

LOS DESAFÍOS POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

*Martha Cecilia Santos de Fernández**

RESUMEN

Gracias al desarrollo global de las TIC, los medios de comunicación social han venido desplazando a la familia y la escuela de sus posiciones tradicionales como principales instituciones modeladoras de la subjetividad. Así mismo, una nueva sensibilidad basada en la imagen cobra cada vez mayor peso en la cultura global, al mismo tiempo que se debilita el pensamiento abstracto que hace posible el análisis y la reflexión crítica. En este contexto, la Educación para los Medios (EPM) surge, a finales del siglo XX, como una propuesta pedagógica encaminada a la formación de receptores críticos y usuarios activos de los medios, dotados de recursos cognitivos para el ejercicio de la participación democrática en la llamada *sociedad informacional*. En Venezuela, aunque desde 1998 existe un marco legal favorable a la EPM, hasta ahora sigue pendiente la tarea de su incorporación en el currículo de la Escuela Básica y en los programas de formación docente.

Palabras clave: Educación para los Medios, Medios de Comunicación Social, Pedagogía Liberadora, América Latina, Venezuela.

POLITICAL AND PEDAGOGICAL CHALLENGES FOR MEDIA EDUCATION

ABSTRACT

Thanks to the global development of ICT, the media have displaced the family and the school of their traditional institutional positions as major shapers of subjectivity. Also, a new sensitivity based on the image becomes more and more significant in the global culture, while weakening the abstract thinking that makes possible the analysis and critical reflection. In this context, the Media Education (ME) emerged in the late twentieth century, as a pedagogical approach aimed at the formation of critical receptors and active media users, equipped with cognitive resources to the exercise of democratic participation in called Information Society. In Venezuela, although since 1998 there is a legal framework favorable, the incorporation of ME in the primary school curriculum and teacher training programs is yet a task to resolve.

Keywords: Media Education, Social Media, Libratory Pedagogy, Latin America, Venezuela.

* Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura, Magíster en Lectura y Escritura y Doctorante en Educación (UC - Venezuela). Profesora del Departamento de Artes y Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en el área de promoción cultural y periodismo estudiantil. Correo electrónico: marthasantos16@gmail.com

Los medios de comunicación están cada vez más presentes en la vida cotidiana de los miembros de las sociedades contemporáneas, donde operan proporcionando no sólo información sino además imponiendo sutilmente modelos perceptuales y de comportamiento, valores y concepciones del mundo que cumplen una función educativa y ejercen influencia de modo permanente. Es así como la función básica de los medios de comunicación va más allá del mero hecho de informar o entretener. Básicamente, los medios imponen patrones cognitivos, difunden ideologías y educan informalmente a sus audiencias con el resultado de que, a pesar del desarrollo de las tecnologías interactivas, todavía es enorme la asimetría de poder entre los medios-emisores y los destinatarios objeto de sus mensajes. De hecho, las corporaciones de la comunicación se han constituido en un gran poder económico y político transnacional y han conquistado un papel preponderante en la cultura contemporánea.

La influencia de los medios de comunicación en la cultura global plantea serios desafíos para los sistemas de educación formal. Enseñar a las nuevas generaciones a leer críticamente los medios y a asumir el rol de emisores activos de mensajes y no solo el papel de receptores pasivos, constituye tal vez el mayor desafío de los investigadores y pedagogos que se ocupan de la llamada Educación para los Medios (EPM). Se trata de un campo del conocimiento y la práctica educativa en plena expansión, que ha sido definido por autores como Martínez-de-Toda y Terrero (1998) en los términos siguientes:

La Educación para los Medios es un proceso que busca formar en el sujeto estas dimensiones educativas: alfabetizado mediáticamente, consciente, activo, crítico, social, y creativo, pero entendidas según las teorías más recientes. Tal educación le permitirá participar más plenamente en la cultura popular contemporánea, tal como es presentada en los media masivos (p. 47).

La educación formal ha dejado de tener el monopolio de la enseñanza y no es el único lugar legítimo del saber, ya que ante los cambios tecnológicos y sociales contemporáneos “la educación incompleta y atrasada convive con la intensa interconexión del mundo audiovisual de masas” (Brunner, 1989: 62).

En este contexto, los medios de comunicación han adquirido un papel preponderante como modeladores de conciencia hegemónicos, compitiendo con la educación formal, en condiciones de desigualdad sobre todo para los entes educativos. Así las instituciones de formación, como las universidades y las escuelas, deben hacer grandes esfuerzos para revertir la acción homogeneizadora e ideologizante de los medios e interactuar de forma creativa para que las y los educandos accedan a la lectura de la prensa escrita y a la producción de medios propios (Kaplún, 1998).

