



LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN LA ERA DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL*

David Buckingham

Instituto para la Educación, Universidad de Londres

Hace ya más de un cuarto de siglo que las primeras microcomputadoras empezaron a llegar a las escuelas británicas. Yo mismo recuerdo la aparición de una de aquellas grandes cajas negras de metal en el Comprehensive School del norte de Londres donde trabajaba a finales de los setentas; y también recuerdo haber estado involucrado en un proyecto de investigación llamado “Telesoftware”, donde el software educativo (para nuestro asombro en aquella época) se enviaba a través de la línea telefónica y se grababa en pequeños casetes de cinta. Por aquella misma época, el gurú de tecnología estadounidense Seymour Papert nos decía que las computadoras transformarían fundamentalmente la educación - y llegarían en última instancia a hacer obsoleta a la propia escuela. “Las computadoras” -escribió en un libro publicado en 1980- “devolverán gradualmente al individuo el poder de determinar el tipo de educación que recibirá. La educación se convertirá en una cuestión más privada”. Y cuatro años después, dijo a sus lectores con aún mayor franqueza: “No habrá escuelas en el futuro. La computadora hará volar en pedazos la escuela.”¹ Sus puntos de vista han sido repetidos desde entonces por muchos otros defensores de la tecnología en la educación –y no menos por una entusiasta legión de visionarios vendedores, ávidos de utilizar a las escuelas como un trampolín hacia el mercado doméstico, mucho más valioso-.

Por supuesto, es obvio que la revolución mayorista que Papert y otros estaban pronosticando no se ha producido: para bien o para mal, la escuela como institución está todavía muy presente entre nosotros, y la mayor parte de la enseñanza y aprendizaje que allí se realiza ha permanecido totalmente impasible ante la influencia de la tecnología. A decir verdad, hay pocas pruebas de que la inversión en tecnología resultará necesariamente, de por sí, en formas de aprendizaje nuevas o creativas, o incluso en mejoras en los resultados de los exámenes. La mayoría de los profesores se mantienen escépticos sobre los beneficios educativos de la tecnología informática: están a menudo ávidos de usar las TI para la administración de rutina y la dirección, y para preparar materiales de enseñanza, pero la investigación indica que pocos lo están integrando plenamente en su enseñanza.²

En última instancia, es posible que las computadoras sigan el mismo camino que otras innovaciones tecnológicas en la educación. Hay una larga historia de reclamos inflados sobre el poder de la tecnología para revolucionar la educación -desplazar a los medios más viejos como los libros, liberar a los alumnos e incluso dejar obsoletos a los profesores-. Thomas Edison hacía reclamos como esos en los años veinte sobre el valor educativo de películas; y ha habido desde entonces discusiones similares sobre las sucesivas tecnologías, incluyendo la radio, la televisión y las supuestas “máquinas de enseñanza” de los sesenta. Sin embargo, en todos los casos los profesores han hecho en gran medida caso omiso de estos dispositivos aparentemente revolucionarios: después de una amplia inversión y (en

¹ Seymour Papert *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas* (New York: Basic Books, 1980), p. 37; y Papert, “Trying to predict the future”, *Popular Computing* October 1984, p. 38, citado en Todd Oppenheimer *The Flickering Mind* (New York: Random House, 1993), p. 19.

² Veá, por ejemplo, el estudio reciente de la OECD “Completing the Foundation for Lifelong Learning”, 2004.

algunos casos) un período de fascinación inicial, los proyectores y monitores de televisión eran generalmente destinados a una alacena del aula o dejados acumulando polvo.³

