

RETOS Y ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MEDIOS

Manuel Pinto

Profesor de la Universidad de Minho (Braga)

Hasta el 31 de Diciembre de 1995, el creador de una de las series más interesantes de tebeos de los años 80 y 90, Bill Watterson, nos ha venido ofreciendo sus interesantes tiras de cómic sobre la vida cotidiana de dos inseparables compañeros: el tigre Hobbes y el niño Calvin. Durante estos diez años, Calvin no ha crecido, ha mantenido los sueños, problemas y enigmas de un niño de seis años de edad.

Las cuestiones que cada día se planteaba Calvin tal vez no coincidan demasiado con las que se plantearía un niño de esa edad en nuestra actual sociedad. Aunque aquellas respondan sobre todo a la forma de expresar el mundo que el propio Watterson comparte con ciertos sectores de la clase media norteamericana, también nos ofrecen una cierta representación de un niño de nuestros días donde la presencia de los medios de comunicación (periódicos y magazines, cine (en su mayoría violento) y, sobre todo, de la televisión) es constante.

No es este el momento adecuado para trazar aquí un análisis de las representaciones que de los niños hacen los medios de comunicación, de la mano de Bill Watterson o de cualquier otro. La cita responde más al interés por poner de manifiesto la importancia de que los educadores y maestros no olviden, en su tarea educativa, el mundo real de los niños y de los adolescentes, sus intereses, sus motivaciones y sus perplejidades.

1. ALGUNOS RETOS A LOS QUE SE ENFRENTA LA EDUCACIÓN EN MEDIOS

En mi opinión es mucho lo que se habla de los niños y de los adolescentes, pero nuestra visión de la infancia y, en general, de la vida social se hace desde una perspectiva excesivamente 'naturalista', que tiende a ser homogeneizante. Esta visión reduccionista lleva implícita la dificultad de analizar las distintas

posiciones y situaciones sociales diferenciadoras, a partir de las cuales los niños adquieren su experiencia del mundo y la conciencia del lugar que en él ocupan.

Una perspectiva reduccionista tiende a no valorar debidamente los mundos reales de la infancia, los aspectos de la vida cotidiana donde los niños son los protagonistas. Me refiero a sus juegos, a sus redes de amigos, al tiempo (cada día más) que pasan solos, a las nuevas tareas en la vida del hogar, a las formas de convivencia entre hermanos y entre vecinos, a formas específicas de lenguaje, a tácticas y estrategias de enfrentamiento de los adultos, etc.

Como ha subrayado Anne-Marie Ambert (1986: 21), nuestras lógicas y construcciones mentales han estado muy centradas en el estudio de instituciones centradas en los niños (como la familia) o orientadas para ellos (como la escuela), pero muy poco en instituciones y formas de vida en las que los niños son los principales protagonistas. Como resultado de este hecho, podemos encontrar una cantidad impresionante de investigaciones sobre la sociología de la familia y de la educación pero es reducido el abanico de estudios de sociología de la infancia. Ambert enfatiza el hecho de que, en la 'distribución del trabajo intelectual-científico', la infancia es, por una especie de acuerdo no firmado, un dominio y territorio fundamentalmente de la psicología.

El punto fundamental en el que, desde una perspectiva teórica, se basa este modo de considerar a la infancia es que se entiende a esta en un sentido predominantemente pasivo y receptor de lo que la sociedad adulta considera deber transmitir a sus niños. Se menosprecia u olvida que los niños son, aunque de modo distinto, evidentemente, seres activos en la relación con su entorno (Giddens, 1993: 60).

Esta concepción transferencial y unidireccional de la socialización tiene, curiosamente, muchas afinidades con el paradigma teórico que históricamente ha prevalecido en la investigación sobre la comunicación de masas. A este hecho se refieren Schramm et al. en el estudio que llevaron a cabo al final de los años 50, donde se destaca que *a fin de comprender mejor el impacto de la televisión y sus efectos sobre los niños, hemos de desprendernos primero del concepto poco realista de lo que la televisión hace a los niños y sustituirlo por el concepto de lo que los niños hacen con la televisión* (1965 [1961]: 245).

