Educación en medios de comunicación y democracia: retos y propuestas para una sociedad en transformación[1]

Fernando Tucho

Abstract.

There is no true Democracy without participation, and no responsible participation without good information. Citizens' ability to be critical with the Media and the consequent ability to get good information becomes, therefore, an essential base for a democratic society. Media Education has followed this premise in order to provide a critical education for the citizenship. And the field of Media Education is living nowadays an important process of change parallel to the transformation our societies are also experiencing. The research presented in this paper follows the main trends of evolution the field of Media Education is experiencing internationally, paying attention to the different proposals that different paradigms within Media Education are holding. While "critical paradigms" are mainly concerned with the process of technological change and the challenges that economic globalization raise against Democracy, the "non critical paradigms" are more concerned with the role of the new technologies in the school and the definition of a set of "good practises". This research paper presents this international frame and goes deeper into the Spanish situation. It also presents some proposals regarding how Media Education could support the spreading and reinforcing of Democracy around the world.

Introducción.

No puede existir una verdadera Democracia sin participación y no puede haber una participación responsable sin una buena información. La capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para ser críticos hacia los medios de comunicación y así proveerse de una información de calidad se revela pues como un fundamento básico de una sociedad democrática. Esta premisa ha movido a lo largo de los años a la Educación en Medios de Comunicación (EMC) en su objetivo de formación crítica de la ciudadanía, una Educación en Medios que vive actualmente un proceso de transformación acorde al de nuestras sociedades.

Es importante resaltar la idea de que estamos en un proceso de transformación, no hemos llegado aún a ningún nuevo estado social establecido y diferenciado, lo cual hace aún más difícil asentar una nueva EMC. Ciertamente nos hemos acostumbrado a hablar de la etapa histórica que estamos viviendo a través de diversos calificativos tales como "Sociedad de la Información", "Sociedad del Conocimiento" o "Era Digital". Más allá de buscar una denominación que nos ayude a identificarnos, estos apelativos tienen como es sabido el efecto de generar por sí solos la apariencia de realidad que dicen describir. Quizá el uso continuado de estos nombres

nos haga pensar de alguna manera, consciente o inconscientemente, en una realidad ya concluida. Quizá seamos víctimas de una suerte de "sinécdoque social" que nos lleva a tomar la parte por el todo, y donde encontramos el desarrollo de unos nuevos medios digitales pensamos que toda la población se relaciona ya con ellos, y donde las nuevas tecnologías deslumbran con sus múltiples posibilidades nos olvidamos de que la gente sigue anclada mayoritariamente en la televisión. Quizá deberíamos volver nuestra mirada a la realidad y descubrir nuevamente que si algo caracteriza a nuestra época, más que a ninguna otra, son los cambios, las transformaciones múltiples que estamos viviendo, las mutaciones, evoluciones-involuciones e innovaciones en que están inmersos nuestros contextos de vida y con ellos nosotros mismos. Si algún apelativo es preciso, ese sería el de "Sociedad del Cambio".

Estos cambios vienen empujados por la agudización de políticas económicas de corte neoliberal y son favorecidos por el desarrollo tecnológico. A un nivel muy cercano al ciudadano, algunas de estas tendencias de transformación más evidentes, sin ánimo de ser exhaustivos, serían la creciente mercantilización de la experiencia humana, la fragmentación social en función del poder de consumo, la reconfiguración del tiempo del individuo, las tendencias hacia la saturación en el seno de una Sociedad del Espectáculo-Simulacro, etc.

En este contexto, la EMC está sufriendo importantes corrientes de replanteamiento de sus bases y revisión de sus prácticas a consecuencia de las nuevas realidades que van apareciendo en busca de nuevas vías para cumplir sus objetivos. En este texto recogemos la situación en España en torno a este proceso, teniendo en cuenta que siempre es una fotografía fija de un proceso dinámico. A fin de situarnos adecuadamente, comenzamos con una breve referencia al contexto internacional.

Aproximación al contexto internacional.

En este texto nos interesa ver las tendencias globales de transformación que está experimentando la EMC en relación a los cambios que están sufriendo nuestras sociedades. Una manera que consideramos válida para ello es fijarnos en el movimiento que están sufriendo los diversos enfoques que coexisten dentro de la EMC, entendiendo que a través de ellos se visualizan esas tendencias de transformación. En este sentido, venimos realizando una revisión bibliográfica que nos sirve para aproximarnos a este amplio panorama a través de las visiones de una multiplicidad de autores preocupados por este asunto.

