

FRANCESCO MANIGLIO

Introducción a la problemática teórica de la *media education*

INTRODUCCIÓN: CONTEXTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICAS DIDÁCTICAS

*No se puede considerar la educación como un valor absoluto
y tampoco la escuela como una institución libre de
condicionamientos; una educación que no da cuenta
de las condiciones del contexto en que se aplica es nula,
por el hecho de estar aislada de la realidad y además
porque puede devenir un instrumento siempre menos útil.*

FREIRE

La responsabilidad crítica constituye sin duda alguna un valor importante en el proceso de socialización de las nuevas generaciones a la luz de la complejidad cultural de la sociedad de la información. Las nuevas generaciones representan exactamente el centro de este cambio, en la forma de comunicar, de representar y representarse. La necesidad indispensable es dotar de sentido y comprensión esta responsabilidad. Esto a través de propuestas culturales creadoras y de proposición, que la escuela, entre otras instituciones, tiene que hacerse cargo abriéndose de forma crítica a lo nuevo y cualificándose desde un punto de vista cultural, capaz de recibir al desafío radical del cambio, también en las TIC que trazan en profundidad la transformación de la vida colectiva en la sociedad global (Parisi, 1997: 493-494). La problemática que aquí buscamos subrayar es que las políticas públicas no pueden unilateralmente abrir las escuelas a los vendedores de la sociedad de la información, pero deben hacer sobre todo de la apropiación social y de la formación cultural crítica la base de la concientización civil de la población juvenil. En este sentido, la formación de ciudadanos en el ejercicio de una racionalidad crítica para las TIC es una urgencia que se coloca dentro de la responsabilidad de los docentes, de los intelectua-

les, de los educadores antes que de la clase política, en la convicción que ellos sean los protagonistas verdaderos de las reformas, en una escuela capaz de enfrentarse a la complejidad social que la sociedad de la información conlleva. La incapacidad de digerir, por parte de los educadores, los cambios socioculturales y las nuevas imposiciones tecnicoinstrumentales es un hecho indiscutible. La rapidez de los cambios, la imposición de los mismos, y la capacidad de penetración y fascinación de las TIC representan, sin duda, la causa principal de la dificultad de la comprensión y gestión de los mismos.

Estamos delante de cambios que no podemos metabolizar en un tiempo suficiente porque rápidamente se imponen nuevos. La trayectoria que la educación tiene que perseguir, entonces, no es el dominio instrumental de un determinado medio técnico o promover competencias hacia la utilización y las prácticas de determinados medios, sino ayudar a comprender e interpretar de forma crítica el proceso de cambio.

En realidad lo que ocurre es precisamente lo contrario, y es por esto que la escuela se deslegitima, porque está simplemente proponiendo siempre nuevas expectativas culturales y sociales, que al final acaban muy lejos de las experiencias reales.

La discrepancia entre experiencias y expectativas también está rota, porque está invertida: las expectativas para la gran mayoría de la población mundial no son más positivas que las experiencias corrientes; por el contrario, resultan más negativas. Veinte años atrás, cuando nosotros mirábamos la primera página de los periódicos y ésta decía «reforma de la salud» o «reforma de la educación», era para mejor. Hoy día, cuando abrimos el periódico y vemos una noticia sobre reforma de la salud, la educación o la seguridad social, es ciertamente para peor (Sousa, 2006: 3).

Un papel, el de la escuela, que en realidad es representado por una especie de coyuntura ideológica-económico-política, más que desde un diálogo participativo y democrático. Una institución que carga siempre más con objetivos ficticios, porque están distantes de los objetivos de los actores sociales que la componen. Estamos frente a agencias devastadas por el malestar de enfrentarse a los desafíos de la contemporaneidad con valores inadecuados, porque son discrepan-



tes. Estos valores ideológicos producen dos modelos generalizados de comportamiento de las actuales instituciones educativas en relación a la adopción de las TIC.