La EPM tuvo sus inicios en las aportaciones de países como España, Francia, Inglaterra y Canadá, entre otros, preocupados por las posibles repercusiones de los mensajes audiovisuales en la formación de niños y jóvenes y de la situación en la que los propietarios de los medios ejercen su influencia sobre las grandes audiencias. A raíz de estas experiencias, la UNESCO (1984) definió la "Educomunicación" como una educación del público para un consumo consciente de los mensajes de los medios de comunicación.

Los sujetos sociales de la era global se ven obligados a interactuar permanentemente con los medios, como receptores de mensajes y, en menor medida, como codificadores y emisores de contenidos; de allí la necesidad de alfabetizar a la población para aprender a interpretar críticamente los mensajes mediáticos y ejercitarse como productores críticos y autónomos de mensajes.

La EPM, en consecuencia, se propone formar lectores críticos de los medios, capaces de dilucidar lo que es falso, parcial, lo que se omite o se resalta; reconocer la intervención de quienes controlan la emisión y circulación de los mensajes y el modo en que construyen determinadas representaciones de la realidad. Esta educación propone un intercambio y conocimiento dialógico de la realidad, por el hecho de trabajar de manera práctica con las diferencias de género, raza, clase social o filiación política.

Un caso ilustrativo de la necesidad de dotar a la ciudadanía de recursos cognitivos para defenderse de la manipulación ideológica ejercida por los medios, lo constituyó el

lamentable papel cumplido por algunas emisoras de radio en los conflictos interétnicos ocurridos en Ruanda, en el continente africano, entre el 6 de abril y el 4 de julio de 1994. La ola de violencia genocida desatada en aquel momento provocó 800.000 víctimas mortales y más de dos millones de refugiados, en su mayoría de los pueblos *hutu* y *tutsi*. Durante tres meses, el 85% de la población hostigó, torturó y aniquiló sistemáticamente al 15% restante, a causa del odio entre ambas etnias inducido por los medios radiales de comunicación (Lugones, 2004).

Ejemplos como el anterior revelan la necesidad de instrumentar programas de alfabetización audiovisual que preparen a los padres, maestros y la sociedad en su conjunto en el conocimiento de los nuevos lenguajes, con el fin de que identifiquen los múltiples significados guardados en los códigos mediáticos, ejerzan una recepción crítica y sobre todo al adueñarse de sus lenguajes, aprovecharlos en su experiencia cotidiana.

Los patrones cognitivos de la cultura global

La extensión de los medios audiovisuales ha dado origen a una cultura globalizada de la imagen que, en opinión de Sartori (2002), ha venido modificando los patrones cognitivos y perceptuales de las nuevas generaciones. Habría que preguntarse: ¿el papel de mediación cumplido por el lenguaje, del que hablaba Vygotsky (1985, 1991), no ha dado paso al predominio de la mediación de los códigos visuales que circulan a través de los canales electrónicos?

En su obra *Homo videns* (2002), Sartori analiza el concepto de *homo sapiens* para recordar el avance de la especie humana, gracias al conocimiento abstracto. El invento más extraordinario de la especie ha sido el lenguaje, por la capacidad que le ha dado de crear códigos, símbolos, evocar representaciones. Gran parte de las palabras de nuestro vocabulario cognitivo y teórico, tienen referentes abstractos, por lo que no pueden trasladar su significado ni traducirse en imágenes. Por ejemplo: justicia, legitimidad, derechos, burócrata; estas y otras muchas, están fundamentadas exclusivamente en un pensamiento conceptual, que permite el conocimiento analítico-científico.

Los medios audiovisuales han hecho traducibles algunas imágenes como el desempleo, la felicidad y otras, pero solamente para empobrecer el concepto que intentan convertir en imagen. La imagen de la pobreza, no explica las causas, ni las responsabilidades de esa pobreza, la imagen de un enfermo, no nos hace entender la enfermedad; visto así el mundo que se percibe es a través de los sentidos, a diferencia del *homo sapiens*, cuyo mundo se desarrolla a través de conceptos y de concepciones mentales. Los medios potencian la imagen y anulan los conceptos, de esta se forma mutilan la capacidad de abstracción y entendimiento. Lo que se ve no produce ideas, al contrario la anulación de la capacidad para connotar la que desarrolla el *homo sapiens*, es suplantada por el *homo videns* cuyo lenguaje recoge la imagen y lo hace simplemente perceptivo y concreto.

El poder acumulado por los medios se traduce en la imposición de formas de conocimiento basadas en imágenes, que no explican y no hacen entender. Por contrapartida un millón de imágenes no hacen un concepto. Estas formas en las que el *homo videns* accede al conocimiento, amenazan seriamente el desarrollo del lenguaje abstracto, hoy trivializado y sustituido por los códigos visuales.