Atendiendo a las diversas clasificaciones realizadas por diferentes autores[2], podríamos hablar tradicionalmente de cuatro grandes corrientes en el seno de la EMC: enfoques proteccionistas, enfoques discriminadores, enfoques no problematizadores y enfoques críticos o cuestionadores.

Los enfoques proteccionistas conciben los medios como instrumentos todopoderosos de influencia. Conllevan normalmente una concepción de las audiencias como pasivas receptoras de esas influencias. El objetivo que se plantean pues, como el nombre indica, es proteger a las audiencias, a los educandos, de esos perjudiciales efectos.

Los enfoques discriminadores se posicionan ante los medios de comunicación distinguiendo entre productos que merecen la pena ser consumidos y aquellos otros que resultan perjudiciales para el receptor. Desde este punto de vista, estos enfoques buscan guiar a los educandos a distinguir entre estos tipos de emisiones.

En el extremo opuesto de las corrientes anteriores, los enfoques no problematizadores tienen una visión de los medios, como su nombre indica, no problemática, indulgente, complaciente, y su aproximación principal a ellos en procesos de enseñanza-aprendizaje suele ser instrumental, como meras herramientas. Bajo esta denominación englobamos diversas perspectivas que otros autores presentan como separadas, principalmente dos: la visión de los medios como transmisores neutrales de contenidos y su concepción en el aula como simples herramientas de apoyo.

Por último, bajo la denominación de críticos o cuestionadores englobamos todos aquellos enfoques que buscan realizar un cuestionamiento del papel de los medios en la sociedad y de las relaciones establecidas con ellos por la audiencia, así como promover una formación crítica consecuente en los espectadores. La variedad de modelos dentro de este enfoque está unida por un eje común: un trabajo cuestionador que lleve a la formación del pensamiento crítico.

Todos estos enfoques siguen vigentes en la actualidad, pero las diversas transformaciones en el campo de la comunicación les están otorgando diversos protagonismos.

Aunque los enfoques proteccionistas-discriminadores son ampliamente descalificados en un plano teórico por su inutilidad e incluso contra-productividad (véase por ejemplo Buckingham, 2003), lo cierto es que el advenimiento de las nuevas tecnologías les ha dotado de un nuevo auge en la práctica y en el contexto general de la sociedad. Así, asistimos de manera reiterada a la reclamación de una protección de la infancia y la juventud frente a los contenidos perjudiciales que pueden encontrar tanto en una descontrolada Internet como en los "peligrosos" videojuegos, pánico asociado normalmente a los dos temas clásicos de vigilancia en este campo: el sexo y la violencia. Podríamos afirmar que estos enfoques no entran en las discusiones de los teóricos pero sí en las de políticos, ciudadanos y, más preocupante aún, en las de muchos de los profesores que trabajan con medios en el aula.

En lo que respecta a los enfoques no problematizadores, la introducción de las nuevas tecnologías en el aula ha supuesto la consolidación definitiva de unos paradigmas que se preocupan únicamente en estudiar su utilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje sin tomarlas en consideración como objetos de estudio en sí mismas. Asimismo, la expansión de las nuevas tecnologías en la escuela como herramientas de producción por parte de los alumnos ha dado lugar al surgimiento de un enfoque centrado principalmente en "celebrar" el uso de estos medios por parte de los estudiantes, sin trabajo reflexivo posterior. La mera visión instrumental hacia las nuevas tecnologías parece imponerse como el paradigma dominante en nuestros sistemas educativos.

Por último, en cuanto a los enfoques críticos se aprecia una suerte de división que será tratada en la última parte de este texto. Sí queremos resaltar aquí los dos factores de la sociedad actual que más preocupación despiertan en el seno de estos enfoques, según se recoge de las preocupaciones mostradas por los autores: directamente relacionado uno con el otro, de un lado los desafíos que el mercado capitalista supone para la democracia, y de otro los cambios que las nuevas tecnologías y los nuevos medios están generando en nuestras vidas. Estos desafíos se plantean en un contexto general de crisis de la implantación de la EMC en los sistemas educativos ante las olas de neoconservadurismo que asolan nuestras sociedades, cuyo ejemplo paradigmático lo encontramos en el que ha venido siendo el ámbito de referencia internacional, el Reino Unido, ejemplificado en el debate Bazalgette-Masterman a raíz de la "marcha atrás" del British Film Institute (Bazalgette, 1999; 2002; Butts, 2002; Masterman, 2001). Este debate público entre dos de los referentes internacionales en el seno de la EMC —como el que antaño

protagonizaron Masterman y Buckingham— es sintomático del proceso de transformación en que se encuentra nuestra disciplina.[3]

La situación en España.