Aún así, el empeño por insertar la tecnología en la educación continúa activamente. Este movimiento es impulsado en parte por la política gubernamental. Las retóricas nebulosas sobre la “sociedad de la información” gozan de una amplia aceptación entre los políticos: la tecnologización de escuelas se percibe como un medio indispensable para formar una fuerza de trabajo capacitada y para competir en los mercados globales. Mucho de este discurso político está caracterizado por una forma de determinismo tecnológico: la noción de que la tecnología digital producirá automáticamente ciertos tipos de efectos (por ejemplo, en relación con “estilos de aprendizaje” o formas particulares de cognición) sin tener en cuenta los contextos sociales en los que se use, o los actores sociales que la empleen. Más aún, el avance de las TI en la educación también ha sido impulsado por el interés comercial de la industria y por los esfuerzos, a veces muy intervencionistas, del gobierno para respaldarlo. Para afirmar lo obvio, las computadoras son un negocio muy grande. En medio de una economía imprevisible y rápidamente cambiante, la educación ha proporcionado un mercado relativamente estable para corporaciones ávidas de mantener sus márgenes de ganancias; y también ha sido ampliamente percibida como un trampolín hacia el lucrativo mercado doméstico.

La escala actual de la inversión en computadoras y otros dispositivos digitales no tiene precedentes, y plantea algunos desafíos importantes a la educación para los medios. Como todos sabemos, la *educación para los medios* (la enseñanza *acerca de* los medios) se confunde a menudo con los *medios educacionales* (la enseñanza *a través de* los medios) -es decir, el uso de medios para enseñar otras materias curriculares, como ciencia o historia-. Esta confusión puede agudizarse aún más a medida que la tecnología esté más ampliamente disponible en las escuelas. A nivel de financiación y políticas, es difícil no sentirse consternado por el modo en que el carro de la tecnología se ha ido por delante de la educación para los medios. En una encuesta internacional que emprendimos para UNESCO hace algunos años, los expertos en muchos países se quejaron acerca de las dificultades que experimentaron para defender la educación para los medios ante los responsables de la toma de decisiones -y apreciaban un contraste chocante con el entusiasmo, a menudo acrítico, en relación con las TI-.⁴

¿Y qué deben hacer los educadores para los medios ante esta situación? Quiero hacer algunas sugerencias. En primer lugar, quiero argumentar que el uso de la tecnología en las escuelas está realmente desfasado con el uso de la tecnología por los jóvenes fuera de la escuela. Un número creciente de jóvenes encuentra el uso de la tecnología en las escuelas limitado, aburrido e irrelevante -particularmente cuando se compara con las maneras en que pueden usar la tecnología en su tiempo libre-. Llenar esta brecha -nueva “brecha digital”- entre la casa y la escuela requerirá una atención renovada, y menos superficial, a la cultura digital de los jóvenes.

En segundo lugar, quiero argumentar que los educadores para los medios tienen que cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología -la idea de que la tecnología es simplemente una herramienta neutral para llevar “información”-. Por el contrario, tenemos que definir y promover nuevas formas de “alfabetización digital”, extendiendo y quizás reconsiderando nuestros conocidos enfoques críticos en relación con los nuevos medios como los juegos de computadora e Internet. Sin embargo -en tercer lugar- también argumentaré que la alfabetización digital no se trata sólo de la lectura crítica de los nuevos medios: también se trata de *escribir* en los nuevos medios. Pienso, ciertamente, que algunas de las posibilidades más positivas y excitantes de estas tecnologías tienen que ver con la manera en que los jóvenes puedan usarlas para producir y distribuir sus propios medios. En última instancia, no creo que la computadora “hará volar en pedazos” la escuela, sino que creo que podría contribuir a una reconsideración o re-imaginación más amplia sobre de qué podría tratarse la educación escolar.

³ Vea Larry Cuban *Teachers and Machines* (New York: Teachers College Press, 1986).

⁴ David Buckingham y Kate Domaille “Where have we been and where are we going? Results of the UNESCO Global Survey of Media Education”, en C. von Feilitzen y U. Carlsson (eds) *UNESCO Children, Youth and Media Yearbook* Nordicom, Sweden, 2004.

¿Infancias digitales?

Si las escuelas han permanecido relativamente inmutables ante el advenimiento de la tecnología digital, no puede decirse lo mismo de las vidas de los niños fuera de la escuela. Por el contrario, las infancias contemporáneas están ahora permeadas, e incluso en algunos aspectos se definen, por los medios de comunicación modernos -la televisión, el video, los juegos de computadora, Internet, los teléfonos móviles, la música popular y la enorme variedad de mercancías relacionadas con los medios que conforman la actual cultura de consumo-.

