

En este artículo se desarrollan dos campos de controversias planteadas en torno a la alfabetización mediática. En primer lugar, la tensión entre dos tendencias contradictorias que recorren la historia de la alfabetización audiovisual a lo largo de su desarrollo: por una parte, las tendencias proteccionistas o defensivas contra las influencias supuestamente negativas de los medios y por otra, aquellas que atribuyen a la educación audiovisual un papel democratizador por su capacidad para reconocer y dar validez a las culturas extraescolares de los alumnos en el currículum escolar. En segundo lugar se plantean algunas cuestiones relacionadas con los dos términos que componen la expresión "alfabetización mediática". En relación al primer término se plantea la necesidad de precisar el significado del término "alfabetización" en el ámbito de los medios audiovisuales; en relación al segundo, se plantean, siguiendo a Meyrowitz (1998), distintas conceptualizaciones de que son objeto los medios así como las "múltiples alfabetizaciones audiovisuales" que se derivan de ellas: alfabetización para el contenido de los medios, para las gramáticas de los medios y para los entornos comunicativos que crean los medios. El artículo concluye sosteniendo la necesidad de que la escuela supere sus tradicionales posiciones defensivas en relación a los medios reconociendo el conocimiento que los alumnos tienen acerca de los medios en cualquier proyecto de intervención mediática e integrando los diferentes aspectos que se derivan de la consideración de las múltiples alfabetizaciones para los medios.

Perspectivas sobre la alfabetización audiovisual

Concepción Borrego de Dios

Universidad de Sevilla*

pp. 5-20

Introducción. La alfabetización audiovisual: un campo controvertido

La alfabetización audiovisual¹ constituye un campo emergente que surge de la intersección entre los estudios sobre los medios y la educación (Hobbs, 1999). Se trata de un ámbito educativo complejo y controvertido que alberga una diversidad de problemáticas y modos de entendimiento. El *Center for Advanced Technology* afirmaba en 1997 que la al-

fabetización audiovisual "se preocupa por ayudar a los estudiantes a desarrollar un entendimiento informal y crítico sobre la naturaleza de los medios de comunicación, las técnicas que utilizan y el impacto de esas técnicas. Más específicamente, se trata de una educación que busca aumentar el entendimiento y disfrute de los estudiantes sobre cómo trabajan los medios, cómo producen significados, como están organizados y cómo construyen la realidad. La alfabetización audiovisual pretende

* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Avda. San Francisco Javier, s/n. 41005 Sevilla. Tfno.: 954 554 333. E-mail: cdios@cica.es

¹ En este artículo traduciremos la expresión original inglesa "media literacy" como "alfabetización audiovisual", "alfabetización mediática", "alfabetización para los medios" o "educación audiovisual" indistintamente.

también desarrollar la habilidad de los estudiantes para crear productos mediáticos" (Citado por Zettl, 1998, p. 81). Si bien esta aproximación puede resumirse más sintéticamente afirmando que aspira a desarrollar en los estudiantes "la habilidad para acceder, analizar, evaluar y producir comunicación en una variedad de formas mediáticas" (Aspen Institute Leadership Forum, 1992), el significado que académicos y educadores, desde distintas perspectivas, atribuyen a estas habilidades, difiere en multitud de sentidos.

En este artículo, limitaremos el gran número de controversias implícito en el término "alfabetización mediática" a dos cuestiones básicas. En primer lugar nos referiremos a dos tendencias centrales y contradictorias que marcan la historia de la educación audiovisual desde sus inicios: por una parte, las que enfatizan los efectos negativos de los medios y la función defensiva que la educación mediática debería realizar en relación a sus contenidos banales y a sus perversas estrategias persuasivas. Otras posiciones más optimistas ven aspectos positivos en los medios y en la alfabetización audiovisual. Esta polaridad ha marcado una tensión constante entre las tendencias que atribuyen a la educación audiovisual un papel de proteger o enseñar a los estudiantes a defenderse contra las influencias perversas de los medios y aquellas que ven en ella un factor de *democratización* de la enseñanza enfatizando sus posibilidades para legitimar la cultura extraescolar de los estudiantes dentro del currículum escolar (Buckingham, 1998; Hobbs, 1998). En segundo lugar, nos referiremos a algunos problemas conceptuales implicados en los dos términos que componen la expresión "alfabetización mediática". En torno al término "alfabetización" se discute, sobre todo, la pertinencia de utilizar, en el ámbito de la comunicación audiovisual, un término inicial y centralmente referido a la interpretación y producción de textos escritos. En relación al segundo de los términos, "mediática", la discusión se establece

en torno a las distintas formas de entender lo que significan los medios y a las diferentes formas de "alfabetización mediática" que se derivan de esas interpretaciones plurales. Desarrollaremos estos dos ámbitos de controversias en los dos apartados siguientes.

La educación mediática: entre el proteccionismo y la democratización

La historia de la educación audiovisual muestra la existencia de una tensión constante, en la mayoría de los países en que se ha llevado y se lleva a cabo, entre los enfoques *proteccionistas* y *democratizadores*. Mientras que los primeros ven en ella un medio para inocular o proteger a los estudiantes —a los que se considera indefensos ante el enorme poder que atribuyen a los medios— contra sus influencias negativas, los segundos ven en la educación mediática una vía de entrada a la cultura extraescolar de los estudiantes en el currículum escolar. Abrir las puertas a la educación mediática en las escuelas se ve como un camino para transformar sus estructuras de poder y de fortalecer a los estudiantes proporcionándoles herramientas para desarticular los productos construidos por la industria mediática (Buckingham, 1996; 1998; Hobbs, 1997; 1998; Kubey, 1998; Alvarado y Boyd-Barret, 1992).