Sin embargo, la orientación dominante ha sido precisamente lo que la televisión y los medios hacen, los efectos que producen en las personas y en la sociedad, sean esos efectos directos o indirectos, considerados a corto o a largo plazo. Nos encontramos de nuevo con una perspectiva centrada en el medio que, en última instancia, conlleva una ausencia de análisis y reflexión sobre los cuadros sociales de la recepción, las prácticas sociales de los sujetos y de los grupos y de todo tipo de interacciones entre las audiencias y los medios.

En los últimos diez o quince años, se ha producido una significativa contribución teórica acerca de una nueva percepción del papel de la acción social en el proceso de la comunicación de masas. Las contribuciones de diversos autores con estudios de la recepción y de los «cultural studies», sobre todo en los desarrollos de la última década, de los que David Morley podría ser un digno representante, constituyen, en mi opinión, un hecho de

gran magnitud en la potenciación y cambio de dirección y perspectiva de la educación para los medios.

Sin embargo, considero necesario destacar una posible deficiencia de la que la educación para los medios según esta nueva línea adolece. Aunque se considera a los medios como construcciones sociales y el significado de los medios como resultado de una determinada actuación de unos sujetos, esta creencia no va acompañada de una igual conciencia de que los receptores, y precisamente los más jóvenes, la infancia, en mayor grado, son también una realidad no natural, sino socialmente construida.

De ahí que la formación de los profesores que traten contenidos relacionados con la educación en medios de comunicación deberá plantearse que los usuarios de los medios en cuanto personas, y en cuanto grupos en sus contextos muy concretos, constituyen una componente indisociable de los programas de formación. En el enfoque centrado en los medios o en la relación entre los medios y la sociedad lleva implícita una determinada teoría que podríamos llamar «mediocéntrica», que se limita a dar cuenta solamente de una parte de la realidad que pretende esclarecer.

En resumen, lo que intento poner de manifiesto como reto para la educación en medios es la necesidad de partir de puntos de vista, tanto teóricos, empíricos como metodológicos, que nos lleven a un modelo que contemple una reflexión sobre los sistemas sociales, sobre la vida cotidiana de la gente y, más concretamente, sobre los mundos sociales de la infancia. Un modelo que no aisle el estudio de los medios de su contexto y, al mismo tiempo, los considere como elemento y agente de tal contexto. Un ejemplo muy concreto lo constituye el hecho, reconocido por todos, de que el consumo de televisión tiene una relación estrecha con los hábitos de vida familiar y con los distintos modos de organizar la vida cotidiana. Si, como lo muestran los estudios sociológicos de la familia, y nos lo demuestra la propia experiencia, esta institución está viviendo cambios muy importantes en las últimas décadas (debidos a factores tan distintos como los nuevos modos de vivir la relación entre las mujeres y los hombres, el trabajo profesional femenino, las concepciones del rol de la sexualidad, el tipo de vida en las grandes metrópolis, etc.), será necesario preguntarse de qué modo estos cambios van a afectar (y estarán también condicionados por) las prácticas televisuales en la familia. Habrá que tener en cuenta las consecuencias de estos cambios sociales y familiares en la vida de los niños y adolescentes, y en particular en lo que respecta a su relación con la televisión y otros medios.

En mi opinión el soporte teórico de nuestro campo de análisis e intervención en educación para los medios se encuentra aún muy limitado a una perspectiva psicológica y técnica o tecnológica, que es indudablemente importante, pero insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los problemas que tenemos ante nosotros. Y, ya que en esta publicación pretendemos plantear los retos con los que se enfrenta la formación de profesores con respecto a los medios, y que creo que los enfoques demasiado restrictivos son claramente uno de ellos, quiero desde estas páginas sugerir que se considere la

necesidad de hacer patente el papel de distintos aportes de las ciencias sociales (la Historia, la Antropología, la Sociología) en la organización de la formación inicial y permanente del profesorado.

Por ejemplo, una cuestión que se palpa a diario, no solamente en la escuela sino fuera de ella, en toda la vida social moderna, es la sensación de aceleración y fugacidad.