El advenimiento de la tecnología digital ha producido, y ha estado acompañado por, algunos cambios importantes en las experiencias de los niños con los medios⁵. No es necesario presentar aquí un elenco detallado, pero incluirían: la *proliferación* de emisores; la *individualización* del acceso a los medios; el advenimiento de los llamados medios *interactivos*; el creciente potencial de utilización de los medios para la *comunicación* y la participación; y la constante *comercialización* de los medios. Como han señalado muchos autores, estos cambios han tenido implicaciones significativas -aunque bastante ambiguas- en relación con nuestros conceptos sobre la infancia. Algunos han argumentado que los medios modernos están de hecho destruyendo la infancia -o por lo menos difuminando los límites entre la infancia, la juventud y la adultez- y que se necesita reafirmar los valores morales tradicionales. Por otro lado, los defensores de la nueva “generación digital” ven la tecnología como una fuerza liberadora para los niños -un medio para que ellos venzan la influencia restrictiva de sus mayores, y para crear nuevas formas autónomas de comunicación y comunidad-.

En mi opinión, hay buenas razones para desconfiar de la retórica de la “generación digital”. De la misma manera que muchos de los debates sobre las TI en la educación, se caracterizan por una forma de determinismo tecnológico -por la noción de que la tecnología provocará cambios sociales o psicológicos-, sin tener en cuenta cómo, y por quién, se usa. La noción de la “generación digital” también esencializa a los jóvenes, y puede llevarnos a hacer caso omiso de las desigualdades y las diferencias entre ellos⁶. Puede llevarnos a pasar por alto lo que solamente se podría llamar la *banalidad* de muchos de los usos de los nuevos medios. Estudios recientes indican que los usos cotidianos de las nuevas tecnologías por la mayoría de los niños se caracterizan, no por manifestaciones espectaculares de innovación y creatividad, sino por formas relativamente rutinarias de comunicación y recuperación de información. Uno podría incluso argumentar que para la mayoría de los jóvenes, la tecnología *per se* es una preocupación relativamente marginal. Pocos están interesados en la tecnología por sí misma, o creen que tiene poderes mágicos: simplemente les interesa para qué pueden usarla.

Pero a pesar de las limitaciones de estos argumentos, queda la cuestión de que las experiencias de la mayoría de los jóvenes con la tecnología tienen lugar ahora fuera de la escuela, en el contexto de lo que se ha dado en llamar “cultura tecno-popular”. Y el contraste entre lo que ocurre allí y lo que ocurre en el aula es a menudo muy sorprendente. Por ejemplo, es probable que el uso extraescolar de Internet por los niños involucre una amplia gama de actividades. Pueden estar haciendo su tarea escolar, pero también pueden estar participando en salas de chat e intercambiando mensajes instantáneos con sus amigos. Pueden estar pidiendo información sobre pasatiempos, deportes y actividades de tiempo libre. Pueden estar jugando, a veces con contrincantes en partes distantes del mundo. Pueden andar de compras -o por lo menos mirando vidrieras- y descargando música pop y películas de Hollywood. Un número creciente de ellos está poniendo sus propias imágenes y música en páginas web y blogs. Y, quizás más que todo lo anterior, están visitando sitios relacionados con sus otras pasiones mediáticas - las telenovelas, los juegos de computadora, la “reality TV” y las celebridades de la cultura pop-.

¿Mientras tanto, qué hacen en Internet los jóvenes en la escuela? En la mayoría de los casos, muy poco. Pocas escuelas ofrecen a los estudiantes acceso ampliado o libre; y muchas emplean sistemas de filtrado que convierten la navegación en la web en una pista de obstáculos. La mayoría de las clases

⁵ He escrito detalladamente sobre esto en mi libro *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media* (Cambridge: Polity, 2000).