Si bien las tendencias defensivas son constantes a lo largo del desarrollo de la educación mediática, adquieren significados distintos en diferentes épocas y contextos nacionales y culturales. D. Buckingham (1998) identifica motivaciones culturales, políticas y morales que justifican esta trayectoria proteccionista. La defensa cultural aparece abiertamente expresada en el trabajo de Leavis y Thompson (1933), fundadores del movimiento de educación mediática en ese país, quienes consideraban los medios como carentes de valor cultural y proponían como meta central de aquella nada menos que la salvación de la cultura representada en la herencia literaria que, según su perspectiva, con-

tenía la lengua, los valores y la salud de la nación. Aun cuando reconocían la necesidad de trabajar con las culturas que los estudiantes aportan al aula, planteaban que la educación mediática debería preparar a los estudiantes para discriminar y resistir contra la influencia nefasta de los medios y conducirlos a los valores verdaderos y buenos de la herencia literaria, depositaria de la cultura. Las motivaciones morales se refieren especialmente a las preocupaciones por los efectos del sexo y de la violencia, muy acentuadas en los Estados Unidos, y por los valores consumistas o materialistas que respira la cultura mediática, fuertemente influida por la cultura americana. Desde motivaciones políticas se enfatiza sobre todo la necesidad de que el análisis de los medios enseñe a los alumnos a reconocer e identificar falsas creencias e ideologías. Esta motivación, ampliamente compartida por educadores de muchos países, ha estado en la base de diferentes “políticas de identidad” centradas en torno a la identidad cultural, el género y la etnia a partir de la década de los 70 del siglo XX. Este tipo de preocupaciones, muy fuertes en la pedagogía crítica (Giroux, 1994; Buckingham, 1996), hacen responsables a los medios de promover ideologías sexistas, racistas o imperialistas, que la educación mediática debería eliminar o superar. Las motivaciones políticas son particularmente claras fuera de los Estados Unidos, en países donde la educación mediática apunta a menudo contra el imperialismo cultural americano en base a la defensa de políticas de identidad nacional o cultural. R. Kubey (1998) en su análisis sobre los obstáculos para el desarrollo de la educación mediática en los Estados Unidos, señala, acertadamente —a nuestro juicio— que el auge de este tipo de enseñanza fuera de ellos, se ha visto impulsado precisamente por los altos niveles de importación de productos filmicos, televisivos y musicales americanos en países con poca capacidad para producir los suyos propios. Precisamente, esa dependencia ha propiciado una creciente conciencia entre educadores, políticos y críticos acerca de las amenazas

que ello supone para la propia integridad cultural en países del tercer mundo y en otros como Escocia, Canadá o España, en los que se hace hincapié en que la educación audiovisual debe ayudar a los jóvenes a distinguir que los valores que impregnan esos productos importados no son necesariamente los suyos. Significativamente en los propios Estados Unidos, la situación es bien distinta: precisamente el hecho de que los norteamericanos se nutran básicamente de su propia producción audiovisual y que consuman una mínima cantidad de producción audiovisual importada de otros países, parece ser uno de los principales factores que explican el escaso desarrollo de la educación audiovisual en ese país (Kubey, 1999). La afirmación de que para conocer una cultura hay que salirse de ella, resume adecuadamente el problema del que estamos hablando. La dependencia de productos audiovisuales americanos ha dado oportunidad a los países importadores de contrastar su propia cultura con otra ajena, en la medida en que esos productos han funcionado como un espejo que no les ha devuelto una imagen que consideraban propia, y eso les ha conducido a tomar conciencia de los riesgos de sustitución o subordinación que implica el predominio de esos productos. Contrariamente, el hecho de que los americanos consuman mayoritariamente productos audiovisuales propios, que reflejan su cultura cotidiana, les priva del contraste necesario para distanciarse de su propia cultura y conocerla mejor.

Frente a estos modelos proteccionistas, los partidarios de la educación audiovisual como factor democratizador argumentan que es una forma de reconocer y dar validez en el currículum escolar a las culturas extraescolares de los alumnos. Estas culturas que, en buena parte, se nutren de los productos mediáticos que los estudiantes ven en casa y de sus experiencias personales de consumo de los medios, constituyen el núcleo del primer currículum al que los estudiantes tienen acceso. En lugar de imponer a los estudiantes una cultura dominante que puede resultarles ajena, los partidarios de in-

den a pasar inadvertidas y establecen automáticamente las conexiones esperadas sin ser necesariamente conscientes, lo que contribuye a dar carta de "naturaleza" a las conexiones que establece el lenguaje visual persuasivo.

Distintas formas de entender los medios audiovisuales

Un campo amplio de problemas se abre asimismo cuando se trata de precisar qué se entiende por "medios audiovisuales", que son objeto de diferentes conceptualizaciones de las que se derivan distintas formas de entender las competencias que debería perseguir la alfabetización audiovisual. Joshua Meyrowitz (1998), a quien seguiremos en la presentación del problema, plantea la existencia de una diversidad de formas de entender los medios que ponen el énfasis en diferentes aspectos de los mismos y, en consecuencia, plantea un modelo de "múltiples alfabetizaciones para los medios". Este autor propone una tipología de alfabetizaciones mediáticas basadas en tres metáforas diferentes para el entendimiento de los medios: la primera de ellas asimila los medios a vehículos que transportan mensajes; la segunda enfatiza la idea de que cada medio tiene su propio lenguaje y su propia gramática basada en la combinación de un conjunto de variables de producción que le son propias, mientras que para la tercera metáfora, cada medio constituye un tipo particular de contexto o de entorno, con independencia del contenido que comunica y de su gramática propia. Si bien estas diferentes concepciones de los medios no son estancas, sino que pueden establecerse relaciones entre ellas, cada una de ellas hace hincapié en conjuntos diferentes de problemas, conduce a diferentes formas de abordar la investigación y, lo que es más importante para el objetivo de este artículo, propone diferentes metas para la alfabetización mediática.