Ideología y discurso periodístico

Al momento de leer la prensa escrita o electrónica, escuchar la radio o mirar el noticiero por la televisión, el sujeto se enfrenta al reto de identificar, a veces con mucha dificultad, cuáles son los intereses a los que responde la información o la opinión que le está siendo transmitida. En la práctica, todos los medios de comunicación reproducen, consciente o inconscientemente, los valores y la ideología política, económica, étnica o religiosa de los propietarios o editores. La perspectiva ideológica de un texto periodístico puede apreciarse en la ambivalencia de ciertos conceptos utilizados para legitimar un sistema económico y deslegitimar a otro; en la relevancia otorgada a los individuos, grupos o situaciones favorables al interés del editor y la relegación o supresión de los que le resultan adversos; en la mera distorsión de la verdad, magnificando o minimizando los hechos, etc.

En otras palabras, el ejercicio del periodismo cumple con un papel socializador y educativo que no está exento de sesgos ideológicos y posiciones alejadas de la neutralidad al momento de seleccionar y presentar sus contenidos. El problema radica en que se suele cumplir con las funciones sociales de **informar, entretener, educar y dialogar** de una manera tal que estas acciones terminan respondiendo al punto de vista de una parcialidad y no de una manera justa y equilibrada, como debería hacerlo siempre el periodismo ético y responsable. Por ello, todo sujeto que aspira transmitir un mensaje a un número indeterminado de personas debe estar consciente de la responsabilidad que su labor comporta, y reconocer que todo mensaje siempre lleva implícitas las cuatro funciones de la comunicación o al menos una de ellas.

Alexis Márquez Rodríguez (1976) explica las funciones propias del periodismo, entre las cuales la principal es la de **comunicar** con plena conciencia de las responsabilidades que ello conlleva. La segunda es la **función pedagógica**. Es un hecho que los medios de comunicación se han convertido en los grandes maestros de las masas, por lo que al evaluar su impacto social es necesario considerar tanto los aspectos lingüísticos como los ideológicos. La tercera es la **función estética**, debe cumplirse en consonancia con la lengua nacional, nuestra cultura y las necesidades comunicativas propias del momento histórico. En la función estética se incluye el aspecto recreativo, ya que el lenguaje periodístico suele servir también de medio de distracción y recreación.

Las distintas funciones de la comunicación periodística pueden llevarse a cabo a través de cualquiera de los géneros periodísticos. Por ejemplo, un reportaje puede contener elementos propios de una entrevista y narrar, describir, entretener y a la vez educar. De allí la importancia de romper el cliché de que cada género periodístico cumple una función taxativa. Al contrario, la mayoría de las veces estos géneros se mezclan y los lectores no sabemos a ciencia cierta si sólo transmiten información o si contienen también opiniones.

En este mismo orden de ideas, Paulo Freire (en Torres, 1986) nos invita a tener presente el poder de la ideología y cómo opera desde el interior de la conciencia: “El dominador inyecta su ideología en el dominado y éste piensa con las categorías del dominador”. Esta

forma de dominación se ha impuesto, desde hace siglos, a medida que la opresión fue moldeando las conciencias de las masas. El mutismo y la pasividad se interiorizaron a tal punto que “el oprimido vio en su opresor su testimonio de hombre”. Lo complejo de estos procesos no es sólo la imposición de las ideas y los valores hegemónicos, sino el despojamiento mediante el cual “el colonizado se siente extraño, extranjero en su propia tierra, es empujado a despreciarse a sí mismo, a su lenguaje y a su cultura”.

A partir de estas premisas se infiere que la eficacia comunicativa de un medio, tanto para manipular como para contribuir a liberar a sus usuarios, dependerá de la adecuación de los mensajes al “código ideológico” de los receptores, y de la capacidad de adaptar pedagógicamente el intercambio informativo al estado de conciencia social en el que éstos se encuentran.

Sin embargo, no deja de sorprender que la mayoría de los lectores no advierta el trasfondo ideológico del lenguaje periodístico. De hecho, las investigaciones de Teun Van Dijk (1999: 21) lo han llevado a concluir que la comunicación ideológica es más efectiva cuanto menos crea el usuario del medio que están intentando persuadirlo. Como sucede, por ejemplo, durante la recepción de una noticia presentada en un programa infantil. Van Dijk sustenta sus análisis en una definición de la ideología como “la base de las representaciones sociales compartidas por los miembros de un grupo”. Y sostiene que existen dos formas mediante las cuales ésta encuentra su expresión y se difunde: una, a través de las creencias colectivas arraigadas en la cultura; y la otra, mediante la formación de creencias personales específicas.

De allí lo cuestionable del criterio según el cual los hechos deben estar separados de las opiniones, pues su propósito es negar la presencia en el discurso de un trasfondo ideológico y convencer al lector de que, efectivamente, la información y la opinión se pueden separar y funcionar independientemente.