En España también se percibe la necesidad de hacer avanzar la EMC en consonancia con los cambios que está sufriendo nuestra sociedad, si bien el debate público antes mencionado no ha llegado a plantearse aún, permaneciendo —en los ámbitos en los que existe— en un nivel "privado" entre grupos de expertos. Posiblemente la precariedad de la EMC en España, a diferencia de contextos como el anglosajón, repercute en este hecho, bien porque nuestra experiencia aún no es suficiente como para entrar en una fase de revisión generalizada, bien porque esa precariedad del día a día absorbe todas las energías de los implicados como para dedicar parte de ellas al debate, por necesario que éste sea.

De lo que no hay duda es de que este campo sigue estando muy vivo en nuestro país, y desde este punto de vista sí resulta interesante cuanto menos realizar un acercamiento al estado actual de la EMC en España para tener una radiografía de en qué momento nos encontramos. Una investigación aproximativa realizada en este país a través de entrevistas a expertos y a agentes en este campo nos puede servir para ello, en dos ámbitos: por un lado, en el plano más teórico-investigador, en principio más conectado con las corrientes internacionales; y de otro, en un plano más práctico, más ligado al día a día de los agentes que promueven y ejecutan acciones directas de EMC (resulta obvio añadir que estos colectivos también realizan un trabajo teórico-investigador que alimenta sus prácticas, aunque pueda no tener habitualmente la repercusión que sí encuentran los trabajos de expertos vinculados a la Universidad. De igual forma que la mayoría de estos expertos desarrolla también una importante labor práctica desde diferentes ámbitos).

Así, las conclusiones que a continuación exponemos se alimentan en un primer nivel de entrevistas a profesores e investigadores universitarios españoles englobados en el área de la Educación en Materia de Comunicación, y en un segundo, de entrevistas a responsables de agentes promotores de acciones educativas en medios de comunicación, tanto en el ámbito formal como informal.[4] Aquí se atiende tanto a asociaciones de educación en medios de comunicación como a instituciones y profesionales implicados en estas actividades. Estos diversos grupos de agentes constituyen un factor muy importante en la determinación del trabajo educomunicativo que se realiza también en los centros escolares, por lo que a través de sus respuestas nos aproximamos también a este otro ámbito más formal de la enseñanza que aquí no es tratado expresamente.[5]

1. La EMC en España: el plano teórico-investigador.

Sin entrar aquí a profundizar en la cuestión de las diversas corrientes o paradigmas existentes en el seno de la EMC, cuyo debate público decíamos no acaba de producirse, lo cierto es que en España podemos hablar de dos tendencias principales en el plano teórico-investigador. A riesgo de ser demasiado esquemáticos, podríamos señalar unos "paradigmas críticos o cuestionadores", enfoques que buscan realizar un cuestionamiento del papel de los medios en la sociedad y de las relaciones establecidas con ellos por la audiencia, así como promover una formación crítica consecuente en los espectadores; y unos "paradigmas no problematizadores",

que tienen una visión de los medios, como su nombre indica, no problemática, indulgente, complaciente, y su aproximación principal a ellos en procesos de enseñanza-aprendizaje suele ser instrumental, como meras herramientas.

La investigación realizada trató de recoger opiniones de ambos sectores, si bien la mayoría de expertos que finalmente pudieron entrevistarse pertenecen al bloque de los enfoques críticos, con el consiguiente sesgo.

Primera conclusión: amplitud y riqueza de la EMC en España…

La primera conclusión que podemos extraer es la amplitud y riqueza de la EMC en nuestro país, como es propio de esta materia a nivel global. Las preocupaciones y, sobre todo, los puntos de vista son muy variados. Siguiendo la idea de una visión "rizomática" de la EMC (Tella, 1998), cada uno de los investigadores entrevistados se introduce en el vasto campo de esta materia interdisciplinar y realiza su personal apropiación de aquellos elementos que considera más relevantes, contribuyendo a su vez a la construcción del conjunto. Así, observamos posiciones que parten desde diversos campos híbridos entre la educación, la comunicación y las diversas disciplinas que influyen en ellos: la educación multimedia, la comunicación educativa, la comunicación para el desarrollo, la educación ciudadana, la educación para la comunicación, la educación del placer o la alfabetización digital, entre otros.