La vivencia del tiempo y del espacio ha cambiado mucho en las últimas generaciones y todo hace indicar que el cambio a este respecto puede llegar a ser incluso mayor en el futuro. En la construcción de la postmodernidad, los medios de comunicación han tenido un papel importante en lo referido a ese nuevo tipo de relación que mantenemos con el tiempo y el espacio, nos han proporcionado la experiencia de la simultaneidad, del directo y otras posibilidades antes insospechadas de vivencia vicaria del tiempo y del espacio.

¿Hacia dónde nos llevan los actuales cambios sociales?, se pregunta, como seguramente lo hacemos muchos de nosotros, el sociólogo inglés A. Giddens (1993: 662). Tras apuntar la variedad de respuestas que los sociólogos han dado a esta pregunta a la que ofrecen, el citado autor llama la atención sobre las distintas denominaciones que han sido propuestas para caracterizar la sociedad postindustrial: sociedad de la información, sociedad del conocimiento, postmoderna, etc. *Un tema que aparece de forma consistente —observa Giddens— es la importancia de la utilización de la información y del conocimiento en la sociedad del futuro. Y añade: Nuestro estilo de vida, basado en la manufactura de bienes materiales, centrado en la máquina eléctrica y en la fábrica, está siendo desplazado por otro en el que la información se está convirtiendo en la base principal del sistema productivo* (id.: 663).

A pesar del interés y la seducción que este tipo de lectura prospectiva despierta, el mismo auctor nos advierte de la necesidad de no simplificar lo que es indudablemente complejo e incierto. De hecho, es imposible, en estos momentos, discernir con claridad cual será el impacto de muchas de las innovaciones del presente (especialmente en las comunicaciones electrónicas) en la configuración del futuro. Los riesgos de la creencia en poderes mágicos (que el discurso habitual siempre reitera y renueva) atribuidos a las tecnologías son muy grandes, sobre todo en un clima de constantes innovaciones tecnológicas como es el nuestro.

Relacionado con este punto se encuentra el fenómeno de la comunicación mediatizada por la informática y, especialmente, la red de redes que es Internet.

Sobre la dimensión sociocultural de las redes electrónicas de información y comunicación se ha suscitado el mismo tipo de actitudes que se han dado en los períodos de implantación de otros medios, como la radio y, sobre todo, la televisión.

Tenemos, de una parte, los discursos optimistas (y a veces fascinados) de aquellos que ven en la Internet y en la comunicación mediatizada por computadora la posibilidad de conseguir la democracia más efectiva, la revolución del paradigma de educación escolar típica de la modernidad y,

finalmente, la creación de las condiciones para el surgimiento de un nuevo tipo de sujeto y un nuevo modo de 'estar en el mundo', como escribe Langham (1994b: 7).

Tenemos, por otra parte, el discurso apocalíptico, que ve en los mismos medios una amenaza a la privacidad, un riesgo para la educación de los más jóvenes y, en última instancia, la llegada del reino del 'big brother'.

Si nos basamos en los escenarios que se dibujan, cabe suponer como probable que las autopistas de la información van a constituir uno de los grandes desafíos para la vida cultural y para la sociedad, en un futuro más o menos próximo. La educación en medios y, por supuesto, la formación de los profesores en estas materias, debe prestar cada vez más atención, desde posiciones críticas, a estos nuevos fenómenos y a las prácticas sociales relacionadas con ellos. Además de la dimensión económica de las inversiones en este sector, se replantean viejos problemas políticos (y se plantean algunos nuevos), como las condiciones sociales de acceso y utilización, la libertad de comunicación y de 'circulación', el respeto a la vida privada y la permanencia o reformulación de los espacios públicos (Langham, 1994a).