Uno de los principios de la reproducción ideológica del discurso es “la presencia o ausencia de información en la representación semántica, y la función de expresión o

supresión de información en beneficio del hablante / escritor”. Este último principio es parte de una estrategia global de la comunicación ideológica explicada por Van Dijk (1999: 333), mediante el llamado “cuadrado ideológico” conformado por cuatro movimientos:

1. Expresar/enfatizar información positiva sobre nosotros
2. Expresar/enfatizar información negativa sobre ellos
3. Suprimir/des-enfatizar información positiva sobre ellos
4. Suprimir/des-enfatizar información negativa sobre nosotros.

En el marco de la comunicación ideológica, los participantes no se cuentan como sujetos individuales sino como miembros de un grupo cuya identidad se construye a partir de la oposición **Nosotros/Ellos**.

Una de las formas más estudiadas de los sesgos ideológicos del discurso es el uso deliberado de ciertas expresiones escogidas para expresar un concepto, utilizado con una connotación totalmente distinta por el grupo adversario. Veamos los siguientes pares de ejemplos:

- a. *Luchador por la libertad* Versus *Terrorista*.
- b. *Ley Resorte* Versus *Ley Mordaza*.
- c. *Falsos positivos* Versus *Desapariciones forzadas*.
- d. *Daños colaterales* Versus *Víctimas civiles de la guerra*.
- e. *Ajuste cambiario* Versus *Devaluación de la moneda*.

Este tipo de lexicalización constituye un ejemplo claro de comunicación ideológica, en la cual el concepto negativo acerca de un grupo adversario forma parte de un modelo de representación conformado por una serie de estereotipos. Dependiendo del contexto, se utilizará la palabra que convenga para designar a los miembros del grupo contrario y a la vez emitir una opinión sobre ellos. En Venezuela, con estas dos frases se identifica un mismo evento: **refugiado político** y **prófugo de la justicia**. Dependerá de quién las utilice y en qué contexto, la interpretación que emisor y receptor les asignen a estas expresiones.

En la llamada *sociedad informacional* (Castells, 2004), los grandes medios de comunicación han logrado convertirse en constructores de consensos, gracias a su enorme poder de cobertura de muchos sucesos. La capacidad de estas maquinarias informativas para llegar a un número masivo de usuarios ha traído como consecuencia un aumento en su credibilidad, considerada mayor que la de los pequeños medios locales, y ha incrementado las posibilidades de que su modelo de interpretación de la realidad se imponga como el preferido por el público.

Una pedagogía liberadora para el uso de los medios

Para enfrentar críticamente el poderío ideológico de las corporaciones de la información y la comunicación, el pedagogo brasileño Paulo Freire (1996) nos ha legado una filosofía educativa que encuentra su génesis y su razón de ser en los elementos históricos y culturales de los pueblos. Se trata de una pedagogía liberadora enraizada en el reconocimiento de la diversidad, la promoción de la participación, el empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos y el desarrollo de una conciencia crítica que permita diferenciar la diversidad de la inequidad subyacente en las estructuras de poder imperantes, centradas en la concentración y enajenación de los acumulados de capital económico, cultural y social.

Un principio clave de esta filosofía es el *diálogo*, concebido desde una perspectiva sustentada en la unión indisoluble entre el diálogo y el conocimiento. A juicio de Freire, para que en el educando se dé la instancia fundamental del proceso del conocimiento a través de su apropiación, es imprescindible el *diálogo* como encuentro entre los hombres y mujeres para la tarea común de saber y actuar. El hombre dialógico es crítico, sabe el poder que tiene de hacer, crear y transformar. La experiencia y la subjetividad se construyen en el marco de una variedad de voces, condiciones y narrativas. El diálogo es una forma liberadora que sirve para superar los fundamentalismos y posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes.

Se hace necesario entonces reconsiderar el sentido del término “analfabetismo”, en un contexto global en el que múltiples formas de acceso al saber se extienden por diversas tramas y redes sonoras electrónicas. Una inmensa mayoría tiene acceso a la lectura y la escritura, sin embargo, no tiene garantizado el acceso social ni cultural a la escritura. En Latinoamérica puede constatarse, siguiendo a Martín-Barbero (2001), como la escuela pública está desfasada, atrasada e incompleta, aunque convive intensamente con el mundo interconectado y audiovisual de la cultura de masas. Por lo tanto, hay que distinguir dos tipos de alfabetizaciones. La primera inicia al educando en la escritura fonética, y sin encerrarse en la cultura letrada, debe echar las bases de la segunda alfabetización, aquella capaz de acercar a las personas a la multitud de lecturas constitutivas del mundo audiovisual y a la escritura electrónica. La integración real y vivencial de estos cambios en la escuela constituye un reto urgente, pues difícilmente un sujeto social del siglo XXI podrá ejercer su derecho a vivir en democracia, si no puede leer, entender, criticar y reflexionar el mundo en el que vive. En la actualidad, la alfabetización está más allá del libro y se extiende hasta los noticieros, videoclips, hipertextos, videojuegos, etc.