Dos constantes como objetos de atención: las nuevas tecnologías y los retos para la democracia…

Con todo, bajo esta variedad podemos encontrar algunas constantes respecto a los temas objeto de preocupación por parte de los entrevistados, en torno a los cuales giran las líneas de desarrollo de la EMC en nuestro país. Estos temas coinciden con las preocupaciones encontradas también a nivel internacional respecto a los retos del presente y el futuro para este campo, especialmente dentro de las corrientes vinculadas a un paradigma crítico o cuestionador: las modificaciones que introducen las nuevas tecnologías y la necesidad de reforzar la democracia. Esta coincidencia mostraría a nuestro entender la sintonía existente en nuestro país con el panorama internacional de la EMC.

Una tercera constante: la necesidad de evolución de la EMC para dar respuesta a las nuevas demandas…

Junto al interés común por estos temas, también se aprecia otra constante relacionada: la percepción de una necesidad de evolución de la EMC para atender a estas demandas, trabajando, como afirma uno de los autores, por una "definición del campo de la Educación para la Comunicación desde la búsqueda de su ámbito" (investigador E), y siempre reconociendo las bases que esta materia ha aportado, como la formación crítica y la orientación desde las audiencias/educandos. En palabras de uno de los entrevistados, esta situación de evolución es expresada de la siguiente manera: "la educación para los medios ha muerto como se ha entendido hasta ahora. Pero la educación para los medios al mismo tiempo está muy viva si desarrollamos proyectos destinados al contexto local-global" (investigador H). Y añade: "Estamos en un nuevo terreno, pero con conocimientos útiles de otros momentos."

a) Líneas de desarrollo en torno a las nuevas tecnologías.

Todos los investigadores entrevistados hacen referencia a la importancia de atender convenientemente a la actuación de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. El estudio de "la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación en la era digital" se ve como prioritario (investigador E). Uno de estos autores sitúa expresamente este proceso de transición tecnológica (de analógica a digital) como uno de los factores que caracteriza a la EMC en estos primeros años del siglo XXI, a lo que sumaría a su entender el surgimiento de una "generación net" y una "cultura internet" (investigador H).

Necesidad de redimensionar el verdadero papel de las nuevas tecnologías…

En general, se aprecia una demanda por desmitificar y redimensionar el verdadero papel de las nuevas tecnologías, evitando reducciones tecnicistas que nos hagan olvidar los verdaderos problemas. Uno de los entrevistados lo expresa de esta manera:

"Pienso que vivimos una época de una gran confusión en este campo, debida sobre todo a la dificultad de encajar adecuadamente los cambios que se han producido en la encrucijada histórica que vivimos. La confusión proviene fundamentalmente de la aparición de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tecnologías que han cambiado el panorama social y que han provocado un desplazamiento de los centros de interés. Hoy se habla mucho de nuevas tecnologías, o de las TIC, de manera que se pone de manera prioritaria (a veces exclusiva) [la atención] en la dimensión tecnológica, en la herramienta. Lo prueba el hecho de que, mientras antes se hablaba de la necesidad de una alfabetización audiovisual (para distinguirla de la verbal, la única que atendía la escuela), hoy se habla de alfabetización digital, y a menudo se reduce al conocimiento y al uso de las tecnologías digitales. Quedan sin resolver, pues, los problemas clave, los fundamentales, que son los relacionados con los contenidos vehiculados por estas tecnologías y con los lenguajes mediante los que se vehiculan." (investigador I).

Otros autores entrevistados señalan en esta línea la necesidad de no "confundir los medios con las nuevas tecnologías" (investigador C), resaltando la necesidad de estudiar las constantes históricas que subyacen en las relaciones con nuevos medios como Internet, y recordando igualmente la necesidad de seguir formando críticamente para "todo el universo de pantallas que vivimos" (investigador F) y no solamente prestar atención a las nuevas. La alfabetización crítica sobre los medios debe incluir tanto los nuevos como los viejos, incide otro de los entrevistados (investigador B).

La necesaria apropiación de las nuevas tecnologías: recepción y creación…

Junto a estas reivindicaciones, otros autores inciden en sus trabajos en las apropiaciones que de las nuevas tecnologías están realizando los individuos, tanto como destinatarios, defendiendo la necesidad de "estudios de la recepción desde la perspectiva digital" (investigador E), como en cuanto "usuarios de sistemas interactivos y documentos multimedia", entrando en la "comunicación interpersonal" que se produce a través de los nuevos medios, lo que implica unir a la recepción crítica la "creación y emisión responsables" (investigador A). Esta misma defensa de apropiación de las nuevas tecnologías también es mantenida respecto a grupos sociales dentro del Tercer Sector (investigador G).