El discurso de la globalización y del papel que los medios de comunicación tienen en tal proceso se está convirtiendo en objeto de reflexión y estudio desde distintos planteamientos, lo que no es de extrañar ya que este fenómeno constituye una realidad empíricamente observable y merecedora de un exhaustivo análisis. Pero es fundamental someter a la crítica los conceptos mismos que utilizamos para enunciar la realidad en que vivimos. Y, como defendía no hace mucho tiempo Armand Mattelart, *al contrario de lo que pudiera hacernos creer la representación globalista e igualitaria del planeta, estas lógicas nos recuerdan que la mundialización de las economías y de los sistemas de comunicación es indisociable de la creación de nuevas disparidades entre los distintos países y regiones y entre los diferentes grupos sociales; o sea, es fuente de nuevas exclusiones*» (Mattelart, 1985).

2. REPENSAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Entre las características del contexto en el que los profesores de hoy desarrollan su labor profesional podemos destacar las siguientes:

- a) Existe un amplio conjunto de tareas que la sociedad tiende a atribuir a la escuela. Joaquim Azevedo escribe a este respecto: *Las sociedades de hoy —padres, responsables políticos y religiosos, partidos y empresarios— tienden a transferir al terreno de la educación escolar responsabilidades que eran, en otros tiempos, compartidas por distintas instituciones sociales y en equilibrios sociales más estables* (Azevedo 1994: 155). Es el caso, común a muchos países, de la educación sexual,

- de la educación ambiental, familiar, vial, para la salud, para la participación en la vida social y, por supuesto, la educación para los medios de comunicación. Es este un factor que no podemos pasar por alto, ya que algunos profesores pueden sentirse insuficientemente motivados para asumir un papel más activo en la educación para los medios, sobre todo, como es el caso en la mayor parte de los países, si el modelo de formación por el que ellos pasaron no consideraba ni valoraba tales dimensiones (Estebe, 1991: 100).
- b) Una crisis de identidad y de autoridad, estrechamente relacionada con un ritmo de evolución cada día más rápido de los conocimientos científicos y técnicos y de la competencia y funciones de otras instancias de difusión de informaciones y conocimientos, como los medios de comunicación, que ponen en cuestión un modo de ser profesor basado en la transmisión del saber. Este sentimiento de crisis de identidad y autoridad resulta también de la percepción, más o menos explícita, de que el mundo ha cambiado y, con él, las referencias culturales conocidas.
 - c) Una opinión pública muy crítica con la labor de la escuela y el papel de los maestros, situación que se agrava por mecanismos de proyección sobre la institución escolar de responsabilidades de difícil concreción más propias de otras instancias. A esta opinión pública de exigencia a la educación formal contribuye también la exposición que los medios de comunicación realizan de algunos casos de mal funcionamiento de las instituciones escolares. Cuando se colocan sobre el tapete de los medios las funciones de la escuela y los profesores, cuando se hace de la educación formal tema de tertulia, es fácil comprobar cómo la opinión pública manifiesta distintos y con frecuencia contradictorios planteamientos y puntos de vista sobre de lo que debe ser la función de la escuela.
 - d) Dificultades derivadas de una actitud de los alumnos caracterizada a menudo por el desinterés, por la sospecha, por no decir seguridad, de que los estudios no van a permitirles hacer frente al futuro profesional, y por una no muy definida insatisfacción con lo que, en términos muy generales, podríamos llamar «la cultura organizacional dominante en la escuela».

Estos aspectos, necesariamente parciales, permiten, en todo caso, percibir lo que ha sido llamado «el malestar docente» (Estebe, 1987) y que ha sido identificado y analizado en distintas realidades sociales. La educación para los medios, a la que en absoluto consideramos una panacea, puede contribuir en la reflexión sobre algunas de las causas del citado malestar docente y en posibles vías de solución. Para ello, la educación para los medios debe considerarse como un aporte a la innovación en pro de una educación de mayor calidad, un reto para muchos sistemas educativos que sucede a una fuerte inversión en la universalización del acceso a la escuela.

La formación del profesorado pasa por el diseño de un conjunto de estrategias a largo plazo que tengan en cuenta los cambios y reformas que se están llevando a cabo en los sistemas educativos contemporáneos. En este sentido me gustaría llamar la atención sobre la desconfianza con la que, al menos en mi país (y creo que en otros también, no sólo en Portugal), se ve la reforma general del sistema educativo. Tiende a considerarse ésta como algo diseñado desde los despachos centrales, descontextualizada e impuesta desde arriba para todo el mundo, independientemente de las circunstancias específicas de cada situación o región.

