

NUEVAS PERSPECTIVAS EN LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN EE.UU.

Kathleen Tyner

Consultora, profesora y productora de medios de comunicación.
San Francisco, California. EE.UU.

AMIGOS Y CONOCIDOS

La Educación para los Medios tiene fieles seguidores en EE.UU. Sus apoyos se cuentan entre el profesorado, las organizaciones profesionales de educadores, organizaciones sin ánimo de lucro, profesionales de la industria mediática y valedores internacionales. Cada uno de ellos supone al mismo tiempo ventajas e inconvenientes. Salvo excepciones, la Educación para los Medios en los Estados Unidos se caracteriza por actuaciones de carácter voluntario en el ámbito local, que integran el análisis y las experiencias de los medios de comunicación en la esfera de la enseñanza tradicional. Los profesores, de forma individual, incorporan en sus programas de lengua, humanidades o tecnología, temarios acerca del género, la representación o la publicidad. En algunos casos, el claustro al completo o grupos de profesores puestos en contacto han incluido la Educación para los Medios en un programa común. En ocasiones, se ha «incrustado» un curso de «alfabetización audiovisual», como asignatura optativa, en el plan de estudios existente. Los educadores de medios peinan los programas oficiales de los estados y los programas de ámbito nacional con la esperanza de encontrar en ellos palabras que justifiquen su incorporación al plan de estudios. Ciertos programas con temarios y prácticas referidas a la Educación para los Medios proceden indirectamente de las corrientes de «análisis» o «pensamiento crítico», o pueden derivarse de referencias más explícitas acerca de la inclusión de herramientas multimedia. En pocas ocasiones se recogen directamente, en los planes de ámbito estatal, programas de contenidos y prácticas relacionadas con la «educación para los medios» o la «alfabetización audiovisual». Por lo demás, algunas asociaciones profesionales de educadores han tratado de integrar la Educación para los Medios en los programas de ámbito nacional. Es importante señalar que, aunque la adopción de estos programas por los distritos

locales es estrictamente voluntaria, sirven de pauta para las acciones de reforma de los planes de estudio en su ámbito. Si bien la inclusión en los planes oficiales es un instrumento válido, este movimiento centrado en la incorporación de la Educación para los Medios a los planes de educación lucha todavía por su aceptación en las aulas.

También los cursos no oficiales destinados a los jóvenes —a través de museos, emisoras de televisión pública, festivales de cine y demás actividades extraescolares— han demostrado la existencia de programas bien desarrollados sobre Educación para los Medios. En todos los EE.UU. empiezan a florecer cursos no oficiales de Educación para los Medios a través de programas culturales sobre los medios y en actividades realizadas fuera del horario de clase. Asociaciones no oficiales de educación para los medios, destinadas a los jóvenes, han servido como banco de prueba de sus principios y experiencias. Si bien, a la postre, estas asociaciones no han demostrado ser lo bastante fuertes para sostener la Educación para los Medios. Desgraciadamente, la enseñanza no oficial ha tenido una modesta influencia en los planes de estudio de la educación reglada. Lo cual, en parte, se debe al hecho de que estos programas no oficiales de Educación para los Medios han «alcanzado la madurez» en un momento en el que se encuentra en declive la financiación de la cultura y las humanidades tanto en la educación oficial como en la no oficial, limitando así su alcance e influencia.

Estas mismas limitaciones pueden aplicarse a las organizaciones sin ánimo de lucro, que sustentan programas de Educación para los Medios fuera de la burocracia educativa, pública y reglada. Durante décadas, estas organizaciones han sido el pilar fundamental de la Educación para los Medios. Han iniciado y apoyado algunas de las actuaciones más importantes en la Educación para los Medios en Estados Unidos. Pero se encuentran siempre a merced de los caprichos de la filantropía. Importantes organizaciones sin ánimo de lucro se ocupan de la Educación para los Medios como único objetivo. Además, las organizaciones basadas en iniciativas comunitarias apoyan en ocasiones la Educación para los Medios como una estrategia para alcanzar otros objetivos relacionados con el bienestar social; entre ellos, la prevención sanitaria, la regulación de la televisión infantil, la prevención de la violencia, etc. Puede que, en el futuro, sus esfuerzos consigan influir en los planes de estudios, pero lo cierto es que los principales objetivos de estas organizaciones tienen que ver más con un cierto activismo social. No se trata de que los objetivos sociales y educativos sean mutuamente excluyentes, sino de que la actuación de la Educación para los Medios como instrumento para obtener otros objetivos en campañas de carácter social se muestra con frecuencia rígida, confusa y difícil de sostener.

Los esfuerzos de integración de la Educación para los Medios, en la educación universitaria, aunque todavía raros, van en aumento. Es más probable que estos programas aborden la Educación para los Medios desde un punto de vista educativo. Las alianzas en la educación universitaria son

extremadamente valiosas para la Educación para los Medios. Una barrera general a esta colaboración es el abismo que separa la enseñanza primaria y secundaria y la educación superior. Es casi como si las dos comunidades educativas hablaran lenguas distintas, si es que alguna vez tienen algo que decirse. Sin embargo, cada vez con mayor urgencia, los investigadores deberán dotar de prestigio y rigor al estudio de la Educación para los Medios. En particular, los programas de preparación del profesorado deben incluir la Educación para los Medios si ésta va a impartirse en el ámbito de las enseñanzas primaria y secundaria. La educación universitaria es un socio necesario y valioso para cualquier esfuerzo de construcción de alianzas respecto a la Educación para los Medios.