Esta dimensión de producción, en lo que ya es una de las claves de una formación crítica en el seno de la EMC, no debe seguir un "modelo imitativo" de los profesionales, sino ir vinculado siempre a un ejercicio crítico y reflexivo, recuerda otro de los entrevistados (investigador

I). Este mismo autor, en lo tocante a la recepción, reivindica la necesidad de estudiar al individuo en su totalidad, integrando las dimensiones emotiva e inconsciente "como campos en los que entran en juego los mecanismos socializadores de los medios de masas audiovisuales", lo que en la práctica del aula conlleva "educar desde el placer". Llevado al campo de las nuevas tecnologías, nos sitúa ante la necesidad de profundizar en las relaciones que los usuarios establecen con los nuevos medios, basadas en gran parte en ese placer.

Las nuevas tecnologías como recursos didácticos…

Por último, una última tendencia recogida en cuanto a la preocupación por las nuevas tecnologías, compatible con las anteriores, es su utilización en situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, tanto en su papel de recursos didácticos como de herramientas de creación. En esta tendencia inciden más los investigadores provenientes del campo de la educación, especialmente de la Tecnología Educativa. Dos de ellos utilizan expresamente el concepto de "alfabetización digital", en un sentido amplio (investigadores A y D).

b) Líneas de desarrollo en torno al fortalecimiento de la democracia.

En lo que constituye una constante dentro del paradigma crítico o cuestionador de la EMC, esta materia en nuestro país muestra mayoritariamente un claro compromiso con los problemas generales que afronta la sociedad, que son resumidos en los desafíos que plantean los procesos de globalización. Es lo que denominamos como "dimensión política de la EMC", claramente manifiesta en la mayor parte de las respuestas de los entrevistados.

Respuestas ante los retos de la globalización…

Uno de los investigadores señala el "contexto de globalización" como uno de los factores que debe determinar la acción de la EMC, y en respuesta a ella se propone una educación para la ciudadanía frente a la educación para el consumo, directamente vinculada a un fortalecimiento de la opinión pública (investigador H). Este autor, con importantes ecos freirianos, utiliza los conceptos de "pedagogía de la rebeldía" y "pedagogía de la disensión", "frente a la pedagogía de la homogeneización, del pensamiento único". La construcción de la ciudadanía y la democracia participativa también son resaltados por otros autores (investigador G), así como la necesidad del análisis permanente de los medios, viejos y nuevos, tanto en su faceta de industrias culturales como desde la recepción, en el nuevo contexto de la era digital (investigador E).

Estas propuestas sitúan a la EMC ante los retos de la sociedad global. Y en este ámbito se resaltan, dentro de líneas clásicas como la dimensión representacional de los medios, propuestas como el trabajo sobre "la construcción del imaginario social sobre el Sur y sobre otras realidades como la mujer o los inmigrantes" (investigador B) o líneas de trabajo dentro del ámbito de la comunicación para el desarrollo (investigador G).

2. La EMC en España: el plano práctico.

Respecto al grupo de agentes entrevistados, las principales conclusiones obtenidas serían las siguientes:

Variedad de propuestas, aunque no tan amplia como en el plano teórico…

En este ámbito se aprecia una variedad de matices que dan cierta riqueza al conjunto de las prácticas educomunicativas en nuestro país, si bien afirmaríamos que la diversidad de pro-

puestas no es tan amplia como la apreciada en el campo de la teoría y de la investigación. Como es de esperar, la práctica está mucho más apegada a la realidad de lo posible y a los escasos recursos con que cuentan todos y cada uno de los agentes que trabajan en este campo. En este sentido, se aprecia una vinculación muy importante hacia la realidad de la enseñanza formal, y en menor medida una apertura hacia otros colectivos y niveles de enseñanza. Por otra parte, no se constata una especial atención a los nuevos medios y las nuevas tecnologías. Se sigue realizando un mayor trabajo con los medios tradicionales, aspirando en general a una integración en igualdad de condiciones de los nuevos medios, no con un especial protagonismo. Veamos estos temas más detenidamente.

a) Una realidad apegada a la escuela.

Una gran parte de los agentes que en nuestro país promueven cierto trabajo educativo con los medios está orgánicamente vinculada al sistema de enseñanza formal, por lo que su orientación se encuentra, como es de esperar, exclusivamente dirigida hacia la escuela. Junto a ellos, todas las asociaciones de EMC dedican parte de sus esfuerzos, en ocasiones la mayor parte, a este ámbito. Una sencilla explicación a este hecho podríamos encontrarla en el fuerte componente de profesionales de la educación que tienen la mayoría de las asociaciones. Son los grupos donde los profesionales de la comunicación tienen especial presencia aquellos que más abren sus objetivos y más desarrollan líneas de actividad dirigidas a otros ámbitos sociales.