Los medios como vehículos que transportan mensajes²: la alfabetización para el contenido de los medios

La metáfora de los medios como vehículos que contienen y que envían mensajes se centra en los mensajes con independencia de los medios a través de los cuales se canalizan. Por oposición a la conocida afirmación macluhaniana que afirma que "el medio es el mensaje", esta perspectiva abunda en la idea de que "el mensaje es el mensaje y el medio es el medio", de manera que, con independencia de cuál sea el medio que comunica el mensaje, el contenido puede ser objeto de análisis y estudio. El hecho de que el contenido de los medios, al menos su contenido manifiesto, constituya la parte más obvia de la comunicación mediática, que los contenidos abarquen una amplísima gama de aspectos de la vida social que no son específicos de un medio concreto, sino que aparecen presentes en todos o en muchos de ellos, y también en las interacciones interpersonales directas (violencia, sexismo, racismo, sesgos ideológicos), hace que los contenidos mediáticos sean fácilmente separables del medio específico a través del que son comunicados e idóneos para el análisis de todo tipo de gente, más o menos experta. Este carácter asequible de los contenidos explica la popularidad y difusión de esta concepción, que está en la base de muchas preocupaciones educativas y moralistas compartidas por profesores, padres, o políticos acerca de cuestiones como las conductas consideradas inmorales que muestra la televisión, o los sesgos etnocéntricos o sexistas de los contenidos mediáticos.

En el campo científico, las aproximaciones semióticas (Barthes, 1967, 1972; Eco, 1977, 1980; Asa Berger, 1981; Hodge y Tripp, 1988; Youniss, 1988) inspiradas en teorías lingüísticas (Propp, 1928, Saussure, 1966; Greimas, 1973) y antropológicas (Lévi-Strauss, 1966,

² "Media Content Literacy" es la expresión utilizada por el autor (Meyrowitz, 1998).

1969) han interpretado como “textos” una diversidad de productos audiovisuales como películas, programas televisivos, publicidad, etc. La perspectiva semiótica, considera estos “textos” como productos lingüísticos que comunican información, sentimientos o ideas a través de sistemas de reglas o “gramáticas” propias que la gente conoce o aprende. Los textos se sirven de signos, que adquieren significados en función de las relaciones que mantienen con otros signos del sistema lingüístico, particularmente de las relaciones de oposición, de manera que el significado de un término se caracteriza por las relaciones de oposición que mantiene con otros (Saussure, 1967). Las relaciones de oposición caracterizan las “oposiciones binarias” o “pares opuestos” (Lévi Strauss, 1966, 1969) que subyacen a distintas manifestaciones culturales como las relaciones de parentesco, los mitos y muchos de los actuales productos audiovisuales. Estas estructuras binarias, como joven-viejo, femenino-masculino, hombre-mujer, rico-pobre, fuerte-débil, naturaleza-cultura, que se derivan de categorías más amplias como edad, sexo, clase social, poder, etc., han sido consideradas por la semiótica estructuralista como los paradigmas o elementos básicos que permiten componer un mensaje.

Los enfoques semióticos, estructuralistas y postestructuralistas se han planteado a lo largo de las décadas de los 60, 70 y 80 como herramientas capaces de introducir objetividad y rigor en el análisis sistemático de los contenidos mediáticos (Masterman, 1980; 1985). Estas perspectivas, unidas a enfoques psicoanalíticos y marxistas, añadían al estudio de los contenidos el estudio de los condicionantes institucionales, políticos y económicos de los medios. En conjunto, todos estos enfoques se han planteado como herramientas válidas para realizar análisis de los contenidos manifiestos y latentes de los mensajes, poniendo de manifiesto las ideologías ocultas tras ellos. De

ahí su vinculación con los planteamientos políticos que enfatizan la necesidad de hacer conscientes a los estudiantes de las ideologías subyacentes a los contenidos mediáticos en orden a desmitificarlos y “liberar” a los estudiantes de su influencia.

*Los medios como lenguajes diferentes:
la alfabetización para la gramática de los medios³*

A diferencia del enfoque anterior, que insiste en el análisis de los contenidos mediáticos con independencia del medio a través del que se vehiculizan, en esta segunda concepción los medios son su propio lenguaje, y la alfabetización audiovisual tiene como objetivo central el conocimiento de las “variables de producción” (Meyrowitz, 1998) o de los “códigos estéticos” (Zettel, 1998) mediante los que se construye el lenguaje propio de cada medio. Si bien esas variables o códigos de producción funcionan siempre en relación con algún tipo de contenido mediático, se revelan con claridad cuando un mismo contenido es objeto de tratamiento en medios distintos.

Ejemplos de variables de producción específicas de los medios impresos son el tamaño, forma o textura del papel; los tipos y tamaños de las fuentes tipográficas; el espaciado, la puntuación o los gráficos. En el caso de la fotografía fija, variables básicas son los encuadres, ángulos, enfoques, profundidad de campo, tipo de lentes (angulares o teleobjetivos), tiempo de exposición, apertura del diafragma, balance y contraste de color, etc. El volumen o tono electrónico, filtros, cambios de velocidad o fondos acústicos son variables propias de los medios sonoros (*radio, tape, compact disks*), mientras que la televisión y el cine incluirían fundidos visuales, encadenados, duración de los planos, *zooms* o *dollies*, panorámicas versus *travellings*, picados o contrapicados, uso de la cámara fija o en mano, planos objetivos o subjetivos, etc.

³ “Media Grammar Literacy” es el término inglés utilizado por el autor (Meyrowitz, 1998).

Refiriéndose específicamente a la televisión, H. Zettl (1998) identifica el manejo de luces y sombras, el color, el espacio, el tiempo y el movimiento, y el sonido, como los elementos básicos de la estética de la imagen. Si bien cada medio tiende a utilizar un tipo específico de variables, algunas de ellas son transversales a diferentes medios. Así, las variables propias de la fotografía fija y de los medios sonoros funcionan también en la televisión y el cine; la fotografía se incorpora también a la prensa escrita, y la escritura al cine, por ejemplo, en los títulos de crédito o para comunicar al espectador cambios espacio-temporales.