El pedagogo francés Célestin Freinet [1896-1966] fue el primero en introducir los medios de comunicación modernos en la escuela. Llevó al aula de clase los dispositivos tecnológicos de su época tales como: la imprenta pequeña de tipos móviles, el gramófono y el disco, el proyector de cine y la radio, colocándolos al servicio de un proceso comunicacional enmarcado dentro de un proyecto pedagógico plenamente consciente del carácter estratégico de los medios en las sociedades contemporáneas:

...los niños escriben y ven sus escritos publicados y leídos, se va despertando su curiosidad, su apetencia de saber más, de investigar más, de conocer más(...) Buscan ellos mismos, experimentan, discuten, reflexionan (...) Los alumnos así tonificados y renovados, tienen un rendimiento muy superior, cuantitativa y cualitativamente, al exigido por el viejo sistema represivo (...) El periódico ha cambiado totalmente el sentido y el alcance de la pedagogía de mi clase porque da al niño conciencia de su propio valer y lo transforma en actor, lo liga a su medio social, ensancha su vida (1999: 121).

Las notas de Freinet de aquellos días siguen marcando un rumbo en la comunicación educativa. La razón de ser de la utilización de los medios tenía como fin servir para la

participación y la interlocución, e instituir educandos hablantes para continuar acrecentando la población de nuevos emisores.

El pedagogo francés sustentó su propuesta educativa en la idea del “tanteo experimental”, según la cual los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, en contacto con la manipulación de la realidad. Freinet (2003) adoptó además el concepto de “funcionalismo”, para agrupar todas las técnicas al servicio de la capacidad de experimentación y expresión de los niños y niñas en la solución de sus necesidades inmediatas. Por ende, aplicar las técnicas de este investigador significa darle la palabra al sujeto protagonista, a partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación. El educando es considerado un miembro de la sociedad, porque comparte múltiples contextos y desarrolla interrelaciones dentro del marco del grupo-clase, con lo cual la escuela se abre a las situaciones comunicativas de la vida extra-escolar.

En América latina, las investigaciones de Kaplún (1998) han aportado también insumos importantes para la fundamentación de una pedagogía emancipadora para el uso crítico de los medios. Kaplún sostiene que “los educadores están condicionados por el grado de percepción social de los destinatarios” (p. 237), por lo cual se impone el principio de la identidad de códigos. Es decir que si un *maestro-comunicador* envía un mensaje y choca con el código ideológico interiorizado por el destinatario, sus valores, categorías, prejuicios, creencias, el mensaje lo rechazará; puede asimilarlo como peligroso, amenazante o simplemente asimilarlo como una agresión. Para alejar este impacto, es necesario conocer el grado de percepción social de los destinatarios a través de la convivencia, el compromiso compartido, del diálogo y la constante prealimentación de sus mensajes.

Kaplún (1998) considera pertinentes las demandas educativas del siglo XXI consagradas por la UNESCO, que enfatizan la necesidad de fomentar la búsqueda, procesamiento e interpretación de información, la formación para el trabajo en equipo y la experiencia de la colaboración con vistas a un fin común. Así como preparar a los educandos para el manejo de los lenguajes abstractos y de símbolos, que le servirán para expresarse y comunicarse.

En este sentido la educación tendrá como principal objetivo potenciar a los educandos como emisores, mediante la creación de canales y flujos de comunicación para el intercambio de mensajes; utilizando materiales de apoyo generadores de diálogos, para activar el análisis, la discusión y la participación de quienes participan del proceso.

Algunas experiencias relevantes en materia de EPM

Son muchas las razones para hacer cambios más allá de la educación no formal, que han llevado a muchos países como Francia, Canadá, Chile, Suecia, Sudáfrica, entre otros, a integrar la EPM tanto en los currículos nacionales de las escuelas como en las carreras universitarias, a fin de brindarles a las nuevas generaciones la formación necesaria para garantizar las normas democráticas de convivencia y el respeto a las diferencias culturales, y fortalecer los valores y procedimientos más adecuados para encarar los desafíos individuales y colectivos de la sociedad global.

Una limitación aún no superada en la implementación de la EPM radica en la tendencia recurrente a incluirla en las asignaturas de lengua. Esta subordinación ha impedido, en muchos casos, darle rango y carácter de asignatura para proporcionarles a los educandos la oportunidad de desarrollar sus capacidades de comprensión crítica, creativa, comunitaria y contextual. Según Palmer (1990), la forma como aprendemos tiene poderosas implicaciones para la forma en que vivimos. Cada epistemología tiende a convertirse en una ética, y cada forma de conocimiento tiende a convertirse en una forma de vida; de la misma manera, cada modo de aprendizaje contiene su propia trayectoria moral, su dirección ética y sus resultados.