Protagonismo del sistema educativo: formación del profesorado y producción de materiales de apoyo…

Hacia el sistema educativo se promueven actividades en torno a dos ejes principales: formación del profesorado y producción de materiales de apoyo. Junto a ellas, en mucha menor medida dada su mayor complejidad, se propician algunas propuestas de investigación dentro del aula.

En este ámbito, los objetivos perseguidos mantienen una línea clásica: de un lado, la concienciación de profesorado y alumnos sobre el papel de los medios en la sociedad, promoviendo un conocimiento y análisis crítico del mismo; y de otro, la formación como productores de mensajes. Y sobre ellos, un objetivo inicial que ni mucho menos viene dado: conseguir introducir la EMC en las aulas. Aun siendo una vieja lucha, este objetivo sigue apareciendo como una de las líneas a reforzar a corto y medio plazo. Así lo expresa uno de los agentes al ser preguntado por las líneas de trabajo que debe seguir la EMC a corto y medio plazo: “La principal es, sin duda, conseguir una auténtica implicación del profesorado y de los centros de enseñanza para superar la actual situación en que las experiencias de EMC son, casi exclusivamente, resultado de iniciativas aisladas y voluntaristas, muchas veces sin apenas continuidad. Para ello es indispensable que el profesorado comprometido con este objetivo promueva la incorporación de la EMC en los Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro y garanticen que esa incorporación se traduzca en actividades concretas cada año, de modo que profesorado y alumnado asuman de forma generalizada que, en la actualidad, tan importante como la alfabetización tradicional, es la alfabetización audiovisual, y que en general los nuevos medios deben tener una presencia en el interior de las aulas análoga a la que ya tienen en la sociedad. Naturalmente, para alcanzar estas finalidades, tan importante como la implicación del profesorado es el compromiso de la Administración Educativa tanto en el campo del desarrollo curricular como en el de la dotación de recursos adecuados para los centros.” (agente 5).

b) Otras líneas de actuación.

Con una menor presencia, algunos de estos agentes promueven otras líneas de actuación abiertas a otros ámbitos sociales y con objetivos más globales.

La EMC como instrumento de intervención social…

A este respecto encontramos actividades dirigidas a diversos colectivos sociales, a grupos de edad más allá de niños y jóvenes, a la ciudadanía en general, etc. Aquí aparecen objetivos como entablar colaboraciones con medios de comunicación locales, fortalecer las capacidades comunicativas de diferentes colectivos sociales, promover en la ciudadanía una autonomía crítica para su participación en la democracia o fines mayores entendiendo la EMC como "instrumento de cambio social" (agente 2). Con estos objetivos son varios los agentes que extienden sus actividades formativas a una multiplicidad de cursos, seminarios o talleres prácticos.

Reforzar el campo de la EMC…

En esta línea de actividades, también se aprecia una conciencia importante de la necesidad de fortalecer el área de la EMC en cuanto disciplina, con propuestas a corto y medio plazo como "la creación de una red de asociaciones y colectivos que estamos trabajando en este campo" (agente 1) y establecer puentes entre profesionales de la educación y la comunicación.

c) La incorporación de los nuevos medios.

Como hemos señalado antes, en general no se considera que las nuevas tecnologías y los nuevos medios derivados de ellas deban tener una consideración especial. Con estas palabras lo expresa uno de los entrevistados: "Creo que los antiguos medios y los nuevos (no sé muy bien cuáles son estos, al margen del marketing) tienen en común el amplio campo de los lenguajes audiovisuales y unos efectos similares: sus repercusiones cognitivas y psicosociales. La distinción entre nuevos y viejos medios quizá solo sea tecnológica y comercial y esto, a efectos de educación, es irrelevante." (agente 7).

Incorporación de los nuevos medios en igualdad de condiciones, en la teoría…

La incorporación de estos nuevos medios pasa, a entender de la mayoría, por promover su integración en igualdad de condiciones con el resto, pero por lo que deducimos de sus actividades, en general se sigue prestando mayor dedicación a los medios tradicionales.