La alfabetización para el conocimiento y manejo de las gramáticas de los medios aspira a desarrollar la conciencia de cómo la manipulación de estas variables ejerce una influencia sutil en el modo en que la gente percibe los personajes y las situaciones e induce a los receptores a tomar algún tipo de posición en relación a los acontecimientos presentados en una noticia, una narración, una fotografía, etc. Desarrollar el entendimiento de los efectos que tiende a producir en los espectadores el manejo de planos, ángulos, lentes o elementos sonoros es un objetivo central en esta forma de alfabetización. El uso de primeros, medios o largos planos para modelar las percepciones de los espectadores en la televisión o el cine se basa en analogías relativas a las distancias interpersonales en las interacciones de la vida cotidiana (Meyrowitz, 1986; Messaris, 1998). Así los primeros planos simulan distancias propias de relaciones íntimas y promueven la conexión personal del espectador con el personaje que aparece en pantalla. Los ángulos desde los que se realizan las tomas inducen también efectos conocidos en los espectadores. Así las tomas hechas desde un ángulo por debajo del sujeto fotografiado (contrapicados) sugieren poder y autoridad, mientras que tomas desde ángulos muy bajos pueden servir para ironizar la importancia que un sujeto se atribuye a sí mismo. Planos a nivel se usan para sugerir que alguien es un igual o está a un

mismo nivel, mientras que las tomas por encima de un sujeto (picados) marcan la pequeñez o debilidad del objeto fotografiado. Las lentes gran angulares enfatizan la distancia entre el fondo y la figura mientras que los teles (lentes de gran distancia) tienden a comprimir el fondo y la figura. La alfabetización audiovisual puede desarrollar también la conciencia sobre el efecto de otras variables que no son tan claramente visibles como el uso de la banda sonora, o el uso de filtros ecualizadores del sonido. La perspectiva insiste también en la forma en que los aspectos culturales e institucionales tienden a promover ciertos usos de las variables de producción más que otros y en el hecho de que las respuestas ante esas variables de producción varían entre individuos y culturas.

Una persona alfabetizada en la gramática de los medios podría entender cómo el manejo de la distancia de la cámara al sujeto tiende a afectar las emociones y actitudes de los receptores y las suyas propias. Por ejemplo, cómo el punto de vista de la cámara predispone al espectador a tomar posición a favor de un bando u otro en un conflicto bélico cuando muestra a la gente, bien como una masa mediante tomas a vista de pájaro, o bien como seres humanos individuales mediante teles; o por qué las personas tendemos a reaccionar de manera diferente ante un acto violento dependiendo de la forma en que son fotografiadas las víctimas o los atacantes; cómo ciertas fuentes de noticias son presentadas como respetables o poco fiables utilizando planos medios tomados desde trípodes estables o por el contrario mediante tomas cámara en mano, o cómo los medios intentan presentarnos las noticias como si fueran los hechos “que realmente han sucedido” en lugar de presentárnoslos como fabricaciones.

La alfabetización en la gramática de los medios tiende a recibir menos atención que la alfabetización en el contenido por varios motivos que atañen tanto a los productores como a los receptores de los medios. Para los productores de medios el objetivo de transmitir

contenidos es obviamente más importante que hacer conscientes a sus receptores de las gramáticas utilizadas; implicar emocionalmente a la audiencia creando sentimientos de empatía o antipatía en relación con un personaje o uno de los grupos implicados en un conflicto es más importante para ellos que hacerla consciente de que sus respuestas ante esas situaciones son debidas a la utilización de un determinado tipo de planos o posiciones de la cámara. Por otra parte, explicitar las técnicas de producción utilizadas en la construcción de un producto mediático resulta problemático a menos que se utilicen técnicas específicas que hagan visibles esos elementos gramaticales como, por ejemplo, la visión de una escena en repetidas ocasiones o en cámara lenta. En relación a los receptores, como hemos visto, la sintaxis audiovisual suele resultar invisible, de manera que la manipulación de las variables de producción de los medios suele pasar desapercibida para la mayoría de los espectadores, incluso interesados en los productos audiovisuales. Como señala Meyrowitz (1998), contenidos y gramáticas potentes tie-

nen efectos distintos: cuanto más efectivos son los contenidos de los medios, las audiencias tienden a ser más conscientes, mientras que la mayor efectividad de los elementos gramaticales tiende a traducirse en mayor invisibilidad para la generalidad de los receptores.

Los medios como entornos comunicativos específicos⁴

La tercera concepción acerca de los medios considera que cada uno de los medios constituye un entorno definido con características propias que, con independencia de sus contenidos y de sus variables de producción, crea un entorno comunicativo diferenciado. Meyrowitz (1985a, 1985b, 1994, 1998) habla de este enfoque como “teoría del medio” para enfatizar las características particulares de cada medio, y propone un conjunto de características que pueden usarse para distinguir uno de otro (ejemplo: radio versus televisión) o un tipo de medios frente a otro tipo (ejemplo: electrónicos versus impresos) que reproducimos en el siguiente cuadro:

EJEMPLOS DE VARIABLES DEL MEDIO SEGÚN MEYROWITZ (1998, p. 104)
Tipo de información sensorial que comunican: unisensorial o multisensorial (<i>visual, oral, olfativa, etc.</i>)
La forma que adopta la información dentro de cada sentido (<i>ejemplo: imagen versus palabra escrita; golpes versus voces</i>)
Grado de definición, resolución, fidelidad
Unidireccionalidad versus bidireccionalidad versus multidireccional (<i>ejemplo: radio versus teléfono versus conferencia on-line a través de computadora</i>)
Velocidad y grado de inmediatez en codificar, diseminar y decodificar
Facilidad o dificultad relativa del aprendizaje de la codificación y decodificación; número y tipos de grados de dominio (<i>ejemplo: aprender a leer versus aprender a escuchar la radio</i>)
Ratio de la dificultad de codificar a la dificultad de decodificar
Requisitos físicos para implicarse en el medio (<i>¿en qué medida es necesario estar en un determinado lugar, tener algo, estar quieto, mirar en una cierta dirección, usar luces especiales, parar la interacción en directo, etc.?</i>)
Grado y tipo de manipulación humana (<i>ejemplo: pintar una pintura versus tomar una foto</i>)
Ámbito y naturaleza de la difusión (<i>ejemplo: cuánta gente puede acceder al mismo mensaje al mismo momento</i>)

⁴ En inglés “medium literacy”.