Un número creciente de estudiosos de la problemática de la lectura y la escritura indican la urgencia de alfabetizar para aprender a leer los medios. Ferreiro (2001), por ejemplo, señala que en Europa se distinguen diversas formas de alfabetización, por ejemplo: estar alfabetizado para la calle, para leer el periódico, para leer libros informativos, para leer literatura y para utilizar adecuadamente internet, porque *la mera alfabetización para continuar en el circuito escolar no garantiza estar alfabetizado para la vida ciudadana*. En

América latina, los educandos siguen llegando a la Educación Universitaria con graves carencias de alfabetización y esto hace que el acceso al conocimiento esté restringido, con lo cual los profesionales de la enseñanza difícilmente llegarán a ser maestros bien formados, con capacidad para formar a otros.

Con todo, han sido muchas las experiencias relevantes desarrolladas en distintos países latinoamericanos en esta materia. En el Sistema Educativo Oficial Mexicano, por ejemplo, se cuenta con varios proyectos que integran cursos de actualización para el magisterio, en los cuales se ofrece una formación audiovisual de apoyo a niños y jóvenes para que obtengan una educación más completa y acorde con las exigencias de las tecnologías comunicacionales, haciendo de ellos receptores críticos y emisores creativos. Así, al adquirir conocimientos del lenguaje empleado por los medios, logran hacer de éstos códigos instrumentos de expresión y vías por donde canalizar su creatividad.

En el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, desde la década de los años setenta, se llevan a cabo diversas acciones especialmente en el área de introducción de medios y nuevas tecnologías en la educación. La Secretaría de Educación Pública de México realizó en 1998, dentro del Programa de Actualización Permanente el Magisterio, un paquete integral denominado Didáctica de los Medios, que consiste en una Guía de actividades, video y una antología, cuyo contenido abarcan desde medios tradicionales como los mapas escolares, hasta el video educativo (Martínez Zarandona, 2005).

En América Latina se desarrolla también, en la actualidad, la corriente de Educación para la Comunicación. La UCBC (Unión Cristiana Brasileña de Comunicación Social) comenzó en 1980 el proyecto LCC (Lectura Crítica de la Comunicación) influenciado por el llamado *enfoque consciente*, que tenía una preocupación moralista sobre la violencia y el sexo en exceso y sobre los estereotipos. También asumía el enfoque de la *lectura crítica* como consecuencia de la *teología de la liberación*. En 1983 abandonó el énfasis inicial en la denuncia, y para 1986 ya había reforzado el sentido grupal y participativo que desembocó en la producción de medios alternativos. Al mismo tiempo, asume elementos de la teoría de recepción junto con el modelo dialéctico-inductivo-popular del *enfoque crítico*. Más

recientemente se llama la Educación para la Comunicación, como parte de un proceso más global en unión con otros movimientos sociales en la búsqueda de una democratización más plena. Con él se busca desarrollar el derecho de todos a la comunicación, para llegar a ser a la vez consumidores y productores de medios, y poder así eventualmente realizar el cambio social y aspirar a una liberación más total (Martínez de Toda y Terrero, 1998).

En Chile hay referencias a los medios de comunicación en la enseñanza básica, en el área de Lenguaje y Comunicación. Éstas se contemplan de forma específica en la enseñanza media, en el área de Lengua Castellana y Comunicación. El proyecto Fondecyt parte del supuesto de que un contenido esencial del programa, como lo es el Eje Medios Masivos, presenta problemas de implementación en las aulas escolares porque los profesores o le hacen el quite o no le dan importancia o no se sienten preparados para enseñarlos. Se cree y se parte de la base de que hoy en día se hace necesario llevar a cabo un plan continuo de formación docente orientado a suplir esta deficiencia, para generar las competencias mínimas y hacerse cargo de la enseñanza en medios (Guerrero, 2007).

El programa «El diario en la escuela» de ADIRADIRA (Asociación de Diarios del Interior de la República Argentina) surge en 1986 como respuesta, desde los propios diarios argentinos, a la necesidad de fomentar en los chicos en período escolar la lectura del diario como medio de vivenciar la naciente democracia, educando en el civismo y construyendo un nuevo espíritu ciudadano que viva y valore la libertad democrática. El acercamiento del periódico a la enseñanza y a la propia comunidad tiene como finalidad actualizar los contenidos curriculares y promover la expresión de los alumnos a través de la creación y el diseño de su propia revista o mural. El programa trabaja por ello en la capacitación de los docentes, a través de congresos nacionales -donde se convoca a más de 1000 docentes anualmente, además de jornadas regionales, publicación de materiales especializados de apoyo, etc.