… y en la práctica: atención a la "brecha digital"…

Dos agentes se salen de esta línea general. Una de las asociaciones sí considera el papel central que intenta dar a los nuevos medios en sus actividades, analizando tanto los cambios que están produciendo en los medios convencionales como la aparición de otros nuevos. En este sentido, entre sus preocupaciones a medio plazo se encuentra la brecha digital creciente entre países enriquecidos y empobrecidos, que cercena las oportunidades de estos últimos para aprovechar las ventajas comunicativas que las nuevas tecnologías permiten. Igualmente, en esta línea, este agente se plantea el objetivo de "desmitificar el reto que las grandes empresas de comunicación plantean cada día al ciudadano cuando lo sitúan ante un hipotético horizonte de libertad y pluralismo emanado de las nuevas tecnologías. Éstas son un buen instrumento para la comunicación, para estrechar lazos entre las personas, pero por sí solas no van a conseguir

una sociedad más libre, democrática y justa." (agente 2). A partir de aquí defiende el papel de los educomunicadores como mediadores entre estos dos colectivos.

… y atención a la formación instrumental sobre las nuevas tecnologías…

El otro agente que dedica una especial atención a las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) cobra una especial relevancia dada su representatividad al estar vinculado al sistema formal de enseñanza (agente 8). Para ellos, las TIC tienen una mayor importancia que los medios de comunicación de cara a la formación del profesorado, pero reconocen que se promueve ante todo una instrucción instrumental. Para ellos este es el primer paso antes de entrar en otros objetivos. Así, el conocimiento más detallado de los distintos formatos audiovisuales y sus procesos de producción, por ejemplo, se ve como un objetivo posterior a corto y medio plazo. "Nuestro primer objetivo es dar a conocer al profesorado las TIC. Pocos conocen cómo manejar una cámara de vídeo o cómo se elabora un producto audiovisual. Algunos todavía tienen dificultades para manejar un teclado de ordenador, un ratón y un procesador de texto. La Educación en Medios de Comunicación es un tema muy interesante, pero creemos que antes el profesor debe conocer esos Medios de Comunicación, no demonizarlos, como ocurre en ocasiones con la TV o los videojuegos, para llegar al alumno desde el conocimiento, no desde la crítica destructiva." (agente 8).

A modo de conclusión: hacia un nuevo "paradigma transformador".

Desde esta realidad a la que nos hemos aproximado parcialmente aquí afronta la EMC los retos de este nuevo milenio ya en plena marcha. Nuestra apuesta personal sigue estando en un enfoque crítico de la EMC, si bien se puede apreciar tanto en España como a nivel internacional una reconversión importante en lo que tradicionalmente era este paradigma.

Desde enfoques otrora más cercanos a una perspectiva "celebradora" (véase la clasificación que Ferguson realizaba sobre las propuestas de Buckingham (Ferguson, 1998a), se aprecia un movimiento de acercamiento hacia el enfoque crítico, movimiento que debe ser, aquí sí, celebrado. La consecución de un pensamiento crítico parece convertirse en un objetivo clave para cada vez más autores, lo cual puede entenderse como una victoria del paradigma cuestionador.[6] Pero por otro lado una amenaza se cierne a raíz de estos cambios. Esta revisión del paradigma crítico conlleva la formación de un educando con capacidad crítica, pero lo desconecta de un superobjetivo ampliamente presente durante décadas en los enfoques críticos —especialmente en el contexto latinoamericano— que era el consecuente paso hacia la transformación social. Así pues, corremos el riesgo de terminar formando ciudadanos con amplias capacidades de pensamiento crítico pero inactivos socialmente. Toda acción de transformación social debe realizarse desde un perspectiva crítica, pero el análisis crítico en sí mismo no va a cambiar nada.

En el contexto actual de nuestras sociedades, la EMC debe afirmar más que nunca su compromiso con los problemas que acucian a nuestra Humanidad, recuperando las enseñanzas de maestros como Freire y Kaplún. Debemos promover una EMC que ponga su énfasis principal en el estudio de los contextos y de las relaciones que los ciudadanos establecen con ellos y dentro de ellos, en la capacidad de descifrar y comprender qué está ocurriendo a un nivel global detrás de cada hecho local, de realizar las "lecturas críticas del mundo" que sirvan de base para una acción transformadora posterior. Debemos pues superar el paradigma crítico

de la EMC para afirmar sin complejos la necesidad de un "nuevo" paradigma decididamente transformador.

Anexo: investigadores y agentes entrevistados.

Grupo de "investigadores".

- José Ignacio Aguaded (Universidad de Huelva)
- Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid)
- Ricard Huerta (Universidad de Valencia)
- Aquilina Fueyo (Universidad de Oviedo)
- Roberto Aparici (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
- Manuel Chaparro (Universidad de Málaga)
- Julio Cabero (Universidad de Sevilla)
- Agustín García Matilla (Universidad Complutense)
- Joan Ferrés (Universidad Pompeu Fabra)

Grupo de "agentes".