- La primera postura lleva un marco apocalíptico y, examinada bien, está movida por una pasividad común que encuentra justificación en la falta de tiempo útil y en la defensa de un conocimiento enciclopédico, de un concepto de cultura ligado a la asimilación de saberes. En este caso, como nos explica Rivolte-lla, los medios son «un lujo que la escuela no puede permitirse» (Masterman, 1997: 10). El resultado de esta postura lleva a no saber hablar el lenguaje de los actores sociales, aumentando un espacio no sólo generacional, sino también instrumental-comunicativo, que se traduce en alumnos productores de nuevas relaciones comunicativas no adecuadas a las finalidades formativas y educativas.
- La segunda postura se representa por una forma de integralismo, o, mejor dicho, de vanguardismo tecnológico que se traduce en la búsqueda frenética de lo nuevo, a la dotación de las TIC a todo costo, al experimentalismo educativo salvaje. Los riesgos didácticos son propios de las pasiones de estos docentes que se limitan a la atención unidireccional a los productos más que a los procesos que éstos generan. En este caso, el peligro es que los productos no describan los resultados de procesos coherentes a referencias pedagógicas críticas y responsables, sino a la última fase de un puro y simple adiestramiento tecnológico.

Pensar entre estas posturas otro proceso es nuestra tarea. Reside en superar la fácil y banal etiqueta de apocalípticos e integrados a la cual Umberto Eco (1964) nos ha condenado. Representa una manera nueva y crítica de mirar hacia la *media education*, y se justifica con la posibilidad de aceptar críticamente las TIC, obrando con la conciencia de los riesgos y de las potencialidades didácticas y sociales que conlle- van, en la dirección de una teoría crítica en la formación a los medios.

La *media education* es un concepto muy discutido, que, según nuestro pensamiento, ha perdido demasiadas veces el contacto con las problemáticas reales de la didáctica, produciendo y procediendo a reflexiones autorreferenciales, al ser disociado desde el contexto de producción y promoción de las TIC. Hay una inflación de discusiones sobre el término *media education*, desde la definición de Led Masterman que la identifica como «práctica educativa en el campo de intervención didáctica», o, en la perspectiva holística, como instrumento para producir cultura; a la multitud de definiciones proporcionadas por los estudios de John Pungente: *media studies*, *information education*, *audiovisual literacy*, *communication education*, *media knowledge* (Pungente, 1985).

Hay que comprender que estamos en medio de una revolución antropológica que «está transformando el *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en *homo videns*, en el cual la palabra está vencida por la imagen» (Sartori, 1997: 33).

En la traducción del latín se ha considerado su contextualización y se han formulados las definiciones de «educación a los medios, educación para los medios y educación con los medios».

Funcionalmente, en una teoría crítica y compleja de *media education* tenemos que considerar una traducción como la de «educación a los medios», porque las otras dos definiciones significarían una teoría que se reduce a una práctica tecnoinstrumental. Educar a los medios, en cambio, nos abre las puertas a otro nivel de significación y reflexión del proceso educativo y de la introducción de las TIC en el campo didáctico, al ser pensado como momento previo constituyente del mismo. Educar a los medios significa, pues, empoderarse de capacidades críticas y de comprensión compleja, que nos permiten hacernos más conscientes sobre los contextos en que la *media education* se da.

EDUCAR A LOS MEDIA: ADQUIRIR NUEVAS COMPETENCIAS Y CAPACIDADES CRÍTICAS

La media education es un lugar de cambio en la medida en que llega a ser acción. Ésta pone en discusión la comunicación de los medios desde un punto de vista ético y de los valores e interviene para reinvertir sobre la educación.

MORCELLINI

La importancia de esta teoría debe desarrollarse y tomar cuerpo desde la comprensión de la complejidad de los contextos en que ha sido pensada y construida. El acceso a las redes mundiales de las comunicaciones e informaciones (sociedad global de la información y conocimiento) y el desafío de lo inmaterial (creación-producción-consumo) nos empujan hacia la toma de conciencia de los problemas que estos nuevos escenarios conllevan. Los que, en potencia, podrían ser extraordinarios instrumentos de democracia (Casanova, 2004) se pueden convertir en extraordinarios medios de control social, de opresión e imposición material, simbólica e ideológica.

El papel de la escuela no se puede limitar a la enseñanza con el *hardware* o *software* (Gustavigna, 1997: 25), sino que tiene que gestionar y valorizar las TIC en su función cognitiva y educativa en la búsqueda continua de nuevas perspectivas democráticas, en la dirección necesaria de construcción de una alternativa de futuro dentro de la aceptación de un contexto epistemológico complejo. En este sentido, hay que hablar

Hemos salido de la época de Gutenberg y esto está produciendo en las instituciones escolásticas y formativas una enorme crisis que, lejos de ser considerada epistemológica, muchas veces se considera simplemente didáctica.

de educación a los medios como momento previo a la didáctica de *media education*, con la perspectiva de una sociedad de la información y el conocimiento que se repiensa de forma crítica, también en el campo escolástico. Se hace necesaria la adopción de estrategias culturales y didácticas que ayuden a los jóvenes en la comprensión de cómo funciona

y se construye esta sociedad que llamamos sociedad de la información, esta realidad que llamamos mundo, y de cómo se puede construir uno más justo, mejor, también a través de las tecnologías de la información.