⁶ Discuto estos asuntos más profundamente en mi capítulo “Is there a digital generation?”, en David Buckingham y Rebekah Willett (eds.) *Digital Generations: Children, Young People and New Media* (Mahwah, NJ: Erlbaum, en prensa).

formales de TI cubren sólo rudimentos de recuperación de información, junto con procesamiento de textos y hojas de cálculo sencillas. Algunos maestros ponen tareas escolares basadas en la Web, pero éstas a menudo se limitan a visitar sitios prescritos. Por supuesto, hay buenas razones para estas limitaciones. Pero no es sorprendente que muchos niños se sientan aburridos y frustrados por su uso de las TI en la escuela. Comparado con las complicadas experiencias multimedia que muchos niños tienen fuera de la escuela, mucho trabajo de aula está condenado a parecer poco emocionante. Los niños que usan Internet en la casa es probable que estén contrayendo un fuerte sentido de su propia autonomía y autoridad como usuarios de la tecnología, mientras que esto es precisamente lo que se les niega tan a menudo en la escuela.⁷

Esta nueva “brecha digital” podía verse como sintomática de un fenómeno mucho más amplio -se está abriendo un abismo entre el mundo de los niños fuera de la escuela y los énfasis de muchos sistemas de educación-. Las aulas de hoy serían fácilmente identificables a los pioneros de la enseñanza pública de mediados del siglo XIX: las formas en que se organizan la enseñanza y el aprendizaje, los tipos de habilidades y conocimientos que se toman en consideración en las evaluaciones, e incluso una buena parte del contenido real del plan de estudios, ha cambiado sólo superficialmente durante ese tiempo. Ciertamente, algunos han argumentado que la educación retrocede ahora con determinación, huyendo de la incertidumbre del cambio social contemporáneo hacia la estabilidad aparentemente reconfortante de un nuevo “fundamentalismo educativo”, en el que puedan restaurarse las relaciones tradicionales de autoridad entre adultos y niños⁸. Hay ahora un extraño contraste entre los altos niveles de actividad y entusiasmo que caracterizan las culturas de consumo de los niños y la pasividad que impregna cada vez más su educación. Los niños están ahora inmersos en una cultura de consumo que los posiciona como activos y autónomos; sin embargo, en la escuela, mucho de su aprendizaje es pasivo y dirigido por el maestro. En este contexto, difícilmente pueda sorprendernos que los niños perciban la educación escolar como de escaso interés para sus identidades y preocupaciones o, a lo sumo, como una especie de tarea funcional.

Hacer conexiones

Hay un área en la que las escuelas tienen mucho que aprender de la cultura popular infantil. El uso diario por los jóvenes de juegos de computadora o Internet involucran toda una gama de procesos informales de aprendizaje, en la que a menudo hay una relación muy democrática entre “maestros” y “aprendices”. Los niños aprenden a usar estos medios en gran parte mediante ensayo y error -a través de la exploración, la experimentación y el juego; y la colaboración con otros- tanto en su variante cara a cara como virtual -es un elemento esencial del proceso-. Jugar en la computadora, por ejemplo, involucra una amplia serie de actividades cognitivas: recordar, poner a prueba hipótesis, pronosticar y hacer planificación estratégica. Aunque los jugadores están a menudo inmersos profundamente en el mundo virtual del juego, el diálogo y el intercambio con otros son cruciales. Y el juego es también una actividad “multi-alfabetizada”: supone interpretar ambientes visuales tridimensionales complicados, leer textos tanto en pantalla como fuera de ella (como revistas sobre juegos y sitios web) y a menudo procesar información auditiva. En el mundo de los juegos de computadora, el éxito deriva en última instancia de la adquisición disciplinada y comprometida de habilidades y conocimiento.⁹

Si las escuelas van a establecer conexiones con las culturas digitales de los jóvenes, tienen que ir más allá de la simple importación de su atractivo superficial. Actualmente en el Reino Unido hay un interés considerable en el potencial empleo de juegos de computadora en las aulas, especialmente como medios para recuperar a los alumnos indiferentes (que en los debates contemporáneos, parecen

⁷ Ver Keri Facer, John Furlong, Ruth Furlong y Ros Sutherland *Screenplay: Children and Computing in the Home* (London: Routledge Falmer, 2003).