- Carme Mayugo (Asociación Teleduca)
- Miguel Vázquez Freire (Colectivo Pé de Imaxe)
- Genaro Fernández Baena (Aire Comunicación-Asociación de Educomunicadores)
- José Antonio Gabelas (Grupo Spectus)
- Enrique Martínez-Salanova (Grupo Comunicar)
- Antonio Campuzano (Centro de Apoyo al Profesorado de Villaverde-Madrid y miembro fundador de la extinta APUMA)
- Nicanor García (Consejería de Educación del Principado de Asturias)
- Raquel Blaya (Centro de Apoyo al Profesorado de Retiro-Madrid)
- Xavier Obach (experto independiente)

Referencias citadas.

Bazalgette, Cary (1999): "Sabre-Tooth Tigers and Polar Bears". ***Annual Conference of the Association for Media Education in Scotland.*** On line: http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/Sabretooth.html.

———. (2002): "An Open Letter to Len Masterman". Accesible en http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/openletter.html. Fecha de acceso: 20/08/03.

Buckingham, David (2003): *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.

Butts, David (2002): "Down Cemetery Road (reseña del texto homónimo de Len Masterman)". Accesible en http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/ cemetery.html. Fecha de acceso: 20/08/03.

Ferguson, Robert (1998a): "Educación para los medios, multiculturalidad, democracia". En ***Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información***, ed. Gutiérrez Martín, Alfonso: 47-59. Segovia: Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

———. (1998b): "El interculturalismo global y los dilemas del universalismo: Educando en medios después del 2000". En *Diálogos de la Comunicación*, *nº. 52*: 18-29. On line: http://www.felafacs.org/dialogos/pdf52/ferguson.pdf.

Gutiérrez Martín, Alfonso (1997): *Educación Multimedia y Nuevas Tecnologías*. Madrid: Ediciones De la Torre.

Hart, Andrew y Süss, Daniel, eds (2002): *Media Education en 12 European Countries. A comparative Studie of Teaching Media in Mother Tongue Education in Secondary Schools*. Zurich: Swiss Federal Institute of Technology (e-collection). On line: http://e-collection.ethbib.ethz.ch/ecol-pool/bericht/bericht_246.pdf.

Huerta, Ricard (2002): "'Euromedia Project': enseñando los 'media' en Secundaria". En *Comunicar. Revista científica iberoamericana de Comunicación y Educación*, nº. 18: 157-161

Masterman, Len (1985/1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones De la Torre.

———. (2001): "Media Education and Media Studies (extract from *Down Cemetery Road*)". Accesible en http://www.mediaed.org.uk/posted_documents/ Masterman.html. Fecha de acceso: 20/08/03.

Piette, Jacques (1998): "Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento crítico". En *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*, ed. Gutiérrez Martín, Alfonso: 63-80. Segovia: Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).

Tella, Seppo (1998): "The Concept of Media Education Revisited: from a Classificatory Analysis to a Rhizomatic Overview". En *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*, ed. Tella, Seppo: 85-150. Helsinky: University of Helsinky. On line: http://www.helsinki.fi/~tella/mep8tella.html.

Tucho Fernández, Fernando (2003): *La Educación en Materia de Comunicación ante el reto de la televisión digital*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Notas.

1. Este texto fue presentado como comunicación en el Congreso Internacional de Comunicación-IAMCR 2004: "Comunicación y Democracia: perspectivas para un nuevo mundo", celebrado en Porto Alegre (Brasil).
2. Véase, entre otros, Ferguson, 1998b; Gutiérrez Martín, 1997; Masterman, 1985/1993.
3. Para una mayor profundización en este debate y en el tratamiento de los retos planteados dentro del paradigma crítico véase Tucho Fernández, 2003.
4. El trabajo de campo de investigación fue realizado durante el verano de 2003. Los investigadores y agentes entrevistados se pueden consultar en el anexo a este texto.
5. En España la presencia de la EMC en el curriculum formal es escasa, máxime tras la última reforma educativa, y su desarrollo real aún menor. Una investigación relevante sobre qué se hace realmente en el aula cuando se dice hacer EMC se puede encontrar en el *Euromedia Project* (Hart y Süss, 2002; Huerta, 2002).
6. Aunque para ello es clave tener una definición clara de qué se entiende por pensamiento crítico (Piette, 1998)