También la industria de los medios de comunicación se ha embarcado en proyectos de Educación para los Medios como vehículo de instrumentos para el análisis crítico y las campañas de alfabetización sobre los medios (Tyner, 1998a, págs. 123-128). Estas industrias han proporcionado valiosos recursos en este campo. El hecho de que en ocasiones obtengan beneficios económicos de sus incursiones en la producción de medios educativos hace que surjan interrogantes acerca de la viabilidad de utilizar los materiales producidos por la industria para enseñar acerca de la economía política de los medios de comunicación. El asunto no es baladí. Pero la industria de los medios de comunicación ha sido durante mucho tiempo un socio habitual en las campañas de alfabetización, y los profesores están entusiasmados con los materiales y el apoyo que han recibido de ella.

Los educadores de medios de otros países han sido generosos con el apoyo prestado a los profesores de los Estados Unidos. Resulta tentador utilizar las experiencias de Canadá, Inglaterra, Australia y demás países donde la Educación para los Medios es obligatoria y disfrutan de años de experiencia en la integración de programas, prácticas y evaluación de la Educación para los Medios en sus planes de enseñanza oficial. Pero los préstamos interculturales no pasan de ser una estrategia de adopción y difusión. Si van a tener éxito en nuestro país, deben adaptarse a las especiales condiciones culturales, sociales, históricas y económicas que subyacen tras la educación pública en los Estados Unidos.

Más razonable sería que se identificaran aquellas corrientes compatibles en la investigación y desarrollo de la Educación para los Medios dentro del contexto educativo de los Estados Unidos, que se compartieran sus actuaciones y se aprovecharan los alentadores esfuerzos de cambio iniciados en otras escuelas. Entre estas iniciativas se cuentan las realizadas para elaborar los planes de estudio a través de una educación fundada en programas oficiales y una evaluación genuina, los esfuerzos llevados a cabo para reformar la preparación del profesorado, para buscar los modelos de desarrollo apropiados, para integrar la tecnología en los planes de estudio, y para encontrar una metodología rigurosa capaz de evaluar la eficacia de las actuaciones educativas. Lo que se necesita es una agenda de investigación y desarrollo para el futuro.

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Los observadores apuntan hacia el control local de la enseñanza, como la razón principal de que la Educación para los Medios en Estados Unidos no haya progresado en los planes de estudio, de forma comparable a las actuaciones emprendidas en el ámbito internacional, donde la centralización administrativa de la educación es la norma. Es cierto que la burocracia educativa en los EE.UU. se caracteriza por quedar bajo el gobierno local, haciendo que sea más difícil divulgar y extender fuera de este ámbito aquellas prácticas educativas más prometedoras (habrá quien diga que esto dificulta también la difusión de los malos proyectos). El control local, dejando a un lado su vertiente política, sí tiene sentido en aquellas estrategias centradas en el alumnado, puesto que otorga una mayor flexibilidad para adaptar el programa de estudios a las circunstancias particulares y la situación social existente en el ámbito local. Al menos, eso dice la teoría.

Aunque la administración local sea un obstáculo en la extensión de la Educación para los Medios en los Estados Unidos, no debería reclamar toda nuestra atención. El control ejercido a escala local es un dato conocido. Su práctica tiene raíces históricas e institucionales y, además, los problemas de integración de la Educación para los Medios son de una naturaleza más profunda de la que supone el simple control local. La falta de investigación es una barrera mucho más importante, y todos los datos apuntan a que la Educación para los Medios ha sido marginada de las acciones de investigación y desarrollo durante dos décadas.

Es aquí donde la burocracia educativa central puede ser de ayuda. El control practicado en el ámbito local no significa que las burocracias educativas estatal y federal no puedan ejercer su influencia. De hecho, intervienen con mucha autoridad, no sólo porque controlan la provisión de gran parte de los fondos, sino también porque pueden ejercer su influencia con una inmejorable perspectiva de conjunto acerca de los programas y prácticas que a través del tiempo contribuyen a crear la base del conocimiento. En otras palabras, en Estados Unidos, las grandes burocracias educativas diseñan los planes de investigación y desarrollo para la enseñanzas primaria y secundaria. Esta burocracia cuenta con agencias educativas de ámbito estatal, regional y federal, asociaciones profesionales y, en ocasiones, universidades. Son estas agencias las que deciden cómo asignar los recursos para el estudio y la difusión de aquellas experiencias educativas que se demuestran provechosas para el progreso escolar.

Hasta cierto punto, las economías de escala guían estas decisiones. Los esfuerzos de investigación y desarrollo en el ámbito local y demás modestos casos de investigación resultan más útiles si se consolidan mediante el análisis con objeto de alcanzar una especie de «Gestalt» acerca de los planes de cambio más prometedores para las escuelas: aquellos que puedan ejercer una mayor influencia también fuera del ámbito local. Las grandes burocracias educativas gozan de mayor capacidad para comparar y contrastar sus inves-

tigaciones respecto de un área geográfica más amplia, utilizando un conjunto de variables más complejo y diversificado. Cuando una actuación se revela prometedora, se la premia con mayores recursos para su investigación y difusión. Esta capacidad de perspectiva «a vista de pájaro» sobre las actuaciones educativas es una de las funciones más beneficiosas de las burocracias estatales y federales. Es precisamente este tipo de investigación y desarrollo lo que se necesita si la Educación para los Medios desea trascender la condición provinciana e inarticulada de sus planes de estudio.