La alfabetización para el medio implica entender la forma en que la naturaleza específica de un medio modela la comunicación en situaciones interpersonales (micronivel) o en el nivel social (macronivel). Meyrowitz nos ofrece la comparación entre una carta y una llamada telefónica para mostrar la forma en que los medios crean entornos comunicativos específicos. Una llamada telefónica crea un entorno comunicativo vocal, bidireccional y simultáneo que, en la medida en que se aproxima a una conversación directa próxima, permite una aproximación íntima a través de un único canal, al tiempo que elimina la intensidad que produce la proximidad física, la visión y el olor. Frente a estos rasgos de la comunicación telefónica, una carta permite escribir y reescribir el mensaje hasta que el autor encuentra el punto adecuado que desea comunicar, aspectos que restan proximidad y eliminan los aspectos emocionales que se traducen inevitablemente en una conversación telefónica. Por estas razones una carta o una llamada telefónica pueden resultar más o menos apropiados para determinados usos. Así, una llamada telefónica puede no resultar el medio más adecuado para terminar una relación emocional en la medida en que el mensaje verbal de uno de los interlocutores puede verse interrumpido por el tono emocional y los sonidos emitidos por el otro, mientras que puede ser un medio mucho mejor que una carta para iniciar una relación íntima en la medida en que crea una distancia conversacional cercana que permite expresar el deseo de intimidad a través del canal vocal. El ejemplo puede ampliarse para hacernos comprender cómo, desde este punto de vista, la alfabetización audiovisual puede conducir a comprender por qué motivos una forma de comunicación puede propiciar un tipo particular de interacción, por ejemplo, buscar un trabajo, contactar con alguien para establecer una cita, iniciar o terminar una relación íntima, vender un producto o negociar un tratado de paz, mejor que otros.

En el nivel social, esta perspectiva enfatiza la comprensión de los cambios sociales que lleva implícita el uso generalizado de un medio nuevo: por ejemplo en qué medida la introducción de un medio nuevo en el contexto de los ya existentes puede transformar los límites y la naturaleza de muchas situaciones sociales, remodelar las relaciones entre la gente o fortalecer o debilitar distintas instituciones sociales. Meyrowitz (1998) menciona los siguientes aspectos en relación con los cuales este enfoque puede aportar algún tipo de entendimiento: a) las formas en que la utilización generalizada del teléfono cambia rituales y prácticas de negocios o el papel de la comunicación por carta; b) la forma en que los cambios en los medios dominantes transforman las concepciones sociales acerca de lo que significa ser educado y competente; c) cómo la extensión de la televisión ha incrementado el interés por la apariencia y detalles de la vida íntima de personajes públicos; d) la forma en que el uso de medios electrónicos de ámbito espacial no específico han reducido el significado de los límites nacionales y estimulado el proceso de globalización; y e) cómo el uso creciente de Internet, con sus muchas fuentes alternativas de información, incluidos hechos históricos habitualmente excluidos de la información que proporcionar las noticias provenientes de los medios dominantes, obligará a éstos a transformar sus prácticas informativas para mantener credibilidad ante el público.

La perspectiva del análisis del medio incluye también consideraciones acerca de la forma en que las fuerzas políticas, económicas y sociales promueven el desarrollo de unos medios en lugar de otros, o cómo los medios han evolucionado en ciertas direcciones en lugar de otras: por ejemplo, por qué motivos la televisión ha tendido a desarrollarse como un medio de masas unidireccional por oposición a un medio de comunicación interactivo.

Debido al hecho de que el entorno que tiende a crear un medio es mucho más difuso y menos directamente observable que el contenido y la gramática de los medios, la teoría centrada en el medio es la menos común de las tres mencionadas. El entorno que crea un medio es tanto más invisible cuanto más penetrante es su influencia; sólo cuando el nuevo medio empieza a ser asequible para una parte significativa de la población, el entorno que crea empieza a hacerse visible. Sin embargo, cuando una generación ha nacido en un mundo en el que el uso de un determinado medio es común (la generación del cine, de la televisión, de Internet, etc.), la conciencia del entorno específicamente creado por el medio se reduce: el nuevo medio se ha convertido en parte de los modos habituales de vida para mucha gente, y en esa medida se da por supuesto.

A modo de síntesis

Las instituciones educativas, organizadas en torno a las prácticas alfabetizadoras textuales, se han visto profundamente afectadas por la espectacular desarrollo de los medios electrónicos que demandan nuevas formas de alfabetización. Si bien las escuelas han sido, hasta la difusión masiva de los medios en la segunda mitad del siglo xx, el principal sistema social especializado para proporcionar acceso a los niños y jóvenes a información cultural y para enseñarles habilidades básicas necesarias para desenvolverse en una diversidad de contextos a lo largo de sus vidas a través de la alfabetización textual, los relativamente nuevos medios no textuales de acceder a información debilitan el poder informacional de la escuela y disminuyen los motivos para dominar las habilidades necesarias para aprender a leer y escribir bien. Al mismo tiempo que las escuelas deben invertir ahora, para enseñar las habilidades para la lectoescritura, esfuerzos mucho mayores que cuando la

capacidad de acceder y dominar la lectoescritura constituía la llave maestra para conseguir bienes sociales y culturales, las escuelas deben invertir esfuerzos crecientes en enseñar habilidades necesarias para procesar la información que reciben a través de medios no textuales (Hobbs, 1998; Meyrowitz, 1998).

Sin embargo, los intentos de introducir la educación audiovisual en el currículum escolar vienen chocando con la resistencia y la estructura organizativa de la escuela. Paradójicamente la escuela da entrada a los medios, con la intención, al mismo tiempo, de defenderse de ellos o de prevenir o inocular a los estudiantes contra lo que se suponen sus efectos perversos. Como afirmaba Masterman en 1997, la educación para los medios *“fue desde el comienzo un movimiento defensivo y paternalista cuya función fue introducir formas populares en el aula sólo para rechazarlas como comerciales, manipulativas y carentes de originalidad... La educación audiovisual fue, por lo tanto, en su temprana manifestación, educación contra los medios”* (citado por Kubey, 1998, p. 64). La resistencia a los medios se ha apoyado en el entendimiento de que los medios amenazan la estructura de poder en el aula, poder que se ha asentado en el supuesto de que los profesores tienen más conocimientos que los estudiantes. Ese temor se justifica en base a que, con independencia de cómo comprenden los niños la información audiovisual, su carácter analógico la convierte en accesible para los niños desde edades tempranas, antes de que estén preparados para la comprensión del lenguaje escrito, que requiere un aprendizaje secuencial y guiado por adultos. Mientras que el aprendizaje de la lectura implica una gradación en la dificultad de los textos, los niños están expuestos a textos audiovisuales que les despiertan enorme interés y emoción, especialmente productos televisivos de complejidad muy diversa, desde edades muy tempranas. Desde el momento en que un televisor o un vídeo están encendidos, nada impide el

acceso de los niños a cualquier tipo de información audiovisual, con independencia de su grado de complejidad, al tiempo que les abre las puertas para acceder a contenidos y lenguajes con los que la mayoría de los profesores están poco familiarizados.

Este carácter *defensivo y proteccionista* frente a los medios, que fue dominante en los enfoques teóricos de la educación mediática desde sus inicios en la década de los 30 y que se prolonga hasta la actualidad en las actitudes de muchos profesores, ha sido fuertemente cuestionado desde el campo educativo, desde la investigación de audiencias y desde concepciones constructivistas sobre la enseñanza y el aprendizaje aportadas por la Psicología de la Educación en las últimas décadas. (Bazalgette, Bevort & Saviano, 1992; Collins, 1992; Halloran & Jones, 1992; Hart, 1997).

Las críticas pedagógicas al enfoque defensivo o inoculatorio frente a la cultura mediática denuncian que esas tendencias llevan implícitas una perspectiva teleológica que pretende que algún tipo de conocimientos y emociones falsos deben ser sustituidos por otros verdaderos y correctos. Esta pretensión de sustituir un conocimiento y unas actitudes incorrectas ante los medios por parte de los niños por otras correctas que supuestamente sostienen los profesores, a los que se les supone libres de las influencias de los medios, olvida, sin embargo, el compromiso emocional que los niños y jóvenes establecen con los productos mediáticos. Tras estos supuestos, que pretenden que las "verdades" de los profesores serán apropiadas mecánicamente por los alumnos, subyace una forma de evangelización ideológica que tiene el riesgo de confundir educación y propaganda y que ignora aspectos básicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la complejidad de la vida en las aulas (Kubey, 1998). A la postre, estas prácticas asientan formas autoritarias de enseñanza que fomentan un ritual frecuente en educación: por una parte el profesor enseña "los hechos tal como son" a los estudiantes,

que, a su vez aprenden cuál es la respuesta correcta, es decir, la que esperan los profesores en el aula, a quienes en algún momento tendrán que responder "adecuadamente" para obtener una evaluación positiva, mientras que la vinculación real de los niños con los medios queda intacta. (Masterman, 1985; Buckingham, 1990, 1993; Hobbs, 1998; Kubey, 1988). Por otra parte, desde el campo de los estudios sobre los efectos de los medios, la imagen de los niños como víctimas pasivas de los medios que se desprendía de la asimilación del efecto de los medios al impacto que una bala produce en sujetos indefensos, ha sido revisada y sustituida por una imagen mucho más activa de las audiencias, que tienden a ser vistas como sujetos activos que utilizan los medios para construir sus identidades personales y sociales (Buckingham, 1993, 1998; Hodge & Tripp, 1986). Estos cambios en la concepción de las audiencias corren en paralelo con la sustitución, en el campo de la Psicología, de modelos mecanicistas que presentaban sujetos meramente respondedores ante los estímulos del medio por sujetos constructores de conocimientos y procesadores activos de información.

En paralelo con el debilitamiento de las actitudes resistentes y proteccionistas ante los medios se extiende un creciente consenso en torno a una serie de nociones instruccionales básicas en el campo de la educación audiovisual. Así, en la Conferencia Nacional sobre Educación Mediática celebrada en 1993 en los Estados Unidos (Aufderheide, 1993), se identificaron una serie de principios que deberían considerarse siempre que se trabajen textos mediáticos en el aula. Estos principios, que recogemos a continuación, apuntan hacia una comprensión compleja de la educación mediática que sintetiza una serie de nociones parcialmente enfatizadas desde posiciones más particularistas: 1) los mensajes de los medios son construidos; 2) los mensajes mediáticos con producidos en contextos económicos, sociales, políticos, históricos y estéticos; 3) los

procesos interpretativos de atribución de significado implicados en la recepción de mensajes consisten en una interacción entre el lector, el texto y la cultura; 4) los medios tienen “lenguajes” específicos que tipifican varias formas, géneros y sistemas simbólicos de comunicación; 5) las representaciones mediáticas juegan un papel en la forma en que la gente comprende la realidad social.

Desde la perspectiva que venimos sosteniendo en este artículo, nos parece importante resaltar dos cuestiones: por una parte, el reconocimiento de lo que los estudiantes ya saben acerca de los medios como base de cualquier programa de intervención en educación mediática, y, por otra, la necesidad de integrar diversas perspectivas en el abordaje de la alfabetización audiovisual. El énfasis que actualmente se pone en el conocimiento que los alumnos tienen acerca de la cultura mediática supone un salto en relación con las viejas pretensiones de “sustituir” las nociones consideradas “erróneas” que los alumnos aprenden a través de los medios por otras nociones, supuestamente verdaderas porque emanan de la autoridad de los profesores en las aulas. Como afirma Buckingham *“necesitamos prestar mucha atención a lo que los niños ya saben en lugar de asumir que no saben nada o que lo que conocen es inválido o ideológico”* (1998, p. 38). Al enfatizar la atención a lo que los alumnos y alumnas ya conocen sobre los medios, las propuestas actuales acentúan la necesidad de promover en los estudiantes un estilo autorreflexivo sobre su propia actividad como “lectores” y “escritores” de los medios, en lugar de pretender sustituir las respuestas subjetivas de los estudiantes por otras supuestamente objetivas, o el disfrute que les proporcionan por el análisis racional. Esta posición se aleja tanto de la imagen del niño vulnerable e inocente ante los efectos perversos de los medios cuanto de la imagen igualmente idealista del niño como sabio conocedor de los medios que amenaza la autoridad de los profesores en las aulas. Lejos de conducir a una imagen catastrofista sobre las relaciones profesor-alumnos,

ese reconocimiento abre un importante campo de cuestiones, tales como: ¿cómo es posible acceder al conocimiento que los alumnos y alumnas ya tienen acerca de los medios?; ¿qué requisitos necesitan los profesores para enseñarles un conocimiento crítico sobre los medios?; ¿cómo pueden transferir las enseñanzas escolares a sus experiencias como consumidores y productores de medios? o ¿cómo puede evaluarse el aprendizaje sobre los medios? (Buckingham, 1998).

Por otra parte, desde la perspectiva de las múltiples alfabetizaciones mediáticas se desprende la necesidad de promover una enseñanza de los medios que integre las diferentes metas que se derivan de los diversos modos de entendimiento de los medios. Sin duda que la capacidad de comprender, interpretar y evaluar el contenido de los medios es un componente básico de cualquier concepción de la alfabetización audiovisual, aunque, como afirma Meyrowitz (1998), la focalización en el contenido no se centra propiamente en los medios y tiende a dejar de lado las características particulares del medio que comunica el mensaje. El entendimiento de las gramáticas específicas con las que opera cada medio es básico para el desarrollo de competencias tanto para “leer” los medios como para “escribir” o codificar mensajes sirviéndose de las convenciones propias de cada medio. Entender los elementos con los que se construyen los mensajes, las reglas sintácticas mediante las que se relacionan elementos y se crean significados, es un conocimiento básico para poder desarticular los productos mediáticos como fabricaciones mediadas en lugar de aceptarlos como representaciones naturalistas de la realidad tal cual es. Los alumnos necesitan manejar los elementos gramaticales y la sintaxis audiovisual para ser capaces de producir sus propios productos mediáticos (fotografías, guiones, elaboración de noticias, anuncios publicitarios o creación de páginas web). Pese a su indudable interés y actualidad, el énfasis en la producción de medios en el aula no está,

sin embargo, libre de riesgos que han sido puestos de relieve por algunos autores. Por ejemplo, el riesgo de utilizar los medios en el aula, especialmente vídeos y computadoras, como actividades de entretenimiento para alumnos fracasados o a punto de fracasar escolarmente, mientras que los estudiantes con más posibilidades académicas siguen recibiendo una enseñanza más tradicional basada en textos escritos. Por último, la perspectiva de los medios como entornos comunicativos nos permite entender de qué forma el funcionamiento interpersonal e institucional (dentro y entre instituciones) está mediado por las tecnologías comunicativas. Como hemos señalado anteriormente, la escuela no ha permanecido insensible ante el avance de las tecnologías electrónicas, que demandan la ampliación de sus funciones alfabetizadoras y le exigen redoblar los esfuerzos que invierte en la alfabetización textual. Ser capaces de analizar los contenidos mediáticos, entender y ser capaz de utilizar las gramáticas propias de los diferentes medios y entender cuáles son los entornos comunicativos que crean los medios, son objetivos muy amplios que perfilan, en conjunto, un territorio ancho y complejo, que no es abarcable desde ningún programa concreto de alfabetización audiovisual. Sin embargo delimitan un espacio susceptible de ser recorrido por diferentes rutas a sabiendas de que, tras cualquier viaje, siempre quedarán todavía zonas no visitadas.

REFERENCIAS

- ALVARADO, M. y BOYD-BARRETT, O. (Eds). (1992). *Media education: An introduction*. London: British Film Institute.
- ASA BERGER, A. (1991). *Media Analysis Techniques (Revised Edition)*. London: Sage.
- AUFDERHEIDE, P. (1993). *National leadership conference on media literacy. Conference report*. Washington DC: Aspen Institute.
- BARTHES, R. (1972). *Mythologies*. New York: Hill & Wang.
- BARTHES, R. (1982). *La cámara lúcida*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BAZALGETTE, C. (1989). *Los medios audiovisuales en la educación primaria*. Madrid: MEC-Morata.
- BAZALGETTE, C. (1992). The politics of media education.. En: M. Alvarado; O. Boyd-Barrett (Eds), *Media education: An introduction* (pp. 199-219). London: British Film Institute.
- BAZALGETTE, C.; BEVORT, E. y SAVIANO, J. (Eds). (1992). *New directions: Media education worldwide*. London: British Film Institute.
- BORREGO DE DIOS, C. (1997). Narraciones televisivas y modelos ideológicos de socialización. *Cultura y Educación*, 5, 45-68.
- BROWN, J. A. (1998). Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, Winter, 44-58.
- BUCKINGHAM, D. (1996). Critical pedagogy and media education: A theory in search of practice. *Journal of Curriculum Studies*, 28 (6) 627-650.
- BUCKINGHAM, D. (1998). Media education in the UK: Moving beyond protectionism. *Journal of Communication*, Winter, 33-43.
- BUCKINGHAM, D.; GRAHAME, J. y SEFTON-GREEN, J. (1993). *Making media: Practical production in media education literacy*. London: Taylor & Francis.
- COLLINS, R. Media studies: alternative or oppositional practice? En: M. Alvarado & O. Boyd-Berret (Eds), *Media education: An introduction* (pp. 57-62). London: British Film Institute.
- ECO, U. (1979). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- ECO, U. (1980). *Signo*. Barcelona: Labor.
- FRASER, P. (1992). Teaching TV cartoons. En: M. Alvarado & Boyd-Barrett (Eds), *Media education: An introduction*. London: British Film Institute.
- GIROUX, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge.
- GREIMAS, A. J. (1973). *En torno al sentido*. Madrid: Fragua.
- HALLORAN, J. D. y JONES, M. The inoculation approach. En: M. Alvarado & O. Boyd-Berret (Eds), *Media education: An introduction* (pp. 10-13). London: British Film Institute.
- HART, A. Textual pleasures and moral dilemmas: teaching media literacy in England. En: R. Kubey (Ed), *Media literacy in the information age* (pp. 199-211). New Brunswick, N. J.: Transaction.

- HOBBS, R. (1997). Expandig the concept of literacy. En: R. Kubey (Ed), *Media literacy in the information age* (pp. 163-183) New Brunwick: N. J.: Transaction.
- HOBBS, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of Communication*, Winter 16-33.
- HODGE, B.; TRIPP, D. (1988). *La televisión y los niños*. Barcelona: Planeta.
- KUBEY, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the U.S. *Journal of Communication*, Winter 58-69.
- LEAVIS F.; THOMSON D. (1933). *Culture and environment: the training of critical awareness*. London: Chatto & Windus.
- LEVI-STRAUSS, C. (1966). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LEVI-STRAUSS, C. (1970). *Mitológicas I: Lo crudo y lo cocido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTIN SERRANO, M.(1990). La participación de los medios audiovisuales en la construcción de la visión del mundo de los niños. *Infancia y sociedad*, (3) 5-19.
- MASTERMAN, L. (1997). A rationale for media education. En: R. Kubey (Ed), *Media literacy in the information age* (pp. 15-68). New Brunwick, N. J.: Transaction.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching about television*. London: Macmillan.
- MASTERMAN, L. (1985). *Teaching the media*. London: Comedia.
- MÉNDEZ, A.M.; REYES, M. (1992). Television versus teachers: From antagonism to creativity. En: C. Bazalgette; E. Bevort; J. Saviano (Eds), *New directions: Media education worldwide*. London: British Film Institute.
- MESSARIS, P. (1998). Visual aspects of media literacy. *Journal of Communication*, Winter, 70-80.
- MEYROWITZ, J. (1985a). *No sense of place: the impact of electronic media on social behavior*. New York: Oxford University Press
- MEYROWITZ, J. (1985b). Television and interpersonal behavior: codes of perception and response. En: G. Gumpert; R. Cathcart (Eds), *Inter/media: Interpersonal communication in a media world* (pp.253-272). New York: Oxford University Press.
- MEYROWITZ, J. (1994). Medium theory. En: D. Crowley; D. Mitchell (Eds), *Communication theory today* (pp. 50-77). Cambridge, England: Polity Press.
- MEYROWITZ, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, Winter, 96-108.
- PROPP, V. (1928). *The morphology of the folktale*. Austin: University of Texas Press.
- SAUSSURE, F. (1967). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- YOUNIS, J. A. (1988). *El niño y la cultura audiovisual*. Santa Cruz de Tenerife: Centro de la Cultura Popular Canaria.
- ZETTL, H. (1998). Contextual media aesthetics as the basis for media literacy. *Journal of Communication*, Winter 81-95.9.

SUMMARY

In this article, two controversies in regard to media education are developed. In the first place, the tension over contradictory tendencies existing throughout the development of media literacy is discussed: on the one hand, the protectionist or defensive tendencies against the supposedly negative influences of the media and, on the other, those that attribute a democratic role to media due to its capacity to recognize and validate the out-of-school students cultures in school curricula. In the second place, questions are raised about both terms which comprise the expression "media literacy". It is necessary to determine the meaning of the term "literacy" in the field of media and, following the ideas of Meyrowitz (1998) of "multiple media literacy", different ways to conceptualize "media" as well as the different media literacy derived from them are unfolded: literacy for media content, for media grammar and for the media environment. The article concludes that schools should overcome their traditional defensive positions regarding the media by recognizing the knowledge that students already have of the media for any given project and integrating the different aspects of multiple media literacy.

RÉSUMÉ

Dans cet article sont développés deux domaines de controverses posées autour de l'alphabétisation médiatique: premièrement, la tension entre deux tendances contradictoires qui parcourent l'histoire de l'alphabétisation audiovisuelle tout au long de son développement: d'une part, les tendances protectionnistes ou défensives contre les influences soi-disant négatives des "médias", et d'une autre part, celles qui attribuent à l'éducation audiovisuelle un rôle démocratisateur grâce à sa capacité pour reconnaître et mettre en valeur les cultures extra-scolaires des élèves dans le curriculum scolaire.

Deuxièmement, quelques questions qui se rapportent aux deux termes qui composent l'expression "alphabétisation médiatique" sont posées. Par rapport au premier terme, le besoin de préciser le sens du terme "alphabétisation" dans le contexte des médias, est établi. Par rapport au deuxième, différentes conceptualisations dont les médias sont l'objet, sont posées, suivant Meyrowitz (1998), ainsi que les "multiples alphabétisations audiovisuelles" qui en résultent: alphabétisation pour le contenu des médias, pour les grammaires des médias et pour les environnements communicatifs que les médias créent. L'article finit en soutenant qu'il faut que l'école surmonte ses traditionnelles attitudes défensives par rapport aux médias, en reconnaissant la connaissance que les élèves en ont dans n'importe quel projet d'intervention médiatique et en intégrant les différents aspects qui découlent de la considération des multiples alphabétisations pour les médias.