Con el ya mencionado nombre de “Educomunicación”, el Centro de Comunicación Educativa «La Crujía» de Buenos Aires (Argentina) ha puesto en marcha, desde 1980, un programa que pretende ofrecer una propuesta integral en pedagogía de la comunicación,

tanto en la modalidad de enseñanza a distancia como presencial. Desde una concepción educativa liberadora, participativa y crítica, la Educomunicación es entendida, en este contexto, como respuesta a las necesidades comunicativas y al derecho a la comunicación que tienen todos los ciudadanos en una época de influjo permanente de los medios. La formación de receptores activos y críticos de los mensajes se convierte, así, no en una parcela aislada de la educación sino en el centro neurálgico del proceso educativo, desde la propia escuela primaria.

El Programa de Recepción Activa ante la Televisión del Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile, ha ejercido una notable influencia no sólo en su país sino en toda la Región desde 1982, como asociación privada dedicada al análisis de los medios. Los primeros años del Centro se centraron en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión, junto a la edición de materiales y manuales educativos que, a manera de currículum, sirvieran para enseñar a ver críticamente la televisión. Posteriormente, el Programa ha evolucionado hacia concepciones más complejas, superando la simple decodificación crítica ante la televisión centrada exclusivamente en el polo de recepción del mensaje de modo reactivo. La apropiación creadora del medio televisivo supone la asunción de la comunicación televisiva, desde la propia realidad histórica y cultural de los individuos, partiendo de las resignificaciones culturales de las personas. Por ello, la Recepción Activa de la Televisión supera la lectura crítica, amplificando y potenciando las capacidades socioculturales de semantizar activamente la televisión, favoreciendo a medio plazo la aparición de actores sociales capaces de demandar activamente una orientación y programación televisiva adaptada a sus intereses (Aguaded Gómez, 1995).

La Educación para los Medios en Venezuela

La polarización política de la sociedad venezolana, agudizada durante la primera década del presente siglo, ha afectado a los medios de comunicación y desvirtuado la objetividad del mensaje periodístico. Desde 1999, los grandes medios privados y públicos han mostrado su abierta politización, asumiendo posiciones partidistas que agudizan los sesgos en la forma

como se selecciona y se presenta la información. Abunda cotidianamente la manipulación de los mensajes, la ausencia de objetividad, la omisión de contenidos o su presentación de manera distorsionada, los silencios deliberados, las imágenes trucadas, el uso de fuentes falsas, el amarillismo, los titulares engañosos y el debilitamiento de la ética. Todo este panorama conforma un escenario de emergencia educativa, que tiene su expresión en el modelo visto, leído y escuchado como un ejemplo perverso de información, justamente por no ser honesto, veraz, oportuno y objetivo (Díaz Rangel, 2007: 153-166).

Por otra parte, el Currículo Nacional de Educación Básica carece de cátedras dedicadas específicamente al estudio de los medios, el cual sólo se aborda someramente dentro del área de lengua. Así mismo, las carreras de educación universitaria para la formación de docentes no han incluido en sus *pensa* la capacitación de los futuros maestros en este campo tan complejo.

Con todo, Venezuela dispone de un marco constitucional y legal especialmente favorable para este tipo de programas formativos. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), por ejemplo, garantiza en varios de sus artículos los derechos que tienen los ciudadanos y ciudadanas de expresar los pensamientos e ideas propias, a través de cualquier medio de difusión, sin que se establezca censura y con plena responsabilidad por lo que diga cada cual. Del mismo modo, la Constitución declara que la comunicación es libre y plural y comporta los deberes y responsabilidades que señala la Ley (Cfr. Art. 57). También es conveniente resaltar el derecho a la información oportuna, veraz e imparcial, sin censura, así como el derecho a la réplica y la rectificación, cuando la persona se vea afectada de manera directa o por informaciones inexactas o agraviantes. Así mismo los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir información adecuada para su desarrollo integral (Cfr. Art. 58).

Así mismo, la recientemente aprobada Ley Orgánica de Educación (2009) estipula, entre las competencias del Estado docente, la fijación de una política que armonice la acción de los medios de comunicación social con los fines del sistema educativo nacional:

Art. 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

1. Garantiza:

g. Las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, la capacidad para construir mediaciones de forma permanente entre la familia, la escuela y la comunidad, en conformidad con lo previsto en la Constitución de la República y demás leyes.

El contenido de este artículo está mucho más vinculado a los objetivos de la EPM que las normas constitucionales ya mencionadas, porque prevé la formación de los sujetos para conocer y aprender a leer los medios de manera crítica. Se considera al hacer la forma más amplia de aprender, asumiendo la práctica como forma activa de apropiación del conocimiento. Y en los subsistemas del sistema educativo se incorporan las unidades de formación para contribuir con el conocimiento, comprensión, uso y análisis crítico de los contenidos de los medios de comunicación social (Ley Orgánica de Educación, Art. 9).