Como sucede en toda vocación, aquellos que llevan a cabo las tareas de investigación y desarrollo en los EE.UU. recrean un discurso exclusivo, profusamente salpicado de términos indescifrables. En materia educativa, mediante los trabajos de investigación y desarrollo (el I+D), se intentan encontrar prácticas prometedoras y con capacidad de *propagación* (no se le llama *marketing*), es decir, una estrategia para su extensión. A este concepto de extensión se lo definió en alguna ocasión como *replicación*; aunque, en honor a la diversidad de ámbitos locales, en la actualidad se lo contempla como *ampliación*. Estos planes se estudian en *bancos de pruebas*, esto es, a través por ejemplo de programas pilotos, áreas de demostración y espacios similares, y los resultados se analizan según la *eficacia* obtenida bajo distintas condiciones. El recorrido hasta atraer el apoyo público hacia aquellas experiencias que se revelan prometedoras sigue los derroteros del modelo clásico de investigación y desarrollo. El I+D a gran escala contribuye al aumento de la base del conocimiento, el cual a su vez proporciona un discurso convincente para las iniciativas de las políticas educativas. Después, la política directiva busca el respaldo necesario para llevar a cabo los planes de reforma en la escuela a través de actuaciones de apoyo y financiación.

En este momento no existen recursos de I+D destinados específicamente a la Educación para los Medios. Si sus defensores en EE.UU. desean ser oportunistas, deben planear la estrategia a seguir. Para alcanzar el éxito, los educadores de medios deben unirse a aquellas tendencias imperantes en I+D, capaces de lograr los propósitos y fines de la Educación para los Medios. En líneas generales, esto implica investigar en las prácticas de alfabetización que promueven la ampliación de oportunidades para el desarrollo vital del estudiante en una sociedad plural, multicultural y multilingüe. Los educadores de medios deben buscar también nuevas ideas y nuevos socios para rediseñar sus planes de I+D. Afortunadamente, es el momento perfecto para quienes buscan nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje. Hay valiosos colaboradores que ya disponen de una agenda compatible y oportuna. Entre ellos se incluyen los especialistas en alfabetización sobre medios de comunicación, biblioteconomistas y especialistas del sector de la comunicación social. Los educadores de medios deben mostrarse inteligentes y aprovechar todas las oportunidades que se les ofrezcan, entablando conversaciones acerca de estas áreas de interés recíproco. En particular, el campo de la tecnología de la educación ofrece una puerta de entrada hacia el éxito de la Educación para los Medios en los Estados Unidos.

NUEVOS AMIGOS

Cuando se estudia la situación de la Educación para los Medios en los EE.UU. es importante no «quedar atrapado» en cuestiones terminológicas. Es bastante más provechoso pasar por alto las etiquetas relativas a la educación y encaminarse hacia la consecución de los objetivos deseados, para, después, generalizar sobre los diferentes campos o subcampos de estudio emergentes. Aunque algunos expertos muestran un gran apego por el término preciso, lo cierto es que los documentos de trabajo acerca de la enseñanza primaria y secundaria emplean un repertorio mareante de «latiguillos» que vienen a expresar esencialmente el mismo concepto. También *Educación para los Medios* es un concepto relativamente nuevo para los profesores, que a menudo no admiten su procedencia y definición foráneos. En EE.UU. se la conoce más bien como *alfabetización audiovisual*, pero también se la asocia con *alfabetización visual*, *educación en materia de comunicación*, *estudios sobre comunicación*, *dominio de la información*, etc. En parte, la expresión *alfabetización audiovisual* es indicativa de la visión convencional de la educación como un «bien básico accesible» y no como un proceso que se prolonga durante toda la vida. En particular, la alfabetización informativa se presenta en los documentos de trabajo como una forma de conseguir la capacidad necesaria para la práctica y el análisis utilizando medios de comunicación pedagógicos. Una comparación de las definiciones empleadas puede ser útil:

La «alfabetización informativa» se define como «la habilidad para hallar, evaluar y utilizar la información de forma eficaz en la vida personal y profesional» (American Library Association, 1991, p.52, 1990).

«Educación para los Medios» se define como «la capacidad para acceder a, analizar y emitir mensajes en formas diversas». (Aufderheide & Firestone, 1993, p. v).

Aunque ambas definiciones se relacionan con la práctica y el análisis de los medios de comunicación, existe indudablemente un número distinto de matices y defensores para cada expresión. Por ejemplo, la *alfabetización informativa* está fuertemente relacionada con la biblioteconomía, los ordenadores interconectados y los medios de comunicación digital. Es la expresión más utilizada por aquellos que operan en el «campo» emergente de la tecnología educativa. Al utilizar la palabra «información» en lugar de «medios», intentan evitar controversias estériles relativas a la cultura popular. La expresión implica eficiencia («uso eficiente de la información») y es ambivalente en cuanto al asunto de la creación de conocimiento en el rendimiento del estudiante («uso» en vez de «producto»). La palabra «hallar» sugiere su potencial para adiestrar la capacidad de búsqueda objetiva, lo que contrasta con «acceder», que connota un apoyo al acceso en el espíritu de la igualdad social. Por otro lado, la Educación para los Medios se asocia con mayor frecuencia a la televisión, el activismo social y la cultura popular. También se asocia a menudo con disciplinas rela-

cionadas con las artes y las humanidades. Sugiere vagas connotaciones de activismo social y expresión artística. Aunque estos matices revelan fisuras en la ideología subyacente entre los defensores de la alfabetización informativa y la alfabetización audiovisual, ambas tienen también mucho en común.