En Portugal hemos asistido a varias experiencias renovadoras de este tipo desde finales de los años 60. En la última de ellas, que acaba de ser implantada, se valora sobre todo la iniciativa de las escuelas y centros de profesores o colectivos de renovación pedagógica, así como los proyectos de asociaciones de escuelas y otras instituciones locales o regionales. Al Estado le corresponde un papel que se centra, ante todo, en la definición de los grandes objetivos del sistema, en la función de estímulo, de facilitador de oportunidades y apoyos, y de asegurar condiciones de equidad y justicia.

La formación del profesorado con respecto a los medios, o la formación sobre educación para los medios, tratará de asumir los retos hasta ahora planteados. Nos referimos, por supuesto a la formación del profesorado en una doble vertiente: inicial y permanente, ambas necesarias y complementarias. Veamos de forma más detallada cada uno de estos tipos de formación de los futuros y actuales docentes.

LA FORMACIÓN INICIAL

Existe un problema al que las escuelas de formación del profesorado, al menos en mi país, no han prestado la suficiente atención: los criterios de selección para el ingreso en la profesión. Es este un problema de carácter general y, por supuesto, no se trata de defender aquí criterios específicos de selección directamente relacionados con las capacidades necesarias para la formación de educadores en medios. Sin embargo, sí quiero poner de manifiesto la conveniencia de considerar las capacidades comunicativas de los futuros profesores como un importante requisito para ejercer la docencia.

Para que los aspirantes a profesores lleguen a conseguir esta capacidad de comunicación y un suficiente conocimiento de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, estos contenidos habrán de estar contemplados en los planes de estudio de formación inicial. Las formas de inclusión en los currícula son variadas. Una de ellas, la adoptada por mi Universidad, es la inclusión de una asignatura específica, preferentemente obligatoria, en el currículum escolar. Este tipo de integración tiene ventajas como la posibilidad de un trabajo en profundidad sobre el sistema mediático en la sociedad y sobre aspectos pedagógico-didácticos de la educación para los medios. Existe, sin embargo, el riesgo de convertir estos contenidos relacionados con los medios

de comunicación en un contenido más, y, como otros muchos del currículo, aislado del resto.

Otra de las posibilidades de integración sería la consideración de los contenidos y la temática de la educación para los medios como informadora de un proyecto curricular común a varias asignaturas (idioma, expresiones artísticas, estudios sociales, por ejemplo) o/y la inclusión de la comunicación como dimensión clave de la vida de la institución educativa. Me refiero a la comunicación en una doble perspectiva: la comunicación intra-institucional (vertical y horizontal) y entre la escuela/facultad y su entorno (la ciudad, la comunidad educativa del área de influencia, otras escuelas similares del país y del extranjero, etc.).

Esta dimensión intercultural y de relación con otras instituciones del país y del extranjero es para mí de vital importancia, ya que entiendo la educación para los medios como una educación para la comunicación, y resulta difícil aceptar que los futuros profesores puedan beneficiarse demasiado de una formación (incluso sobre medios de comunicación) en climas y culturas institucionales opacos y cerrados.

No hemos aquí abordado el problema de los modelos y contenidos que debe tener la educación para los medios. Aunque no es este el objetivo del presente texto, considero necesario hacer algunas observaciones al respecto. La experiencia que hemos desarrollado me conduce a valorar los puntos siguientes como parte integrante de la formación inicial del profesorado:

- contacto directo con profesores involucrados en experiencias y proyectos escolares en el ámbito de la educación para los medios, bien sea a través de una presencia en el contexto de dichos proyectos, o mediante la presencia de los protagonistas para contar sus experiencias en la institución de formación;

- contacto frecuente con profesionales de distintas áreas del campo de los medios de comunicación (periodistas, publicitarios, diseñadores gráficos, directores, productores, expertos en animación, etc.);

- potenciación de metodologías activas y orientadas a la investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que es, por otra parte, lo más adecuado para el ejercicio de la práctica profesional;