⁸ Ver Jane Kenway y Elizabeth Bullen *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising* (Buckingham: Open University Press, 2001).

⁹ Para una descripción algo celebrativa de este proceso, ver James Gee *What Video Games Have To Teach Us About Learning and Literacy* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2003).

identificarse casi siempre como niños). Durante los últimos años, los medios, las TI y las industrias editoriales se han involucrado cada vez más en el mercado de la educación. Lo que aparece típicamente aquí es una fórmula de “eduentretenimiento”, un preparado híbrido de la educación y el espectáculo que se apoya fuertemente en el material visual, la narrativa o los formatos tipo juego, y en estilos más informales, menos didácticos, de dirigirse a sus destinatarios.

A pesar de su atractivo para los padres, la mayoría de los jóvenes encuentran este material netamente poco atractivo. Cuando se comparan con la mayoría de los juegos de computadora y los sitios web de espectáculo, la mayoría de los materiales educativos en la red y en CD-ROM tienen claras limitaciones. Son visualmente pobres, carentes de interactividad y escasos en contenidos atrayentes. Éste es en parte un tema de financiación: cuando uno compara el presupuesto de producción de un juego corriente de Playstation con el de un juego educativo, no es difícil comprender por qué los juegos educativos tienen tan poca capacidad para “enganchar”. Además, el contenido educativo de tales juegos es a menudo ajeno al juego: los lances del juego funcionan en general simplemente como un tipo de recompensa por haber respondido bien, o como un tipo de caramelo que se ofrece a cambio de la toma de una píldora -y en nuestra investigación, hemos encontrado que los niños adquieren rápidamente la habilidad de comerse el caramelo y dejar la píldora-.¹⁰

En última instancia, si nos proponemos reconquistar alumnos indiferentes, o reconectarnos con las culturas extraescolares de los niños, la respuesta no está en adornar los materiales de enseñanza con campanitas y silbatos computarizados -“maquillar” el plan de estudios con un barniz superficial de cultura digital atractiva-para-los-chicos-. Tampoco se trata de adoptar la tecnología digital para ponerla al servicio de formas estrechamente instrumentales de aprendizaje, en un intento por hacerlas más aceptables. Disfrazar los exámenes o las tablas de multiplicación con una delgada capa superficial de “diversión” es una estrategia por la que muy pronto la mayoría de los niños no se dejará engañar. Lo que se requiere es un compromiso mucho más minucioso, y más crítico, con las culturas digitales de los niños.

Hacia la alfabetización digital

Es a esto que necesita llegar la educación para los medios. Como he argumentado, los educadores para los medios deben oponerse resueltamente al uso instrumental de los medios en la educación. Como escribió una vez el famoso escritor italiano Umberto Eco sobre el potencial del empleo de la televisión en la educación: “Si usted quiere usar la televisión para enseñar a alguien, debe enseñarle primero cómo usar la televisión”¹¹. Él argumentaba que la educación *sobre* los medios es un prerrequisito indispensable para la educación *con, o a través de,* los medios. Lo mismo es cierto de los medios digitales. Si queremos usar Internet o los otros medios digitales para enseñar, tenemos que equipar a los estudiantes para que comprendan y critiquen estos medios: no podemos emplearlos de un modo simplemente funcional o instrumental.

La educación para los medios implica una forma de alfabetización para la crítica; y es bastante fácil ver cómo podría extenderse esto provechosamente a los medios digitales. Por supuesto la alfabetización digital tendría que comenzar con algunos “fundamentos”. En relación con Internet, por ejemplo, los niños necesitan aprender cómo ubicar y seleccionar material -cómo usar navegadores, hipervínculos y buscadores, etcétera-. También requieren estar al tanto de las cuestiones de seguridad, que parecen figurar tan prominentemente en el debate público sobre estos asuntos. Pero quedarse en eso es limitar la alfabetización digital a una forma instrumental o funcional de alfabetización. Las habilidades que los niños necesitan en relación con los medios digitales no se limitan a la recuperación de información. Como con la letra impresa, tienen también que ser capaces de valorar y utilizar críticamente la información si van a transformarla en conocimientos. Esto significa hacer preguntas

¹⁰ Ver David Buckingham y Margaret Scanlon *Education, Entertainment and Learning in the Home* (Buckingham: Open University Press, 2003); y ver también “Selling learning: towards a political economy of edutainment media”, *Media, Culture and Society* 27(1): 41-58, 2005.

¹¹ Umberto Eco, “Can television teach?” *Screen Education* 31, Summer 1979.

sobre el origen de esa información, los intereses de sus productores, y el modo en que representa el mundo; y comprender cómo estos desarrollos tecnológicos están relacionados con cambios sociales y económicos más amplios.¹²

En este sentido, es evidentemente posible aplicar los aspectos conceptuales que hemos desarrollado en relación con medios más antiguos. Estos son los que yo consideraría como los componentes clave de una alfabetización digital crítica, por ejemplo en relación con Internet:

Representación. Como todos los medios, los medios digitales representan el mundo, más que sólo reflejarlo. Ofrecen interpretaciones y selecciones particulares de la realidad, que inevitablemente expresan valores e ideologías implícitos. Los usuarios informados de los medios tienen que ser capaces de valorar el material con el que tropiezan, por ejemplo, juzgando las motivaciones de aquellos que lo crearon y comparándolo con otras fuentes de la información, incluyendo su propia experiencia directa. En el caso de textos de información, esto implica abordar cuestiones de confiabilidad, parcialidad y exactitud; y también suscita necesariamente preguntas más amplias sobre las voces de quiénes se escuchan y los puntos de vista de quiénes se representan.

Idioma. Un individuo realmente alfabetizado es capaz no sólo de utilizar el idioma, sino también de comprender cómo funciona. En parte es cuestión de comprender la “gramática” de formas particulares de comunicación; pero también involucra estar al tanto de los códigos y normas más amplias de los géneros específicos. Esto implica adquirir habilidades para el análisis, y un metalenguaje para describir cómo funciona el idioma. La alfabetización digital debe, por tanto, involucrar un conocimiento sistemático de cómo se construyen los medios digitales, y de la “retórica” excepcional de la comunicación interactiva -por ejemplo en relación con la construcción y el diseño visual de sitios web-.

Producción. La alfabetización también supone comprender quién le comunica a quién, y por qué. En el contexto de los medios digitales los jóvenes tienen que ser conscientes de la creciente importancia de las influencias comerciales -especialmente cuando éstas son a menudo invisibles para el usuario-. Hay un aspecto de “seguridad” en esto: los niños tienen que saber cuándo son blanco de los avisos publicitarios, y cómo la información que suministran puede ser usada por las corporaciones. Pero la alfabetización digital también involucra una conciencia más amplia sobre el papel global de la publicidad, la promoción y el patrocinio, y cómo influyen, ante todo, en la naturaleza de la información disponible. Y por supuesto, esta conciencia también debe extenderse a fuentes no comerciales y grupos de interés, que cada vez más están usando la Web como medio de persuasión e influencia.

Audiencia. Definitivamente la alfabetización crítica involucra una comprensión de cómo se ponen en la mira las audiencias, y cómo responden las audiencias reales. En relación con Internet, esto supone comprender cómo funcionan los buscadores, cómo se estructuran los enlaces de hipertexto y los vínculos para animarnos a navegar de un modo particular, cómo se acopia información sobre los usuarios, y cómo la actividad de usuarios es controlada y restringida por fuerzas tecnológicas y comerciales. También implica comprender la naturaleza de las “comunidades en línea”, y las muchas otras maneras en las que se invita a los usuarios individuales a “interactuar”. Esto nos lleva mucho más allá de la noción de “audiencia”, tal como se entiende convencionalmente en los estudios sobre los medios y la cultura. Estas preguntas también pueden aplicarse a otros textos digitales, como los juegos de computadora. Hasta cierto punto, es cuestión de tomar conceptos y enfoques bien establecidos en relación con medios “más antiguos” como el cine y la televisión, y trasladarlos a los nuevos medios. Sin embargo, los nuevos medios requieren nuevos métodos de análisis; y hasta cierto punto, también exigen que reconsideremos este familiar marco conceptual. Por ejemplo las nociones convencionales de narrativa y género, utilizadas a menudo al analizar el cine o la televisión, no se traducen fácilmente a los juegos de computadora; y la noción de “audiencia” parece una manera curiosamente limitada y pasada de moda de pensar en lo que ocurre cuando se participa en juegos.¹³

¹² Estos asuntos se han discutido detalladamente en mi libro *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture* (Cambridge: Polity Press, 2003). Para una reseña reciente de la investigación sobre la educación para los medios, ver David Buckingham et al. *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Academic Research* (London: Ofcom, 2005).

¹³ Ver Diane Carr, David Buckingham, Andrew Burn y Gareth Schott *Computer Games: Text, Narrative and Play* (Cambridge: Polity Press, 2006).

Escribir medios digitales

La alfabetización para los medios supone “escribir” los medios tan bien como “leerlos”, y aquí otra vez la tecnología digital presenta algunos nuevos desafíos y posibilidades importantes. Con paquetes de creación digital, niños muy pequeños pueden producir textos multimedia, e incluso hipermedios interactivos, en forma de sitios web o CD-ROMs, combinando fácilmente texto escrito, imágenes visuales, animación simple y material de audio y video. Estas herramientas también pueden permitir que los estudiantes *conceptualicen* la actividad de producción de un modo mucho más eficaz. Por ejemplo, en lo que se refiere a la producción de video, la tecnología digital puede hacer manifiestos y visibles algunos aspectos clave del proceso de producción que a menudo permanecen “ocultos” cuando se emplean tecnologías analógicas. Esto es particularmente evidente en la edición, donde cuestiones complejas sobre la selección, manipulación y combinación de imágenes (y, en el caso del video, también de sonidos) pueden abordarse de forma mucho más accesible que lo que se podría usando tecnología analógica. En el proceso, los límites entre el análisis crítico y la producción práctica -o entre “teoría” y “práctica”- se difuminan cada vez más.

El tipo de trabajo que estoy indicando ya está bien desarrollado en algunas de las escuelas con las que trabajamos en nuestro centro de investigación¹⁴. Por ejemplo, recientemente terminamos un proyecto en el que trabajamos con niños inmigrantes y refugiados en seis países europeos, desarrollando habilidades en la producción de video digital, y dándoles la posibilidad de que anuncien y comenten sus producciones vía Internet. Estamos actualmente trabajando en otro proyecto con dos escuelas especializadas en arte en los medios y con una compañía de software comercial, desarrollando una herramienta que permitirá que los niños escriban sus propios juegos de computadora. Estas escuelas -y otras como ellas- están encontrando modos novedosos de utilización de los medios digitales para trabajar a partir de las experiencias que los estudiantes adquieren fuera de la escuela. El trabajo de los estudiantes en proyectos interdisciplinarios de producción en el diseño de sitios web o en video digital, puede involucrar la colaboración y la comunicación con estudiantes en otras escuelas y con la comunidad. Es crucial que los nuevos medios se usen aquí a la vez como objeto de estudio y como medios de aprendizaje; y las dimensiones creativas y críticas están íntimamente integradas.

También estamos analizando el potencial de un trabajo así en ambientes informales, extraescolares. Por ejemplo, hemos trabajado durante varios años con una gran organización artística juvenil comunitaria en el Norte de Londres sobre una variedad de proyectos de investigación y desarrollo. Anteriormente hemos estudiado el uso de Internet por niños muy pequeños, y la elaboración de juegos creativos, y nuestro próximo proyecto será un estudio sobre los usos creativos de la tecnología digital por jóvenes con discapacidades de aprendizaje. En proyectos como éste, jóvenes desfavorecidos usan tecnologías digitales no sólo para crear sitios web, sino también en una variedad de formas más ambiciosas de producción de multimedios, incluyendo video digital y diseño de juegos de computadora. En este contexto, la web brinda un medio de distribución -vía la transmisión en la web de imagen en movimiento y audio- y de suscitar el diálogo con otros jóvenes, tanto a nivel local como globalmente. Aquí podemos ver el surgimiento de una “esfera pública de la juventud”, en que los propios jóvenes empiezan a asumir el control de los medios de producción.

Conclusión

En última instancia, sin embargo, mi argumento es mucho más amplio que un simple llamado a favor de la educación para los medios. La metáfora de la alfabetización, pese a no estar exenta de problemas, le brinda a uno medios para imaginar un enfoque más coherente y ambicioso. La convergencia creciente entre los medios significa que tenemos que abordar las habilidades y capacidades -las múltiples alfabetizaciones- que requiere la amplia gama de formas contemporáneas de comunicación. Más que conformarse con añadir la alfabetización para los medios o digital al menú

¹⁴ Para los detalles de estos proyectos, vea nuestro sitio web: www.childrenyouthandmediacentre.co.uk.

curricular, o separar la tecnología de información y comunicación como un tema aparte, necesitamos una reconceptualización mucho más amplia de qué queremos decir con “alfabetización” en un mundo cada vez más dominado por los medios electrónicos. Con esto no pretendo de ninguna manera sugerir que la alfabetización verbal ya no sea relevante, o que los libros deban descartarse, sino que el plan de estudios no puede ya limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, definida únicamente en relación con la letra impresa.

¿Qué implica esto para la institución escolar? Soy obviamente escéptico en relación con la idea de que la tecnología por sí misma transformará la educación de manera radical -y aún menos que resulte en la desaparición de la escuela-. Sin embargo, los medios digitales han llegado a desempeñar un papel principal en la vida extraescolar de la mayoría de los jóvenes. Como he argumentado, estamos presenciando la ampliación de la brecha entre la cultura escolar y la cultura de la vida extraescolar de los niños. Llenar esta brecha requerirá algo más que intentos superficiales de combinar educación y espectáculo, o un uso meramente instrumental de la tecnología como una especie de “material auxiliar de enseñanza”.

Por supuesto, la escuela no está a punto de desaparecer. En parte porque desempeña funciones sociales (e incluso económicas) que no se limitan a su papel respecto a la enseñanza: históricamente, la escuela ha funcionado siempre, en alguna medida, como una agencia de cuidado de niños. Sin embargo, en un ambiente cada vez más dominado por la proliferación de medios electrónicos y las demandas y los imperativos de la cultura del consumo, tenemos que definir urgentemente para la escuela un papel mucho más proactivo como institución clave de la esfera pública. De la misma manera que la esfera pública del siglo XVIII descrita por Habermas, la escuela debe ofrecer una plataforma para la comunicación abierta y el debate crítico, y debe mediar en el funcionamiento tanto del estado como del mercado¹⁵. Creo que la escuela debe tener una participación en la democratización del acceso a la tecnología, compensando las desigualdades que subsisten actualmente en la sociedad en su conjunto - aunque para hacerlo, necesitaremos reconocer que el acceso es sólo un tema de tecnología, no así el de las capacidades necesarias para usarlo-. Pero también creo que la escuela podría y debería desempeñar un papel mucho más positivo en cuanto a proveer tanto perspectivas críticas sobre la tecnología como oportunidades creativas de usarla. En última instancia, esto quiere decir que tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura.

(*) Ponencia para el Congreso del décimo aniversario de MED “*La sapienza di comunicare*”, Roma, 3-4 de Marzo 2006.

¹⁵ Jürgen Habermas *The Structural Transformation of the Public Sphere* (Cambridge, MA: MIT Press, 1962/1989).