En Norteamérica, la Educación para los Medios se ha ocupado fundamentalmente del análisis del cine y la televisión, desperdiciando en gran medida las oportunidades de abordar los planes de alfabetización en medios de comunicación digital y redes informáticas. Resulta difícil lograr la integración de cualquier tipo de tecnología en una cultura de la educación dominada por las formas tradicionales de alfabetización. La televisión y la imagen animada cargan también con el «equipaje» de la cultura popular, y su acceso a la escuela pública se ha visto obstaculizado por los guardianes de la cultura elevada. Aunque de forma injusta, a los ordenadores se les ha asociado en mayor medida con «información», esto es, con textos de potencial educativo, en oposición a potencial recreativo. Tienen un mayor grado de aceptación como forma de proveer materiales escolares ya conocidos, de un modo novedoso, aunque aparentemente tradicional. A medida que el vídeo y el sonido digitales sean técnicamente más viables, es probable que aquellos que pretendan marginar los códigos y convenciones de la cultura popular abrazando la alfabetización informativa, se vean forzados a reconsiderar su papel en la enseñanza contemporánea. La convergencia digital planteará problemáticos interrogantes acerca de la forma en que el sonido, la imagen, el texto y las animaciones habrán de integrarse en los planes de estudios. De momento, la tecnología educativa puede dejar a un lado este asunto, pero el día en que deberá encarar el problema se acerca rápidamente.

La Educación para los Medios tiene mucho que decir acerca de la forma en que los distintos medios y multialfabetizaciones se utilizan para la creación de significados. Aunque, de momento, en las clases que utilizan libros de texto rige el «nada nuevo bajo el sol». Sin lugar a dudas, el modelo de instrucción basado en materiales escritos, esto es, las clásicas tareas escolares que giran en torno al uso de materiales prediseñados, ocupa una posición de privilegio en los planes de estudio, desplazando a los trabajos de producción/creación/escritura. Lo cual es una consecuencia de que los ordenadores actuales se utilicen sólo para crear versiones «mejores, más rápidas, más baratas» de materiales y programas antiguos; para, en gran medida, complementar la enseñanza presencial, la información contenida en el libro de texto, como sucede con los procesadores de texto y las calculadoras, que se contemplan como una recompensa por «buena conducta». Sus críticos observan que esto supone mantener una percepción de la tecnología educativa como una «chimenea» al presuponer que los estudiantes poseen una estrecha y limitada relación con el conocimiento. Desde este paradigma, el conocimiento es aplicativo y unidireccional, y los papeles de profesor y alumno están preestablecidos y jerarquizados (Tyner, 1998b).

En este punto, la insinuación de incluir las nuevas tecnologías en los planes de estudio supone un fastidio que exacerba aquellas cuestiones problemáticas

relativas a los objetivos y propósitos de la educación. Se necesitan puntos de vista diversos para rediseñar los argumentos y contemplar la docencia, de un modo distinto, en una sociedad altamente tecnificada. La Educación para los Medios utiliza un cuerpo de conocimientos y experiencias que puede contribuir al debate acerca del uso de la tecnología y transformar en una ventaja la preocupación por la imagen en movimiento. Nuevos planteamientos para los recursos docentes, una alfabetización crítica y una pedagogía acorde conforman las tendencias que entrelazan la investigación de la Educación para los Medios y la investigación de la tecnología educativa en los EE.UU. (Tyner, 1998b).

NUEVOS ENFOQUES PARA LA ALFABETIZACIÓN

Un enfoque alternativo y más radical de la tecnología de la comunicación debe aprovechar su capacidad para integrar materiales visuales, sonoros y escritos, para proporcionar acceso a las fuentes y alentar a los estudiantes a representar un papel activo en la producción de conocimiento. Esta visión fomenta un tipo de Educación para los Medios que busca enlazar el análisis y la práctica, a través de tareas basadas en la investigación. Busca expandir los límites de la alfabetización para abarcar diversos medios y tareas basadas en una aproximación crítica. El profesorado se ocuparía de la creación de «atmósferas de aprendizaje», dirigiendo y evaluando los progresos. Las escuelas constituirían «atmósferas de aprendizaje» o «instituciones de aprendizaje» donde estimular una enseñanza continua de manera formal e informal, así como una incesante adaptación de los estudiantes, la facultad, su cuerpo docente y el público (Senge, 1990; Stamps, 1998). Los profesores deberían apoyar a los «estudiantes ocupados». Este concepto de *estudio ocupado* ha sido defendido por la investigadora Barbara Means (1994), del Stanford Research Institute. Algunos de sus indicadores son:

- Los niños están ocupados en tareas reales y multidisciplinares;
- Los estudiantes participan en el aprendizaje interactivo;
- Los estudiantes trabajan cooperativamente;
- Los estudiantes aprenden a través de la exploración;
- Los estudiantes son responsables de su aprendizaje;
- Los estudiantes son estratégicos. (McKenzie, 1998, p. 28; Jones et al, 1996).