Con esta premisa podemos definir las competencias y las capacidades críticas en estos términos:

- Entre las más importantes, se encuentra la capacidad de poner en duda la idea que cada progreso tecnológico sea por definición un verdadero progreso social y humano. Tenemos que contestar a la pregunta: ¿En qué sentido las TIC son progresistas? Esta simple interrogación permite operar una distinción y evaluación, en el campo histórico-contextual y social, para salir de la ceguera de la aceptación acrítica. También, nos permite individualizar las motivaciones opuestas, las que siempre se personalizan con las posturas apológicas o de resistencias por parte de una buena parte de la clase intelectual.
- Otra capacidad es adquirir la necesaria cultura mediática crítica por medio de interrogantes permanentes que nos permiten vislumbrar esta nueva condición mundial. ¿Cómo podemos acoger o resistir a estos fenómenos? ¿Son simples instrumentos tecnológicos o conllevan una carga ideológica totalitaria? ¿Representan sólo las oportunidades de nuevos negocios, medios para crear una sociedad subsumida únicamente al capital? ¿Pueden representar nuevas oportunidades de emancipación social, de empoderamiento de las clases bajas o simplemente son un nuevo instrumento de homologación y perpetuación de las divisiones de clases? ¿La red será un arma emancipatoria o un nuevo producto del imperialismo cultural?
- Hay que comprender que estamos en medio de una revolución antropológica que «está transformando el *homo sapiens*, producto de la cultura escrita, en *homo videns*, en el cual la palabra está vencida por la imagen» (Sartori, 1997: 33). Se trata, entre otras cosas, desde un punto de vista didáctico, de saber defender la importancia formativa de la lectura y de la cultura escrita, cuya pérdida no está compensada por la adquisición de la cultura audiovisual. El objetivo es saber atenuar el contraste cultural sin vivir de la nostalgia por el pasado, pero tampoco caer en la fe ciega del futuro.



- No menos importante es la capacidad de comprender que los medios de comunicación e información representan una sola manera de vivir, de ser: «ser digitales», que equivale a ser hombres en una sola dimensión, pero no en todas, para no caer en la unidimensionalidad del ser digital propuesta por los negropontinos y relativizar nuestras experiencias cotidianas con los medios dentro de un abanico de experiencias de vida.
- En la óptica de la educación formal, la capacidad de captar los diferentes aspectos de la multimedialidad, en los cuales las TIC ejercen un poder ideológico, hay que saber distinguir entre las afinidades y las diferencias, la complementariedad y la competición entre lo real y lo virtual, como característica de nuestra época que nos lleva a la sociedad inmaterial, en la cual siempre más frecuentemente perdemos el contacto directo con lo real. Todo lo que nos rodea, nuestras experiencias, nos llegan a través de imágenes o simulaciones virtuales. De aquí la necesidad de preguntarse si lo inmaterial se identifica con el reino de la libertad o con el de la alienación.
- Es relevante, además, madurar la macrocapacidad de comprender que nos encontramos delante de un cambio radical en la historia de la civilización occidental. Algo similar pasó con la difusión de la escritura en la edad neolítica y, al principio de la edad moderna, con la invención de la prensa. «La prensa creó un sentido todo nuevo en las propiedades de las palabras» (Ong, 1986: 185), lo que puso en crisis una cultura en las cual las «forma mentis» eran organizadas según la estructuras orales primarias. Con la revolución hacia la escritura,

alejando las palabras del mundo del sonido, donde habían nacido con la finalidad de crear un intercambio activo humano, y regalarla definitivamente a una superficie visible, o explotando en otro modo el espacio visual para la gestión del conocimiento, la prensa dio fuerza a los hombres para mirar a la propia conciencia interior y a los propios recursos inconscientes siempre más como entidades concretas, impersonales y neutrales desde un punto de vista religioso. La prensa hizo posible que la mente humana sintiera cuánto

ésta tenía colocado en una especie de espacio neutral inerte (Ong, 1986: 186).