- desarrollo de la capacidad de elaborar proyectos individuales y grupales, a partir de la identificación y análisis de problemas reales;

- coordinación entre formación teórica y práctica, con la exigencia de que las habilidades y capacidades desarrolladas en la institución de formación sean, en la medida de lo posible, experimentadas en las etapas de práctica pedagógica o de estancia en los centros educativos;

- finalmente, información sobre y contacto con asociaciones, centros de recursos y de apoyo, publicaciones periódicas, centros de investigación, etc. Brindar espacios para el encuentro y estudiar conjuntamente posibilidades de iniciativas en el campo de la educación para los medios, a fin de evitar el aislamiento de los centros de formación y facilitar el desarrollo futuro de la profesión de enseñante.

LA FORMACIÓN CONTINUA

Es necesario, antes de nada, advertir sobre las diferencias que en la educación permanente del profesorado se han tradicionalmente observado y se observan entre países, en incluso en las distintas regiones de un mismo país. En algunos lugares ha sido la reflexión y la práctica pedagógica en torno a una preocupación sobre todo estética lo que han llevado a muchos profesores a la educación para los medios; en otros ha sido una evolución a partir de lo que se ha llamado la tecnología educativa; en algunos otros lugares la chispa que inició el fuego gira en torno a la educación moral y religiosa, o, en algunos más, todo comenzó con el análisis, la reflexión y el esfuerzo por comprender la sociedad en que vivimos.

Es necesario, desde un primer momento, reconocer la importancia de estas distintas motivaciones, tradiciones e itinerarios individuales y de grupos como un valor en sí mismo. Todas tienen algo que aportar y ninguna puede reivindicar la exclusividad de lo que hay que pensar o hacer. Lo importante sería el diálogo entre la gente y las experiencias ubicadas en cada una de las tradiciones referidas, con la preocupación de aunar esfuerzos en la definición del camino que hay que recorrer.

La fuerza e implantación que tienen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, con sus ambiciones hegemónicas, acaparan en determinados contextos lo que se podría entenderse como educación para los medios¹. Este componente tecnológico e instrumentalista, con una notable implantación en las universidades y otras instituciones que hacen la formación inicial de los profesores, es seguramente una dimensión imprescindible, pero claramente limitada e insuficiente para abordar los problemas culturales, económicos, políticos y sociales planteados por los medios de masas. Me parece por tanto necesario, en línea con lo que he expresado en la primera parte de este texto, que las contribuciones de las ciencias sociales tengan un lugar más destacado en los cursos de formación de profesores de medios. Eso, que es válido para la formación inicial, también lo es para la formación continuada.

En mi país, Portugal, hemos tenido la ocasión de asistir en los años recientes a una reforma del subsistema de formación, por la que han sido establecidos tres tipos de formación: inicial, continuada y especializada². La conti-

¹ Un ejemplo ilustrativo: la gran mayoría de los informes nacionales de la 16ª sesión de la conferencia permanente de los ministros de educación del Consejo de Europa, celebrada en Istanbul (Turquía), en 1989 sobre el tema «Sociedad de la información y educación» no dedica atención a los mass media, ni siquiera los de países con una gran tradición a este respecto. Por el contrario, casi todos proporcionan gran cantidad de datos sobre la informática, por ejemplo: (Landsheere, 1989).

² La formación especializada es una modalidad de formación en ejercicio, pero con una duración (normalmente dos años) y un nivel de exigencia que permite, además de la capacitación para el ejercicio de funciones especializadas, la obtención de un grado académico (o equivalente). Ha sido en el marco de esta modalidad en el que, por primera vez en el país, la Universidad de Minho ha creado, en el curso de 1995-96, un CESE (curso de estudios superiores especializados) en educación para la comunicación social, abierto en horario post-laboral a maestros de educación infantil y primaria.

nuada puede partir y llevarse a cabo tanto de los centros de formación permanente como de las instituciones de formación inicial, y revestir distintas modalidades: cursos de iniciación o profundización, grupos de trabajo y proyectos de investigación-acción. En realidad, los cursos tipo clase magistral, impartidos por expertos, constituyen la modalidad dominante (a lo que ha contribuido el hecho de que con estas actividades se consiguiesen los créditos necesarios para avanzar en la carrera docente).