No se trata de una tarea sencilla, y depende de hasta qué punto profesores y estudiantes puedan permitirse estar «ocupados». Por ejemplo, para ocuparse de un texto críticamente, los lectores deben tener en cuenta la interacción de al menos cuatro indicadores: contenido, contexto, forma y función. La búsqueda de cualquiera de ellos mostrará su significado, pero el análisis crítico es un camino exigente que va más allá de la descodificación superficial de un texto, para descubrir las vías de acceso al significado encerrado en él. Durante el proceso, el lector crítico indaga el significado profundizando paulatinamente en los matices.

ces y complejidades de cada uno de estos indicadores y el modo en que actúan de forma conjunta. Como si esto no fuera suficientemente complejo, debe tenerse en cuenta que, además del sentido que los redactores del texto hayan pretendido codificar en él, cada individuo aporta a la lectura su propio acervo de conocimientos y experiencias. En las aulas de los Estados Unidos, este acervo lo componen una extraordinaria diversidad de idiomas y ambientes culturales.

Puede sostenerse que la alfabetización crítica requiere más conciencia y reflexión que otros modos, más aplicados o amenos, de utilizar textos escritos, pero esto no significa que se trate de una alfabetización menos «eficiente» para una clase «ocupada». Obviamente, lecturas superficiales o de simple aplicación son útiles para ciertos objetivos, y lecturas más detenidas y críticas son más apropiadas para objetivos distintos. Como en muchos otros cometidos, el lector crítico adquiere destreza con el paso del tiempo, y los resultados del hábito de leer críticamente son acumulativos. Con todo, el esfuerzo de ocuparse de un texto de forma crítica produce una diversidad de reacciones por parte del lector, que van desde la satisfacción de algunos a la enorme frustración de otros. El papel del educador consiste en ofrecer, dentro de un amplio abanico de experiencias de alfabetización, prácticas susceptibles de ser utilizadas para cumplir las necesidades de cada individuo, cambiantes a través del tiempo. Una vez más, la instrucción personalizada debe contemplarse en el contexto de un ambiente educativo integrado por estudiantes que poseen distintas necesidades idiomáticas, culturales y de alfabetización, y una amplia variedad de estilos de aprendizaje.

Las dificultades de ofrecer a los estudiantes distintas posibilidades de alfabetización en los centros públicos de EE.UU. aumentan por la preponderancia otorgada a aquellas prácticas de alfabetización que privilegian pedagogías transmisoras de contenidos con fines fundamentalmente prácticos. Debido a su eficacia para la difusión de contenidos, la introducción de la tecnología electrónica en la educación ha servido simplemente para exacerbar y acelerar la tendencia hacia una educación práctica, en las enseñanzas primaria y secundaria (Meyorwitz, 1995). La inclinación a solidificar la educación práctica a través de la transmisión de contenidos está en línea con las peculiaridades sistémicas de la escuela pública. Éstas se relacionan con las expectativas que posee la gente, en el sentido de que las escuelas deben ofrecer una amplia variedad de cometidos sociales, comenzando con la guarda tutelar, pasando por el tratamiento sanitario, el desarrollo del carácter, la urbanidad, y culminando en la inserción laboral. Raramente las herramientas de comunicación se utilizan en las clases para crear productos del conocimiento, entablar relación con una comunidad de aprendizaje más amplia o al menos hacer simulaciones de la vida real. La capacidad tecnológica para proporcionar «transmisión de contenidos» encaja limpiamente con una visión de la educación como suministradora de «pepitas de información» estándar, listas para ser consumidas por los estudiantes (Tyner, 1998b).

La educadora Beverly Hunter señala que «el mensaje implícito dirigido al estudiante es que el saber aparece de forma misteriosa y se transmi-

te autoritariamente, y que no se espera de él que represente papel alguno en la producción de conocimientos o en la resolución de problemas para los que no se conocen todavía las respuestas. A los estudiantes se les enseña así a ser consumidores de conocimientos. Sin embargo, en una economía basada en el conocimiento, es el conocimiento del *productor* lo que se premia. Los creadores de conocimiento investigan, observan, sintetizan y comunican puntos de vista que resultan en acciones más efectivas» (Hunter, 1997, 106).

APRENDER HACIENDO

Aparte de su base de conocimientos acerca de los códigos, convenciones y audiencias de distintos medios y géneros, la Educación para los Medios en los Estados Unidos se enriquece al abrazar la pedagogía experimental. Casi desde sus inicios, la Educación para los Medios se ha sumado al convencimiento de que la práctica es un complemento necesario para las tareas de análisis. Los teóricos de la educación vienen destacando desde hace tiempo la necesidad de incorporar la educación experimental a las tareas de aprendizaje, a fin de fortalecer habilidades, procesos y conocimientos cognitivos (Dewey, 1938/1963; Freinet, 1993; James, 1989). Esta técnica pedagógica, conocida como «aprender haciendo» o «educación basada en la práctica», se ha seguido con asiduidad en Estados Unidos. En los últimos tiempos, se articula como «educación basada en proyectos» o «currícula diseñados al efecto», cada una con un fuerte componente de experimentación asociado a la resolución de problemas. Los métodos relacionados con la educación experimental pueden contemplarse a la luz del resurgimiento de las teorías basadas en el aprendizaje, en las que los estudiantes se ocupan de la resolución de problemas y realizan trabajos en equipo para la creación de proyectos. El interés por el aprendizaje incluye desde el aprendiz tradicional hasta el aprendizaje *cognitivo*. Del mismo modo que los aprendices tradicionales trabajan con materiales tangibles, los aprendices cognitivos trabajan con materiales más abstractos como la adquisición del lenguaje o el discurso. En el aprendizaje cognitivo, los estudiantes son «iniciados» en el campo desafiante de las prácticas de alfabetización, el discurso y los procesos sociales por medio de educadores que les revelan «los intrínquilis del oficio» en cuestiones relacionadas con el pensamiento, el lenguaje y la cultura (Berryman, 1992; Collins, Brown & Newman, 1989; Lee, 1995; Tharp y Gallimore, 1988; Tyner, 1998a, 173-194).

