, simplemente, un tipo de conocimiento reemplace e invalide al otro. Según Vygotsky, el aprendizaje conceptual de los alumnos no se produce mediante la mera reproducción del discurso del profesor: por el contrario, es cuestión de ver cómo los «conceptos científicos» ofrecidos por el profesor se van mezclando gradualmente con los «conceptos

Si bien los enfoques teóricos de la Educación para los Medios tendrán que incluir necesariamente teorías de la comunicación de masas, tendrán, además, que prestar atención a los análisis de la comunicación interpersonal.

espontáneos» (o conocimiento cotidiano) del alumno. De nuevo aquí, tanto la significación – particularmente la vinculada al lenguaje verbal– como la interacción en el grupo de iguales, son aspectos centrales en el proceso: la teoría de Vygotsky es en gran medida una teoría de la comunicación social.

En algunos aspectos, la investigación reciente sobre Educación para los Medios se ha visto atrapada en la tensión existente entre estas dos concepciones del discurso pedagógico (Buckingham y Sefton-Green, 1994: Capítulo 8). Si bien esta investigación acaba por rechazar el pesimismo de la teoría de la reproducción, también es escéptica con respecto al optimismo del enfoque de Vygotsky –particularmente en lo que se refiere a su desatención a las emociones y a su aparente fe en una noción asocial y ahistórica de racionalidad–.

4. Tensiones que continúan y retos para el futuro

Como podemos ver, estas distintas áreas teóricas no encajan limpiamente entre sí a modo de un puzzle. Bien al contrario, como he empezado indicando, existen importantes tensiones y contradicciones entre ellas. En general, necesitamos desarrollar una teoría de la Educación para los Medios, que tenga en cuenta la «actividad» de los aprendices como constructores de sentido, y los constreñimientos sociales e institucionales bajo los cuales esa actividad se lleva a cabo. Como en otras áreas de las ciencias sociales y humanas, necesitamos una teoría que dé el peso debido tanto a los agentes como a la estructura; y necesitamos ver esto, no sólo como un problema de equilibrar ambos lados de una ecuación, sino de teorizar sobre las relaciones entre ellos (Giddens, 1984).

Mi propósito en este artículo ha sido simplemente el de indicar qué tipo de teoría educativa necesitamos en este campo –qué clase de fenómenos tendrá que explicar y qué dificultades tendrá que resolver–. Naturalmente, queda un largo camino por recorrer. Aún tenemos que inventar algo que se acerque a un modelo definitivo de progresión en el aprendizaje en el caso de la Educación para los Medios; también necesitamos comprender de forma clara los procesos y criterios de evaluación. Hasta ahora, tenemos muy pocas formas de definir lo que se considera como «buena práctica» –o como «logro» por parte de los alumnos–, y hasta que no lo consigamos, continuará siendo muy difícil considerar el tema de la

Educación para los Medios como una preocupación fundamental para todos.

Mientras tanto, los nuevos avances tecnológicos y económicos presentan importantes nuevos retos a los educadores para los medios. Necesitamos responder con eficacia a las implicaciones de la tecnología digital, particularmente las que tiene sobre las tareas de producción del alumno; las crecientes desigualdades entre los que disponen y los que no disponen de medios de comunicación va a suponer dificultades cada vez mayores para los profesores, en particular para aquellos que trabajan en comunidades socialmente heterogéneas. La convergencia actual de los medios de comunicación es tam-

La convergencia actual de los medios de comunicación es también una convergencia de formas de comunicación: conforme empiecen a combinarse televisión e Internet, los límites entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal se harán cada vez más difusos.

bién una convergencia de formas de comunicación: conforme empiecen a combinarse televisión e Internet, los límites entre la comunicación de masas y la comunicación interpersonal se harán cada vez más difusos. En este entorno mediático más complejo resultará cada vez más urgente la necesidad de llegar a una teoría

educativa de la Educación para los Medios completamente desarrollada.

Notas

¹ Nota de la traductora: el término inglés «empower» no tiene una traducción directa al castellano. Expresa la idea de dotar a alguien con una capacidad, con un poder, más bien interno, para hacer. A falta de otra alternativa mejor, hemos recurrido al neologismo «empoderar» porque ya lo hemos visto utilizado en otras ocasiones.

Referencias

BERNSTEIN, B. (1996): *Class, Codes and Control IV. Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London, Taylor and Francis.
 BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977): *Reproduction in Society, Education and Culture*. London, Sage.
 BUCKINGHAM, D. (Ed.) (1990): *Watching Media Learning: Making Sense of Media Education*. London, Falmer.
 BUCKINGHAM, D. (1993): *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London, Falmer.
 BUCKINGHAM, D. (Ed.) (1998): *Teaching Popular Culture: Beyond Radical Pedagogy*. London, UCL Press.
 BUCKINGHAM, D.; GRAHAME, J. y SEFTON-GREEN, J. (1995): *Making Media: Practical Production in Media*

Education. London, English and Media Centre.
 BUCKINGHAM, D. y SEFTON-GREEN, J. (1994): *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London, Taylor and Francis.
 DORR, A. (1986): *Television and Children*. Beverly Hills, Sage.
 DURKIN, K. (1985): *Television, Sex Roles and Children*. Milton Keynes, Open University Press.
 GEE, J.P. (1996): *Social Linguistics and Literacies*. London, Taylor and Francis.
 GIDDENS, A. (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge, Polity.
 HODGE, D. y TRIPP, D. (1986): *Children and Television: A Semiotic Approach*. Cambridge, Polity.
 MARTINEZ DE TODA, J. (1998): «The six dimensions of media education: methodology of evaluation». Comunicación presentada en el Congreso de la IAMCR, Glasgow.
 MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the Media*. London, Comedia.
 PIETTE, J. (1998): *Éducation aux Médias et Fonction Critique*. Paris, L'Harmattan.
 RICHARDS, C. (1998): *Teen Spirits: Music and Identity in Media Education*. London, UCL Press.
 VYGOTSKI, L. (1962): *Thought and Language*. Cambridge, MIT Press.

- **David Buckingham** es profesor e investigador del Institute of Education en la Universidad de Londres (Reino Unido).
- Traducción del inglés al castellano realizada por Carmen Tallada Saénz-López.



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR