

● Gemma Abellán y Carme Mayugo
Barcelona

La dimensión comunitaria de la educación en comunicación

Community dimension of media literacy

Algunas aportaciones teóricas a la educación en comunicación priorizan el diálogo, el intercambio y la renegociación de significados como base para la interacción y el conocimiento. En estos enfoques, el entorno se convierte en un elemento vital, ya que ahí se dan las interrelaciones sociales y la posibilidad de aprender de manera colectiva y/o comunitaria. Actualmente, los medios de comunicación ocupan buena parte de la esfera social de los individuos. A parte de dotarla de más capacidad crítica en la recepción de contenidos, el conocimiento y uso de herramientas mediáticas provee a la ciudadanía de nuevos lenguajes para explorar su entorno, fomentando el conocimiento mutuo y la cohesión social, motores para la transformación social.

Some theoretical contributions to the media literacy set up the dialogue, the exchange and the renegotiation of meanings as a starting point for interaction and knowledge. In all these approaches, the environment becomes a vital factor, because in its position we find the social interrelations and the possibility of learning in a collective and/or community way. In our societies, media are holding a big space in people's social sphere. At the same time it is acquiring more critical competence towards contents reception, the knowledge and the use of media skills bring new languages to the citizenship to explore its surroundings, promoting the mutual knowledge and the social cohesion, keys for social change.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Autorrepresentación, cohesión social, competencia, proyección comunitaria, educación en comunicación, entorno.

Self-representation, social cohesion, competence, community projection, media literacy, environment.

Durante los años 60 y 70 del siglo XX, la eclosión del desarrollo mediático y sus implicaciones sociales dan lugar a

las bases teóricas de lo que hoy en día conocemos como «educación en comunicación». Aunque existen diferentes enfoques, «Teleduca» parte principalmente de una serie de contribuciones que plantean la evolución humana como fruto de la renegociación permanente de significados, así como de la capacidad de incidir en el contexto social a través del diálogo, en todas sus formas posibles. Mediación y socialización aparecen como dos aspectos complementarios que aúnan los cam-

❖ Gemma Abellán Fabrés y Carme Mayugo i Majó son miembros de «Teleduca» de Barcelona (teleduca@teleduca.org). En este trabajo han colaborado también Montserrat Moix Puig, Sara Reñé Cabezas, Marta Ricart Masip (Barcelona).

pos de la educación y la comunicación para contribuir a una reestructuración de las dimensiones de convivencia, cohesión social y transformación.

1. Hacia una educación en comunicación comprometida con el entorno

En la configuración de la educación en comunicación como disciplina resultan claves, por un lado, las aportaciones de la teoría crítica que encauzó el surgimiento de la «media literacy», nacida en los países anglosajones, y, por otro, la llamada educación en los medios, con sus raíces en América Latina. La primera defiende una alfabetización de la sociedad en el conocimiento de los diferentes medios de comunicación social para fomentar una actitud crítica y constructiva frente a sus mensajes, capaz de crear consumidores activos e influyentes ante el sistema mediático. En esta línea destacan autores como Masterman (1993), Bazalguette (1996), Duncan (1996) y Buckingham (2005), que ha evolucionado hacia una revisión profunda de los planteamientos iniciales del enfoque crítico.

La segunda vertiente tiene como principales referentes la pedagogía de la liberación de Freire (1997) y la pedagogía de la comunicación, impulsada por Kaplún (1998). El primero parte de una educación basada en la toma de conciencia de los individuos, donde el entorno adquiere un papel fundamental, y el diálogo (la dialogidad) se establece como base de aprendizaje, conocimiento y motor de transformación social. Por su parte, Kaplún, discípulo de las ideas de Freire, desarrolla diferentes estrategias de uso educativo de los media como vía para compensar las desigualdades sociales, fomentar la cohesión social y generar una comunicación activa y crítica, convirtiendo a los receptores en emisores de contenidos a través de diferentes experiencias de expresión comunitaria.

De forma complementaria a la educación en comunicación, otras contribuciones teóricas de las ciencias sociales apuntan hacia una necesidad de rearticulación de la ciudadanía con su entorno inmediato. Así se muestra el enfoque comunicativo o la teoría de la acción comunicativa, que incide en la idea del diálogo y la construcción de nuevos significados como motores para el cambio social y va más allá, al plantear prácticas comunicativas basadas en una democracia radical. Resaltan las propuestas de Habermas (1987) para la transformación de la sociedad a partir de acciones comunicativas, en las que el lenguaje es el eje de una conciencia transformadora y de innovación. Este autor aboga por un sistema social donde las inquietudes de la opinión pública tengan una traslación en el plano de la acción política, para superar la regulación adminis-

trativa de la vida democrática e ir hacia una democracia autoconstructiva, guiada por la interacción comunicativa de los individuos que la integran.

Desde el construccionismo social llegan cuestionamientos sobre la representación e interpretación de la realidad. Burr (1997) plantea dudas en la manera de mirar el mundo que postulan el positivismo y el empirismo científico, relativizando que las observaciones sean una imagen verdadera de la realidad. La autora argumenta también la especificidad histórica y cultural del conocimiento y su sustentación como resultado de procesos e interacciones sociales, lo que da lugar a descripciones y construcciones del mundo apoyadas en unos determinados modelos de acción social y, por tanto, en relaciones de poder.

Estas y otras aportaciones han alimentado visiones críticas de la educación que establecen el diálogo como base de interacción y conocimiento, devuelven importancia al entorno vital, y se sostienen en la idea de aprender colectivamente a través de las interrelaciones sociales. Desde esta perspectiva, los diferentes agentes educativos (escuela, familia, barrio, ciudad...) se perciben como fruto de un determinado contexto sociopolítico e ideológico, pero a la vez cobran fuerza como espacios con posibilidades de resistencia, conflicto y transformación.

Siguiendo la línea ideológica de Habermas (1987), el modelo de resistencia y transformación (Apple, 1997) apunta hacia una educación que favorezca la creación de grupos que actúen y transformen la sociedad y las relaciones de poder, planteando como base una educación dialógica. Para ello, el sistema educativo y la escuela deben jugar un papel fundamental en la adquisición de competencias comunicativas y democráticas. En este sentido, Apple propone acciones pedagógicas que traspasen el ámbito escolar y una labor educativa basada en la democracia, tanto en las instituciones creadas a tal fin como en las distintas esferas de la vida social. Se trata de fomentar aprendizajes basados en el intercambio y la retroalimentación de conocimientos. La escuela pública debe dotar a los alumnos del saber y las habilidades intelectuales y comunicativas necesarias para entender el mundo y participar en él.

Otros autores como Giroux (1997; 2001), McLaren (1998) o Carr (1995) señalan el discurso hegemónico neoliberal y la organización tradicional de los centros educativos como principales causas de la actual crisis de la escuela como ente democratizador y transformador. En este sentido, la teoría de la resistencia de Giroux (1997) vincula pedagogía y política a través del aprendizaje y el uso de formas democráticas radicales

que se desplieguen tanto en la escuela como en la comunidad y construyan vías de conocimiento e intercambio, promoviendo una acción y transformación social de resistencia ante el peligro del pensamiento único. Este autor plantea una escuela pública formadora de una ciudadanía activa y crítica como resultado de procesos interactivos entre diferentes agentes educativos, culturales e intelectuales. A partir de ahí, Giroux (2001) propone una educación en comunicación en las aulas basada en la adquisición de una competencia comunicativa plena. Ello significa que los educandos, por un lado, aprendan a leer y descodificar críticamente los textos culturales y mediáticos, y, por otro, adquieran las capacidades necesarias para producir sus propios contenidos a través del uso y conocimiento de las tecnologías.

2. Un acercamiento a la proyección comunitaria de la educación en comunicación

«Teleduca» empieza su andadura en 1996 estructurando un equipo interdisciplinario con profesionales de la educación y la comunicación. Con el tiempo, ha configurado sus ejes teóricos en base al desarrollo de una educación en comunicación de proyección comunitaria. Desde una perspectiva eminentemente socioeducativa, reflexiona y lleva a cabo propuestas de actuación basadas en diferentes usos de los medios de comunicación social (prensa, radio, televisión, Internet...). Un dominio básico de los lenguajes de estos medios puede dotar a las personas de instrumentos comunicativos y expresivos que les permitan actuar también como creadores de mensajes, y participar activamente en su entorno. Por eso, este equipo promueve dinámicas que desarrollan la competencia comunicativa de las personas –no sólo expresiva y creativa, sino también comprensiva e interpretativa–, y, con ello, despiertan sus conexiones comunitarias. Los discursos generados desde el ámbito local gozan de unos contenidos más ligados a la realidad del territorio, así como de visiones más críticas y fundamentadas en la autorepresentación.

Los proyectos de «Teleduca» se basan en acciones de intervención y talleres de capacitación en el uso y conocimiento de la radio, el vídeo digital, la fotografía, la prensa, Internet y las nuevas tecnologías. En ellos se trabajan contenidos e instrumentos comunicativos atendiendo necesidades sociales, fomentando la cohe-

sión social e indagando en el sentimiento de pertenencia a un territorio. Se trata de espacios de aprendizaje e intercambio donde tienen gran relevancia la producción de contenidos de creación propia y el trabajo colaborativo, así como la reversión de estas acciones en la comunidad, en ocasiones a través de estrategias concretas como el aprendizaje-servicio (APS). Buena parte de estas actuaciones se vinculan a agentes educativos del entorno (escuelas, centros de educación no formal...), con los que se trabaja conjuntamente. Siempre que sea posible, estos proyectos se enmarcan en políticas públicas proactivas, que tratan de promover las potencialidades sociales de un territorio: planes educativos de entorno (PEE), plan de barrios, proyec-

El audiovisual también puede funcionar como herramienta de significación y proyección social del colectivo de jóvenes u otro en su territorio de referencia, dotándole de estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de propuestas e iniciativas y, por tanto, reviertan en la comunidad.

tos educativos de ciudad (PEC), planes de desarrollo comunitario, etc.).

Tomando como punto de partida las necesidades y realidades de cada contexto, estas propuestas de intervención educomunicativa acaban centrándose en aspectos como la interculturalidad y la convivencia, el conocimiento y descubrimiento del entorno, etc., siempre articulándose en base a trabajar con un colectivo determinado (adolescentes, jóvenes, mujeres...) que revalorice su implicación y participación en la comunidad. En definitiva, se busca fomentar así la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a un territorio, a través de aspectos como la identidad, tanto individual como grupal, y la autorepresentación.

Para desarrollar estos proyectos es fundamental la aplicación de estrategias socioeducativas basadas en el trabajo cooperativo y colaborativo, el «learn by doing» (aprender haciendo) u otras de estructuración más compleja como el aprendizaje servicio (APS). En base a estas experiencias y la indagación continuada de metodologías, se van construyendo los ejes de una educación en comunicación comprometida con el entorno y con fuerte proyección comunitaria. El objetivo final es que, con el tiempo, los y las participantes se

vuelquen a generar canales y espacios de comunicación a partir de sus propias iniciativas de creación y expresión, y, al mismo tiempo, se conviertan en transmisores de todo lo aprendido y trabajado dentro de su comunidad.

3. Algunas fórmulas de expresión audiovisual como herramienta socioeducativa

A través de talleres de producción audiovisual se inscribe en una línea de trabajo que explora en la autorrepresentación, el conocimiento del entorno y el diálogo con la comunidad como posibilidades de emancipación y desarrollo educomunicativo de la sociedad. Estos proyectos parten de una base común y son adaptables a las necesidades sociales del territorio

La disciplina educomunicativa puede actuar como puente entre lo que sucede en los espacios de intermediación –que se recoge y registra en un sinfín de experiencias– y las cadenas públicas de televisión, tanto locales como autonómicas y/o estatales. La educación en comunicación, a través del trabajo en el entorno con diferentes colectivos sociales, está en contacto directo y permanente con las realidades de nuestra sociedad, muchas veces olvidadas.

donde se implementan.

En el marco de esta educación en comunicación de proyección comunitaria, una primera formulación se centra en la toma de conciencia de la identidad individual y grupal, a través de la propuesta «Construint narracions amb imatges» (Construyendo narraciones con imágenes). Esta iniciativa se despliega en dos fases diferenciadas: por un lado, el trabajo de la imagen fija (fotografía) como vía para la autorrepresentación y la expresión de la propia identidad y su puesta en común en el seno del grupo, y, por otro, la elaboración de una narración videográfica como vía de consenso que plasme algunas cuestiones de la compatibilidad grupal. La metodología se basa en el diálogo y la toma de acuerdos, de forma que los y las participantes puedan expresarse, descubrir al otro y llegar a un consenso para visualizar cuestiones que identifican al grupo. El uso de la cámara de fotografía y de vídeo se convierte en una herramienta para diseñar un recorrido que parte de una dimensión personal para luego traspasar a otra social. El proyecto propone su utilización como regis-

tro e instrumento narrativo-descriptivo del yo, el nosotros y los otros, y se adentra en la interrelación de todos estos sujetos en un espacio compartido. Ello permite indagar en las repercusiones concretas de distintas problemáticas sociales, siempre desde la interacción social y la intervención en un entorno común, potenciando la exploración a través de uno mismo y el descubrimiento en equipo. Hasta el momento, este proyecto sólo se ha desarrollado con adolescentes y jóvenes. La última intervención se ha realizado en 2007 en el Casal d'Infants del Raval de Barcelona, con un grupo de nueve chicas de 15 a 18 años.

Otra fórmula de aplicación de la creación audiovisual versa sobre la interculturalidad y el conocimiento mutuo. La experiencia, titulada «Nos-altres: relats de convivència» (Nos-otros: Relatos de convivencia), se basa en explorar las posibilidades de la fotografía digital y construir una historia en forma de fotonovela. El punto de partida se sitúa en una reflexión sobre el hecho migratorio que invite a conocer y entender las dinámicas de convivencia que tienen lugar en cualquier barrio o municipio. Para ello, se capacita a los y las participantes en los recursos expresivos de la imagen fija, al tiempo que se les acompaña por un recorrido virtual y real

de conocimiento de su entorno. La fotografía abre, en este caso, enormes posibilidades de reinención e reinterpretación de la realidad gracias al tratamiento digital. Durante el proceso, se contempla la puesta en práctica de estrategias cooperativas que, a medida que se dinamiza el grupo, van tornándose en pautas de colaboración y participación. Así es como los y las participantes se introducen conjuntamente en una experiencia de expresión de vivencias, sentimientos e ideas sobre la interculturalidad, potenciando las cualidades positivas de su personalidad y el espacio de convivencia que comparten. También en 2007, se llevó a cabo una intervención de este tipo con un grupo de doce chicos y chicas de 12 a 15 años de Cerdanyola del Vallès.

Recuperar la historia de un lugar y descubrir su memoria reciente es otra de las líneas de trabajo que parte de una aplicación socioeducativa del audiovisual, al tiempo que incide en la cohesión social y las relaciones intergeneracionales. La idea se articula con el proyecto «Recuperem la nostra història recent» (Recuperemos nuestra historia reciente), que promue-

ve una actuación conjunta entre un centro educativo y la comunidad para reconstruir la narración historiográfica del municipio en los últimos setenta años. El nodo principal de la iniciativa son dos generaciones de la localidad: los niños y niñas y las personas mayores. A partir de la recogida de relatos biográficos, y el uso de herramientas vinculadas a las nuevas tecnologías (vídeo, audio, fotografía, creación de una página web, etc.), se lleva a cabo un trabajo de elaboración de contenidos y se promueve una mayor interacción entre dos colectivos sociales que tienen muchas cosas que compartir y aprender mutuamente, en beneficio propio y del territorio. A través de la investigación y reelaboración de esta memoria reciente del municipio se potencia la cohesión social y el sentimiento de pertenencia. Los más jóvenes juegan un rol de documentalistas, trabajan en el dominio de los instrumentos tecnológicos y los lenguajes expresivos al mismo tiempo que van creando los contenidos.

La propuesta contempla el desarrollo de habilidades y valores sociales, dinámicas colaborativas y trabajo en equipo, con la idea de revalorizar la importancia del lugar donde vivimos y la implicación en el entorno. Se introduce a los educandos en el aprendizaje de una serie de instrumentos comunicativos y, en paralelo, realizan un servicio a la comunidad, dentro de los supuestos del aprendizaje-servicio (ApS). El proceso se organiza por fases, lo que permite al alumnado viajar por diferentes etapas históricas de su municipio, comparándolas con la actualidad y proyectando su futuro. En cada fase, que se corresponde con un curso escolar, cada grupo-clase se especializa en una tecnología determinada y elabora unos contenidos específicos en función de su edad y nivel competencial. El proyecto se ha realizado con niños y niñas de ciclo medio y Castellet i La Gornal, durante los cursos 2005-06 y 2006-07 (www.castelletilagornal.net/web_ceipcastellet/index.htm).

El audiovisual también puede funcionar como herramienta de significación y proyección social del colectivo de jóvenes u otro en su territorio de referencia, dotándole de estrategias comunicativas y relacionales que luego posibiliten la generación de propuestas e iniciativas y, por tanto, reviertan en la comunidad. En este sentido, se ha desarrollado un proyecto para dinamizar a los y las jóvenes de Vilanova del Camí, una localidad del interior de Catalunya. La actividad se orientó a un grupo de 15 alumnos y alumnas de 4º de ESO del IES Pla de les Moreres, en una asignatura específica de crédito variable¹. Con la realización dos producciones de ficción, estos chicos y chicas se adentraron en la creación de contenidos propios y la auto-

rrepresentación. Gracias al juego simbólico de la interpretación, expresaron sus inquietudes y necesidades, y se dotaron de una mayor visibilidad en su entorno. El instituto fue el lugar de contacto con el universo de los y las jóvenes de la población, pero no el único escenario de la propuesta, ya que se potenció un recorrido por todo el municipio. Como en los demás casos, para llevar a cabo esta propuesta la implicación del profesorado y los equipos de educadores es clave.

4. La autorrepresentación como expresión y reconstrucción de los imaginarios colectivos

A través de las producciones que surgen de las experiencias educomunicativas de proyección comunitaria, se observa de qué manera los contenidos y agendas temáticas de los medios de comunicación y las industrias culturales son asimilados y reflejados por los y las participantes en todos estos proyectos, y, por tanto, reinsertados en sus cotidianidades. Estos ejercicios de autopresentación dan a conocer cómo se construyen y reformulan los imaginarios colectivos en los espacios de proximidad. Aunque podría parecer que estas metodologías alejan a la educación en comunicación de una comprensión crítica de los contenidos mediáticos, en realidad sucede todo lo contrario, porque estas producciones audiovisuales los interpelan y cuestionan de forma permanente.

Por ello, siempre se ha dado mucha importancia a los contenidos que emergen de estas experiencias. Así ya se llevó a cabo un exhaustivo análisis (Mayuco et al., 2003) de buena parte de las producciones de ficción realizadas por adolescentes entre 1998 y 2001. En su conjunto, como tema habitual, aparece el conflicto. Un resultado esperable si se tiene en cuenta que se trata algo consubstancial a la narración. En primer término, destacan aquellos conflictos que hacen referencia a su vida cotidiana, tales como los familiares, escolares o de relaciones interpersonales. Les siguen temáticas que se refieren al amor y las relaciones de pareja. En tercer lugar, se sitúan historias de traficantes, policías, héroes y heroínas, y los relatos basados en la tensión-acción. En las dos últimas categorías es donde, de manera más o menos encubierta, se evidencian las influencias mediáticas y de las industrias culturales. Resulta interesante descubrir de qué manera representan la violencia y la imagen que los adolescentes construyen de sí mismos. Se desencadenan espejos y juegos de miradas con los medios de comunicación, tanto en la elección de unas tramas determinadas y los procesos de elaboración que las acompañan como en la plasmación de valores y estereotipos. En cuanto a los roles de género, por ejemplo, los y las

adolescentes dan, en ocasiones, una visión muy estereotipada de los mismos. Los chicos acostumbran a interpretar personajes con rasgos masculinos prototípicos (fuerza, liderazgo...) mientras las chicas tienden más a aparecer como víctimas, con un papel pasivo en relación a la acción.

En base a las observaciones que afloran del análisis de estos ejercicios de autorepresentación, se advierte una predilección por la experiencia vital, pero continuamente influida por el juego simbólico que operan los discursos mediáticos y la cultura popular en la estructuración de unos imaginarios concretos. Se trata de unas realidades que existen cada vez más, pero a las que todavía no se presta suficiente atención desde un punto de vista socioeducativo. Las políticas públicas en general y el sistema educativo en particular programan planes e iniciativas para fomentar el conocimiento mutuo y el intercambio, la participación social, la interculturalidad, la cohesión social, etc., pero olvidan la necesidad de conocer mejor cuál es su punto de partida, siempre cambiante y cada vez más complejo en cuanto a influencias y reconstrucciones. Ahí surge ya una primera necesidad de revalorizar estas expresiones de recreación constante.

Sólo un análisis de los contenidos y tratamientos que, sobre sí misma, puede generar la infancia y la adolescencia, y su puesta en relación con sus consumos de pantallas aporta ya mucha información. Por un lado, aparecen las representaciones predominantes de estos colectivos en los contextos mediáticos y/o culturales, y, por otro, las reinterpretaciones de todo ello que presentan sus producciones. Para incidir desde el terreno educativo en la tendencia a la simplificación, la generalidad y la homogeneización de los medios y las industrias culturales, es preciso contar con este feedback. Así pueden conocerse mejor las articulaciones entre lo representado y las realidades sociales, incorporando sus intereses y/o inquietudes. Promover la autorepresentación y que ésta sea tenida en cuenta, significa un avance para que los diferentes valores y las distintas maneras de ver y entender el mundo sean contemplados y empiecen a ganar presencia. Con ello, la educación en comunicación fomenta no sólo el uso y conocimiento de las herramientas mediáticas y la comprensión crítica, sino también la interacción social. Incluso puede llegar a promover que los medios de comunicación presten más atención a una realidad capaz de representarse a sí misma.

Hay que tener en cuenta, además, otro factor determinante en la actualidad: la eclosión de las nuevas tecnologías e Internet. El progresivo abaratamiento de las cámaras fotográficas y de vídeo digitales ha supues-

to una irrupción del acceso a la creación de contenidos en las diferentes esferas de la vida social y cada vez de una forma más generalizada. Los individuos y también los colectivos tienen más autonomía para autorrepresentarse y hacer uso de estos aparatos para registrar, explicar, mostrar..., realidades que luego pueden compartir, intercambiar, etc., sobre todo a través de la red. Por ejemplo, la mayoría de los teléfonos móviles llevan una cámara digital incorporada, lo que permite un registro inmediato de situaciones y acontecimientos, y los servicios informativos audiovisuales dependen cada vez más de ello. Del mismo modo, Internet y servicios gratuitos como YouTube posibilitan de una manera rápida y fácil que cualquiera con acceso utilice estos recursos para colgar sus producciones y compartirlas de forma interactiva.

5. La educación en comunicación, un puente entre aprender a ver y hacer televisión

Esta disciplina, para trabajar en el aprender a ver televisión desde una visión crítico-constructiva, precisa contemplar la realización de producciones propias y también un análisis sistemático de los contenidos de las mismas, poniéndolo en relación con el consumo de los medios y las industrias culturales. Así van a ir aflorando las reinterpretaciones de nuestro mundo que contienen estas creaciones generadas en espacios de cotidianidad, desgranando las temáticas, los tratamientos y los valores que incorporan. Esta labor es muy útil para localizar, con pertinencia, las necesidades sociales emergentes y los vacíos existentes en las programaciones audiovisuales, sobre todo en las televisiones públicas. Se trata de evitar simplificaciones e incorporar nuevas perspectivas en cuestiones como, por ejemplo, las drogas o el consumo de alcohol entre los y las jóvenes, la inmigración..., contando con las visiones que emergen de la realidad social.

Como constantemente se dan interacciones entre estas autorrepresentaciones y lo que ofrece la cultura mediática, se trata de realizar una sencilla apuesta: contar con estas experiencias educomunicativas, y disponer de instrumentos para conocer y catalogar las percepciones, construcciones y reconstrucciones de la realidad que operan en su conjunto. Analizar todos estos elementos resulta imprescindible en la actualidad para aprender a ver televisión, porque ya no nos hallamos en una situación de masiva recepción pasiva de contenidos sino en un proceso mucho más activo que incorpora también la creación de otros contenidos en una dialéctica permanente. Se evidencian el sinsentido de la mimetización entre cadenas televisivas y las omisiones que sigue arrastrando el espectro audiovisual

hegemónico, al tiempo que estas producciones de base ciudadana no dejan de llenar determinadas carencias y contraponerse, desde la precariedad de medios, a un funcionamiento del sistema mediático que pertenece a otra época.

Más allá del papel marginal y reparador que hasta ahora se ha otorgado a la educación en comunicación frente a los medios de comunicación, sus actuaciones pueden revertir significativamente en las formas predominantes de hacer televisión. Considerando aspectos tan acuciantes como la necesidad de democratización y acercamiento de los media de titularidad pública a la sociedad, el mundo contemporáneo exige respuestas innovadoras ante los peligros del pensamiento único y la homogenización que inundan buena parte de la esfera mediática y que se contradicen con la cada vez más compleja y variada realidad social. Por tanto, las nuevas propuestas orientadas a aprender a ver televisión tienen que plantear, sobre todo a las cadenas públicas, otras maneras de hacer televisión. Se trata de generar nuevos usos, fórmulas de incidencia desde las posiciones de recepción, más acceso, dinámicas de participación e incluso modelos de autogestión. Tanto un mayor desarrollo de la educación en comunicación como los efectos sociales de los avances tecnológicos no pueden continuar siendo ninguneados por parte los estamentos políticos, los responsables de emisión y los cuadros profesionales.

La disciplina educomunicativa puede actuar como puente entre lo que sucede en los espacios de intermediación –que se recoge y registra en un sinfín de experiencias– y las cadenas públicas de televisión, tanto locales como autonómicas y/o estatales. La educación en comunicación, a través del trabajo en el entorno con diferentes colectivos sociales, está en contacto directo y permanente con las realidades de nuestra sociedad, muchas veces olvidadas y/o tratadas desde la distancia y el desconocimiento por los medios, debido a sus rutinas de producción y funcionamiento. Por ello se propone el establecimiento de dinámicas y estrategias colaborativas entre las entidades educomunicativas y la esfera comunicativa de titularidad pública. De esta forma, se crearán flujos para transmitir las necesidades sociales existentes así como las transformaciones y los cambios que se están

dando en los territorios. Pero todo este engranaje precisa una cierta sistematización. Una posibilidad es potenciar y apoyar que los equipos profesionales de educación en comunicación desarrollen un trabajo de catalogación de las producciones que surgen de sus experiencias, y también de las autorrepresentaciones que se generan espontáneamente y circulan libremente por la red. Este análisis dará orientaciones tangibles sobre cómo actúan los medios de comunicación (especialmente la televisión) en la construcción mental de los imaginarios individuales y colectivos, al mismo tiempo que pondrá de relieve cómo se llevan a cabo estas reconstrucciones desde la cotidianidad (qué elementos incorporan y cómo, las omisiones que se producen, cuáles son las temáticas de interés, cómo se estructuran los enfoques, etc.). Toda esta información social facilita tanto la elaboración de nuevas propuestas de intervención educomunicativa más adecuadas como la reformulación de las misiones del servicio

Las visiones comunitarias que inundan las creaciones resultantes de las experiencias de educación en comunicación son esenciales para garantizar –sobre todo a través de procedimientos de acceso, participación y autogestión preestablecidos y de obligado respeto por parte de los operadores públicos– un espacio audiovisual que entienda su papel mediador y socializador desde una plena interacción con las necesidades sociales y las posibilidades educomunicativas.

público audiovisual, adaptándose mejor a las necesidades de la sociedad contemporánea, o sea, tomando en cuenta lo que sucede en el entorno y la vida cotidiana de los individuos y colectivos, al fomentar vías de autoexpresión.

En base a estas intervenciones y el análisis de sus resultados, el gran reto reside en conseguir que todo este trabajo de catalogación sea capaz de dar a luz una nueva televisión, un medio que se atreva a reinventar su función de servicio público y, con ello, adecuarse sin cortapisas a los nuevos tiempos. Pero, para hacerlo posible, es imprescindible una voluntad de colaboración de las cadenas públicas con el exterior, y no desde sus tradicionales posiciones de dominio como ente emisor. Junto a las entidades de educación en comunicación, pueden conocer más y mejor qué están ofre-

ciendo en sus programaciones, cuál es su responsabilidad social en los contenidos y sus tratamientos, etc., y, además, interactuar conjuntamente en la realidad social para mejorar su accesibilidad y también romper con los estándares actuales de acercamiento, muy mediatizados por los sistemas de medición y los índices de audiencia.

Ahora bien, la consolidación del sistema audiovisual no va en esta dirección. Como agente de proximidad, la televisión local juega un papel importante de acercamiento y acceso, y puede abrir continuamente caminos de colaboración e interacción en sus entornos más inmediatos. De hecho, éstas fueron las principales razones que motivaron su surgimiento en los años ochenta y noventa, a iniciativa de entidades ciudadanas y movimientos sociales de base que inventaron y auparon la televisión local en España. Sin embargo, en los últimos tiempos, las políticas comunicativas y la evolución del sector audiovisual han alejado cada vez más estas emisoras televisivas de sus contextos naturales y, por tanto, de esos principios rectores. Con el decreto para la regularización de las televisiones locales a través su migración obligada a la TDT (RD 2268/2004, 3 de diciembre), se las abandona a los designios de los grandes grupos mediáticos y unos consorcios públicos determinados por demarcaciones territoriales e índices poblacionales.

Lejos de obtener una proximidad más efectiva y, con ello, incrementar las posibilidades de acceso y colaboración con el entorno, el nuevo panorama limita la variedad de emisores. Además, elimina del espectro a las entidades locales que durante más de dos décadas han ofrecido una programación local y cercana a su población. La implantación de la TDT y la multiplicación de nuevos canales, que deberían suponer una amplitud de la oferta y una cercanía más marcada con el territorio, apuntan hacia un empobrecimiento de las capacidades de la cobertura local de televisión.

Nos encontramos en un momento clave para aprovechar los avances tecnológicos y la interactividad del medio televisivo actual (TDT e incremento de frecuencias). O sea, no podemos permitirnos que sólo sirvan para establecer más canales y ofertas programáticas repetitivas en manos de los grandes entes públicos o privados, orientados principalmente a la captación de un público receptor pasivo y consumidor. En el mundo actual, la televisión (sobre todo la pública) debe aprenderse a hacer, más que a ver. Se precisan estructuras comunicativas capaces de ofrecer espacios participativos y colaborativos con otros agentes sociales, en las que el público pueda convertirse fácilmente

en emisor, o, al menos, pueda sentirse partícipe y/o identificado con sus contenidos. Para ello es necesario trabajar el sentimiento de cercanía, hacer visibles las realidades de los territorios incorporando sus singularidades, y promover la cohesión social y el reconocimiento del entorno. Las visiones comunitarias que inundan las creaciones resultantes de las experiencias de educación en comunicación son esenciales para garantizar (sobre todo a través de procedimientos de acceso, participación y autogestión preestablecidos y de obligado respeto por parte de los operadores públicos) un espacio audiovisual que entienda su papel mediador y socializador desde una plena interacción con las necesidades sociales y las posibilidades educomunicativas.

Notas

¹ Crédito variable: Se trata de asignaturas de la ESO que completan o mejoran la formación del alumno/a según sus posibilidades. Sirven para profundizar o reforzar las áreas básicas, o bien para adquirir nuevos conocimientos.

Referencias

- APPLE, M.W. (1997): *Educación y poder*. Madrid, Paidós.
- BUCKINGHAM, D. (2005): *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- BURR, V. (1997): *Introducció al construccionisme social*. Barcelona, Proa/UOC.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid, La Torre.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid, La Torre.
- MAYUGO, C., MOIX, M., RENÉ, S. y RICART, M. (2003): *La producción audiovisual como herramienta de educación social*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill (pendiente de publicación).
- MAYUGO, C.; PÉREZ, X. y RICART, M. (Coords.) (2004): «Joves, creació i comunitat», en *Finestra Oberta*, 41. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- MAYUGO, C. (2007): «Engranatges del sector audiovisual de proximitat: televisió local versus televisió comunitària», en SÁNCHEZ NAVARRO, J. (Ed.): *Horitzó TV. Perspectives d'una altra televisió possible*. Barcelona, Institut de Cultura de l'Ajuntament.
- MOIX, M. (2002): «Marc socioeducatiu de l'educació en comunicació. Etapes: Educació Infantil i Primària», en *Revista AulaMèdia*. (www.aulamedia.org/eccat.htm).
- PRADO, E. y DE MORAGAS, M. (2002): «Les televisions locals a Catalunya. De les experiències comunitàries a les estratègies de proximitat», en *Quaderns del CAC*. Barcelona, CAC.
- RENÉ, S. (2002): «Educar en comunicació en la Secundària Obligatoria. Apunts per a la introducció curricular dels mitjans i les TIC», en *Revista AulaMèdia* (www.aulamedia.org/eccat.htm).