Aunque los resultados de las investigaciones son escasos y en buena parte anecdóticos, los estudios han demostrado que las tareas de producción son beneficiosas para un programa completo en Educación para los Medios (Fisher-Keller, 1998; Hobbs & Frost, 1998; Masterman, 1988; Sefton-Green & Buckingham, 1998; Shouten & Watling, 1998). El problema de los educadores que confían en la educación experimental radica en encontrar el equilibrio entre las tareas de análisis y las de producción. En esta área, la investigación

es en gran medida necesaria a fin de informar el contenido, el contexto, la forma y la función de la Educación para los Medios en los planes de estudios.

Como sucede con las prácticas alfabetizadoras tradicionales, la Educación para los Medios puede dividirse aproximadamente en dos hemisferios análogos: lectura (ver/escuchar) y composición (producir/crear/hablar). En la Educación para los Medios, estos dos hemisferios se conocen habitualmente como *análisis y práctica*, aunque cada una de ellas contiene un sinnúmero de premisas acerca de contenidos, conocimientos y habilidades afines. En la alfabetización tradicional, el cuerpo docente está familiarizado con esta división del trabajo. En teoría, un educador competente puede diseñar un ambiente de aprendizaje que ponga en relación el conocimiento y las habilidades necesarias de composición y lectura para mejorar el progreso del estudiante en ambas áreas. Por ejemplo, algunos aspectos del proceso de escritura incluyen: redactar para una audiencia, revisión de la escritura personal, análisis y crítica experta de composiciones escritas, lectura/crítica de trabajos escritos por otros y debates acerca de la obra escrita. Las estrategias para enseñar y aprender correctamente combinan de manera adecuada aquellas tareas de lectura que esclarecen las de composición escrita y viceversa.

La dificultad de crear conocimientos para lenguajes no alfabéticos reside en que el análisis de los medios (lectura) y su práctica (composición) muestra una incómoda falta de correspondencia entre conocimiento y experiencia. Esto puede achacarse, en parte, al hecho de que las competencias cognitivas y prácticas se encuentran frecuentemente en planos de sofisticación diferentes. El conocimiento previo de los estudiantes puede privilegiar el análisis frente a la creación o viceversa. Parte del problema radica en su oportunidad, esto es, en la existencia de barreras de acceso a las herramientas de producción. E incluso con la garantía de ese acceso, el dominio de las herramientas puede suponer una distracción. Otra razón se debe a esa temible cultura escolar que continúa favoreciendo el modelo tradicional de consumo de información frente al de creación por parte del estudiante.

A medida que se añaden nuevos medios a la lista de herramientas que los profesores deben incorporar y dominar, arrecian las preguntas acerca de su eficacia. La experta en tecnología de la educación Karen Sheingold (1992) resume el problema cuando pregunta: «¿Cómo ayudamos a los profesores a educar utilizando un método distinto de aquel que se empleó con ellos, a crear clases distintas de aquellas en las que ellos estudiaron y a desarrollar su confianza en que están haciendo lo acertado con los estudiantes?».

PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES Y APRENDIZAJE CONTINUO

Para que el desarrollo profesional pueda contribuir de forma sostenida al progreso académico, debiera existir un núcleo de consenso acerca de lo que la Educación para los Medios y la Tecnología puede y *debe* hacer, a fin de cubrir las necesidades actuales de los alumnos. Pasadas controversias sobre el *hardware* y

el *software* han desviado la atención acerca del modo en que ha de utilizarse la tecnología para cumplir los objetivos y propósitos educativos. Aunque los ordenadores conectados en red poseen la capacidad de transformar la educación, hay pruebas de que el principal uso que se hace de la tecnología consiste en apoyar aquellas mismas prácticas más necesitadas de reforma (Tyner, 1998b). Los educadores de medios obrarían inteligentemente si se preocupasen de debatir sobre la integración de la tecnología educativa en los planes de estudio.

La inseguridad que frecuentemente muestran los profesores refleja el desajuste existente entre los programas universitarios de preparación del profesorado y las condiciones reales de las aulas. Además, las facultades experimentan una confusión similar acerca de la incorporación de las nuevas tecnologías, como informan sus colegas de primaria y secundaria. Walter Baer, de la RAND Corporation, una agencia estadounidense de investigación y desarrollo, señala algunas aplicaciones comunes de los sistemas de información en la educación superior:

Dejar en la Web la descripción del curso, el programa, las lecturas y trabajos requeridos; animar a los estudiantes a recabar en Internet información relacionada con el curso y a presentar trabajos y demás ejercicios a través del correo electrónico; entablar discusiones personales entre la facultad y el alumno (una práctica conocida en ocasiones como horas de oficina virtual) y llevar a cabo debates de clase más amplios mediante e-mail (Baer, 1998, 83).

Estas aplicaciones amplían y profundizan las prácticas realizadas habitualmente en clase aprovechando su capacidad de ofrecer formación «en cualquier momento, en cualquier lugar». Pero que estos usos impliquen una verdadera creación de conocimiento es más discutible. En muchos casos, la aplicación de tecnologías que parecen novedosas resultan ser, tras un examen más detenido, la perpetuación de prácticas educativas basadas en el «modelo de factoría», esto es, en una mera transmisión de contenidos de «talla única», que gira en torno al profesor.

Es obvio que la alfabetización tradicional, basada en el libro de texto, se encuentra fuertemente arraigada en las clases. Muy a menudo, las tareas de creación de conocimientos se realizan a través del uso de materiales impresos. Domina igualmente el aprecio por la capacidad de comprensión y expresión. Los problemas surgen con la incorporación de la tecnología en el momento en que los profesores pretenden integrar imágenes y sonidos junto a trabajos basados en textos escritos. Puede sostenerse que la dificultad acerca de la incorporación de la tecnología no radica exactamente en un problema de integración de las herramientas tecnológicas, sino, por el contrario, en la dificultad de integrar los distintos medios. Que tal cosa pueda lograrse a través de diversos modelos de desarrollo profesional es un asunto de recíproca preocupación para los campos de la Educación para los Medios y de la Tecnología de la Educación.

ESTABLECIMIENTO DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

En Estados Unidos, la Educación para los Medios puede contribuir considerablemente al debate sobre la reforma educativa. La Educación para los Medios ha servido de punta de lanza en los esfuerzos de ampliación del concepto de alfabetización para incorporar los medios de comunicación electrónicos y digitales. Al asumir que sus métodos pueden unirse a las prácticas de alfabetización tradicionales, la Educación para los Medios amplía los recursos disponibles de los profesores. Se valora así la creación de conocimiento, la educación experimental, el uso de fuentes documentales y las prácticas de análisis crítico.

La Educación para los Medios privilegia el conocimiento de los estudiantes y la instrucción centrada en ellos y puede favorecer un ambiente educativo personalizado, fundado en las necesidades y preferencias de cada estudiante. Asimismo, contempla los conocimientos previos del alumno como un todo. Por ejemplo, puesto que los códigos y las convenciones de los medios y la cultura popular son una especie de *lingua franca* entre los estudiantes, la Educación para los Medios tiene el potencial para utilizar esos recursos a fin de ocuparse de la instrucción en grupo de estudiantes provenientes de entornos idiomáticos y culturales diversos. Más aún, a través de la multialfabetización, la Educación para los Medios ofrece la oportunidad de personalizar la educación para el uso de métodos distintos de enseñanza. Finalmente, ofrece reequilibrar el reducido discurso académico, dominado por construcciones de alfabetización tradicional altamente especializadas. Cuando los estudiantes analizan y producen medios en formas variadas, la experimentación ofrece un campo más amplio de prácticas de alfabetización para aquellos estudiantes que pueden no tener éxito empleando únicamente los medios tradicionales. En resumen, la Educación para los Medios tiene la capacidad de amplificar aquellos aspectos de la instrucción que más aumentan el nivel de vida, al ofrecer a los estudiantes mayores oportunidades para ocuparse de un conjunto diversificado de procesos de alfabetización social y crítica.

Incluso las mejores intenciones se enfrentan a una legión de prácticas intransigentes en la escuela. Éstas incluyen aquellos asuntos relacionados con la teoría y los objetivos, la pedagogía, los planes de estudio y los exámenes, la preparación del profesorado y la evaluación de programas. Todas ellas pueden causar desajustes entre el análisis y la práctica, desequilibrando todo el programa de Educación para los Medios. Lo que no es improbable que suceda durante las iniciativas de cambio emprendidas por las escuelas. Las tensiones dentro de cada uno de estos asuntos son síntoma de la falta de sintonía entre todo un sistema educativo y las expectativas de una cultura de la educación que cada vez dispone de más medios y se encuentra más tecnificada. El problema va mucho más allá de los modestos objetivos e ideales que persigue la Educación para los Medios en Estados Unidos. Los educadores de medios deben encontrar una forma de demostrar sus beneficios para las ini-

ciativas de cambio en la escuela, aunque sólo sea por encontrar un ambiente educativo hospitalario en el que crear y desarrollar sus nuevos programas.

La tecnología de la educación ofrece un punto de acceso. Los educadores de medios en los Estados Unidos tienen la capacidad necesaria para ocuparse del debate sobre el papel de la tecnología en las aulas. Las tendencias en la investigación sobre el desarrollo profesional y la evaluación de programas para la tecnología educativa tienen profundas implicaciones también para los educadores de medios. Los profesores que estudian los usos de la tecnología educativa para la mejora de las escuelas ya se han embarcado en un profundo esfuerzo de investigación y desarrollo. Los defensores de la tecnología de la educación disponen de su propia agenda, pero se trata de una agenda en la que pueden influir aquellas ideas interesantes de educadores con proyectos afines. Sólo a través de la creación de esta clase de alianzas, la Educación para los Medios puede potenciar sus recursos a fin de cumplir su objetivo de mejorar la educación. Los educadores de medios en Estados Unidos han demostrado mucha valentía y deben enorgullecerse de los esfuerzos realizados en el pasado. Ahora es el momento de avanzar en nuevas direcciones. No tiene mucho sentido mirar atrás.