Este reflejo de historia es el espejo de cuanto está pasando en las últimas décadas en este occidente capitalista. Los cambios en que vivimos son epocales, hemos salido de la época de Gutenberg y esto está produciendo en las instituciones escolásticas y formativas una enorme crisis que, lejos de ser considerada epistemológica, muchas veces se considera simplemente didáctica. Así que las TIC tienen que ser consideradas dentro de un cambio epistemológico antes que ser asumidas sólo como una problemática de recursos didácticos.

Vale la pena reflexionar que la escuela como «máquina de educar» no es eterna, que ha nacido y ha sido construida en el curso de los últimos dos siglos, y como tal va cambiando radicalmente de forma y contenido, con relevantes consecuencias sobre el plano cognitivo y formativo (Manara, 1997: 42-44). Es hora que los intelectuales, los docentes y los estudiantes consideren la apariencia eterna de la escuela y de la educación como una creación *ad hoc*, que empiecen a ver e investigar sobre los cambios en ese acto, considerando la «estabilidad como un estado de emergencia» (Said, 1994: 35) que amenaza, porque esconde las alternativas posibles.

CONCLUSIONES

Esta reflexión se limita a subrayar la argumentación en que la *media education* no es ni milagrosa, ni infernal, sino un recurso que permite problematizar, que tiene que ser capaz de hacer emerger nuevas formas de reflexividades críticas. Para hacer explícita esta argumentación podemos individuar una función formativa positiva en la adopción de las TIC en la escuela en todas aquellas ocasiones en que, en la práctica didáctica, éstas inducen de alguna manera a las siguientes acciones:

- Reflexionar sobre las reglas escondidas, sobre los criterios internos
- Conquistar niveles de reflexión más altos
- Mirar los problemas con una pluralidad de ópticas
- Considerar las consecuencias de las acciones según ángulos incon-suetos
- Ser conscientes de la existencia de relaciones más profundas, es-condidas
- Promover redes de creación de conocimiento

En estos casos es evidente que las TIC representan una contribución importante en el campo de la educación. Lo que podemos hacer es, entonces, buscar estos puntos de fuerza formativos que las TIC pueden llevar en su oferta. Sólo específicas potencialidades, entonces, para no permitirnos el lujo de perder de vista la complejidad que las TIC conllevan en el escenario de la sociedad de la información y del conocimiento.

Específicas potencialidades que tienen que dar a la escuela soportada por las TIC la oportunidad de observar nuevos problemas con mayor complejidad, de facilitar nuevos procesos cognitivos mirando a objetivos que sin ellas no pudieran ser conseguidos. Hay que rechazar por esto todos aquellos usos que se limitan a actividades esencialmente instrumentales, para acrecentar las actividades cognitivamente más complejas que llevan a un mayor grado de reflexividad crítica.



BIBLIOGRAFÍA

ANTONIETTI, A., y M. Cantoia, *Imparare con il computer. Come costruire contesti di apprendimento per il software*, Erickson, Trento, 2001

BALDONI, E., *Media education nella scuola media, Atti del corso estivo di aggiornamento Programmi Scolastici. Esperienze e Proposte di Media Education nelle Scuole dell'infanzia e dell'obbligo Scolastico*, 1998

BAUMAN, Zygmunt, *Le sfide dell'etica*, Feltrinelli, Milano 1996

BERNABEI, E., «La responsabilità dei produttori e operatori dei media», en *Inter-Med-Media Education*, núm. 2, 1997

- BONATTI, M., *Scommessa sui mass media. Un percorso formativo attraverso giornali, radio, cinema, televisione, fumetti*, Elle Di Ci, Torino, 1993
- BOURDIEU, P., *Sobre la televisió*, Edicions 62, Barcelona, 1997
- CALVANI, A., *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino, 2001
- _____, *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'Università: verso l'Università virtuale*, Firenze University Press, Firenze, 2001
- _____, *I nuovi media nella scuola, perché, come, quando avvalersene*, Carrocci Editore, Roma, 2004
- _____, y M. Rotta, *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2000

FRANCESCO MANIGLIO es doctor en comunicación y crítica de la cultura por la Universidad de Sevilla, España, y profesor e investigador de tiempo completo de la Universidad de Sevilla.

(*maniglio81@hotmail.com*)

(Recepción: 24-03-09. Aceptación: 15-05-09).