La formación continua de profesores de medios debería, en mi opinión, tener en cuenta los aspectos siguientes:

- Partir de la experiencia de los profesionales en lo que concierne a los medios de comunicación: prácticas, representaciones, posibles utilizaciones en la clase, etc;

- organización de proyectos comunes entre colectivos de profesores de una misma escuela, de una área científico-pedagógica o de una zona geográfica;

- una duración suficiente como para poder proporcionar etapas y momentos de concepción, intervención, análisis de la práctica, profundización, evaluación y presentación pública de resultados; será importante valorar la producción (y difusión) de conocimientos y productos;

- tener en cuenta en la elaboración y concreción de los proyectos, no solamente los aspectos referidos a los conocimientos, capacidades y el saber-hacer, sino también los relacionados con las actitudes; sin olvidar tampoco, los relativos a incidencias organizacionales y/o institucionales de la educación para los medios;

- el papel de los formadores y expertos sería entendido ante todo como potenciador y facilitador de la tarea del grupo, problematizando, proponiendo recursos, proporcionando información y opiniones autorizadas, con el objetivo de que individuos y grupo lleguen a ser autónomos.

- un proyecto de formación de formadores con el espíritu del que aquí se presenta habría de tener un papel difusor a gran escala de la importancia de la innovación educativa.

La orientación de esta propuesta de formación lleva implícita una determinada concepción de educación para los medios que no pretende ser la única ni siquiera la más adecuada. Y, en lo que se refiere a la realidad portuguesa, lo que aquí he expuesto es más la expresión de un deseo y de un horizonte hacia donde caminar que la descripción de una realidad y una práctica efectiva. Después de unos cuantos años en los que se han invertido esfuerzos en la sensibilización sobre el tema y en la introducción de la educación para los medios en la agenda educativa y política, ha llegado el momento de dar un paso hacia adelante en pro de la consolidación, y ese es nuestro objetivo más inmediato. La existencia de una red de circulación de información y de asociaciones que posibiliten el intercambio de experiencias, ideas y productos se presenta como una ayuda significativa para conseguirlo.

(Este artículo ha sido también publicado en GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso (coord.) (1998): *Formación del Profesorado en la Sociedad de la Información*. E.U. Magisterio de Segovia. UVA).

BIBLIOGRAFÍA

- Ambert, Anne-Marie (1986): *Sociology of Sociology: the Place of Children in North American Sociology*, en Adler, P.; Adler, P., eds.: *Sociological Studies of Child Development*, vol. I, London: Jai Press
- Azevedo, J. (1994): *Avenidas da Liberdade: Reflexões sobre Política Educativa*, Porto: Edições Asa
- Estebe, JosÁ M.(1991): *Mudanças Sociais e Mudanças na Educação: da Educação de Elite à Educação de Massas*, en Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora
- Estebe, J. M. (1987): *El Malestar Docente*, Barcelona: Laia
- Giddens, A. (1993): *Sociology*, London: Polity Press, 2ª ed.
- Landsheere, Gilbert (1989): *Société d' Information et Éducation: Synthèse des Rapports Nationaux*. Strasbourg: Conseil de l' Europe
- Langham, Don (1994 a): *Preserving Democracy in Cyberspace: the Need for a New Literacy*. En *Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. I(4), 769
- Langham, Don (1994 b): *The Common Place MOO: Orality and Literacy in Virtual Reality*. En *Computer-Mediated Communication Magazine*, vol. I(3), 7613
- Mattelart, Armand (1995): *Les Nouveaux Scénarios de la Communication Mondiale*. En *Le Monde Diplomatique*, Agosto
- Morley, David (1992): *Television, Audiences and Cultural Studies*. LondonóNew York: Routledge
- Schramm, Wilbur; Lyle, J.; Parker, E. (1965): *Televisión para los Niños*, Barcelona: Ed. Hispano-Europea (originalmente publicado en los EEUU en 1961).