(Este artículo está basado en la conferencia que la autora impartió en el Seminario Internacional «Comunicación, Nuevas Tecnologías y Educación», organizado por el Máster Universitario en Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. UNED. (www.uned.es/ntedu))

BIBLIOGRAFÍA

- American Library Association (1991): *American Library Association handbook of organizations and membership directory*. Chicago: American Library Association.
- American Library Association Presidential Committee on Information Literacy (1990). *Final reports*. Chicago: American Library Association.
- American Psychological Association (1998): Children and television violence. *Family Relationships: Get the Facts*. (Featured online at the APA web)
- American Psychological Association (1985): *Resolution on Violence on Television: What do Children Learn? What Can Parents Do?* (February). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aufderheide, P. & Firestone, C. (1993): *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Queenstown, MD: The Aspen Institute.
- Baer, W. S. (1998): Will the internet transform higher education? *The emerging internet*. C. M. Firestone (Ed.) Queenstown, MD: Institute for Information Studies (Nortel and the Aspen Institute).
- Berryman, S. E. (1992): *Apprenticeship as a paradigm for learning. Youth apprenticeships in America: Guidelines for building an effective system* (págs. 25-29). Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Center for Communication and Social Policy, Donnerstein, E. et. al. (1998): *National Television Violence Study, Vol. 3*. (April). Santa Barbara: Center for Communication and Social Policy and Sage Publications.
- CEO Forum of Education and Technology (1999): *School Technology and Readiness (STaR) Assessment* (February). CEO Forum.

- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (págs. 453-493). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Desmond, R. (1997): Media literacy in the home: Acquisition vs. deficit models. In R. Kubey (Ed.). *Media literacy in the information age*. (págs. 323-343). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Dewey, J. (1938/1963): *Experience and education*. New York, NY: Collier Books.
- Fisherkeller, J. (1998): Learning from young adolescent television viewers. *The New Jersey Journal of Communication*, 6(2), 149-169.
- Freinet, C. (1993): (Sivell, J., Translator). *Education through work: A model for child-centered learning*. NY: Edwin Mellen Press.
- Fullan, M. G. (1992): Visions that blind. *Educational Leadership*, 49(5), 19-20.
- Henry, J. (1989): Meaning and practice in experiential learning. *Making sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*. S. Weil and I. McGill. Guildford: OU Press.
- Hobbs, R. & Frost, R. (1998): Instructional practices in media literacy education and their impact on students' learning. *The New Jersey Journal of Communication*, 6(2), 123-148.
- Honan, W. H. (1999): Only a fifth of teachers say they feel qualified. *The New York Times*. (January 29:A10).
- Hunter, B. (1997): Learning in an internetted world. *The internet as paradigm* (págs. 103-121). C.M. Firestone (Ed.). Queenstown, MD: Institute for Information Studies (Nortel and the Aspen Institute).
- Jones, B. F. et. al. (1996): *Plugging in: Choosing and using educational technology*. Oak Park, IL: North Central Regional Laboratory. (www.ncrel.org/sdrs/edtalk/toc.htm)
- Lee, C. D. (1995): A culturally-based cognitive apprenticeship: Teaching African American high school students skills in literary interpretation. *Reading Research Quarterly*, (30)4, 608-630.
- Masterman, Len (1988): *Teaching the Media*. London: Comedia Press.
- McKenzie, J. (1998): Secrets of Success: Professional Development that Works. *eSchool News* (March).
- Means, B. (1994): Using technology to advance educational goals. In B. Means (Ed.) *Technology and education reform* (págs. 1-21). San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyrowitz, J. (1995): Instructional technology and the bifurcation of the university. *Teleomatics and Informatics*. 2, 75-84.
- Schouten, D. & Watling, R. (1998): *Media Action Projects: A Model for Integrating Video in Project-based Education, Training and Community Development*. Nottingham, England: The Urban Programme Research Group
- Sefton-Green, J. & Buckingham, J. (1998): Digital visions: Children's 'creative' uses of multimedia technologies. En J. Sefton-Green (Ed). (1998): *Digital diversions: Youth culture in the age of multimedia* (págs. 62-83). London and Bristol, Pennsylvania: UCL Press (Taylor and Francis).
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
- Sheingold, K. (1992): Technology integration and teachers' professional development. In *Learning technologies essential for education change* (págs. 41-51). Washington DC: Council for Chief State School Officers.
- Speech Communication Association (1996): *Speaking, listening and media literacy standards for K through 12 education*. Annandale, VA: National Communication Association.
- Stamps, D. (1998): Learning ecologies. *Training* (págs. 1-6). (January).
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1988): *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tyner, K. (1998a): *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tyner, K. (1998b): *Bridging technology access and integration: New visions for professional development*. (December). Price, UT: Educational Network Consortium (www.surweb.org/enc).
- Tyner, K. (1998c): *1998 summative evaluation of the SURWEB project*. San Francisco, CA: WestEd.
- U.S. Department of Education. (1999): *Teacher quality: A report on the preparation and qualifications of public school teachers*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Wartella, E. & Reeves, B. (1985): Historical trends in research on children and the media: 1900-1960. *Journal of Communication* (Spring). 35:2, páginas 118-133.