Vale la pena recordar que la Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998), promulgada un año antes que la Constitución de 1999, es explícita en la exhortación a incorporar en los planes educativos del Estado venezolano la denominada “Educación Crítica para los Medios de Comunicación”:

Art. 69. Educación Crítica para Medios de Comunicación. El Estado debe garantizar a todos los niños y adolescentes educación dirigida a prepararlos y formarlos para recibir, buscar, utilizar y seleccionar apropiadamente la información adecuada a su desarrollo.

Parágrafo Primero: La educación crítica para los medios de comunicación debe ser incorporada a los planes y programas de educación y a las asignaturas obligatorias.

Parágrafo Segundo: El Estado, con la activa participación de la sociedad, debe garantizar a todos los niños, adolescentes y sus familias programas sobre educación crítica para los medios de comunicación.

Por otra parte, la Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2005) confiere a los usuarios y usuarias de los medios la potestad de organizarse para participar en el diseño de políticas públicas y proyectos concernientes a la “educación para la percepción crítica de

los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión”. También señala que es competencia de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones el fomento de este tipo de planes educativos:

Art. 12. Los usuarios y usuarias de los servicios de radio y televisión, con el objeto de promover y defender sus intereses y derechos comunicacionales, podrán organizarse de cualquier forma lícita, entre otras, en organizaciones de usuarios y usuarias. Son derechos de los usuarios y usuarias, entre otros, los siguientes:

5. Participar en el proceso de formulación, ejecución y evaluación de políticas públicas destinadas a la educación para la percepción crítica de los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión.

7. Presentar proyectos sobre la educación para la percepción crítica de los mensajes o de investigación relacionada con la comunicación y difusión de mensajes a través de los servicios de radio y televisión, y obtener financiamiento de acuerdo con la ley.

Art. 19. Son competencias del órgano rector en materia de telecomunicaciones por órgano de la Comisión Nacional de Telecomunicaciones:

4. Fomentar la educación para la percepción crítica de los mensajes difundidos por los servicios de radio y televisión.

Llama la atención que las disposiciones constitucionales y legales anteriormente citadas hacen referencia únicamente a la educación de los usuarios y usuarias en su rol de “receptores críticos” de los mensajes transmitidos por los medios, mientras que no hacen mención explícita a la formación de los sujetos sociales, para aprender a ser productores de mensajes y gestores autónomos de medios alternativos o comunitarios de comunicación. Sin embargo, esta deficiencia no desmerece la amplitud del apoyo que la legislación vigente en Venezuela brinda a la implementación de la EPM; al contrario, la existencia de esta variedad de normas pone en evidencia el retraso institucional en el cumplimiento de este mandato legal.

Reflexiones finales

La EPM ha surgido en las últimas décadas para atender a un requerimiento formativo. Sin embargo, en comparación con otras naciones de América Latina, el Sistema Educativo venezolano todavía está a la zaga en esta materia.

Si bien es cierto que en el país se han hecho intentos *aislados y efímeros*, como lo señala Hernández (1998), el Ministerio del Poder Popular para la Educación mantiene aún la vieja fórmula de incluir el tópico de los medios en el área de lengua de los programas de educación, con poca profundidad en los contenidos, falta de creatividad y ausencia de un método para la enseñanza de los medios de comunicación.

Por ello es urgente sistematizar la epistemología y la pedagogía llamadas a servir de fundamento a la EPM en las instituciones educativas del país y específicamente en los centros de formación docente, a fin de dar cumplimiento a las directrices establecidas en la Constitución y las Leyes de la República sobre esta urgente exigencia de la cultura global.

Por otra parte, es necesario considerar el aumento progresivo, a nivel mundial, de las desigualdades entre ricos y pobres, con lo cual se acentúa la diferencia entre inforricos e infopobres. Es por ello que la EPM está llamada a dotar a los estudiantes del poder esencial para crear y sostener una democracia activa y un público que no sea fácilmente manipulable, cuya opinión cuente en las agendas de los medios y de las instituciones políticas, porque está críticamente informado y es capaz de formar sus propios juicios independientes (Masterman, 1991).

Al reflexionar cómo se establece y mantienen las relaciones comunicativas, se parte del principio de que toda conducta es una comunicación, así los actos y la manera de realizarlos influyen tanto como el "habla" que transmite y se expresa a través de la palabra. Con los medios se capta no sólo la información del contenido expresado en el discurso y las acciones, sino la propia manera en que el material informativo es producido y el contexto en el cual se recibe. Aspectos que es necesario estudiar, si se pretende no sólo entretener con los medios sino realmente educar y formar críticamente a las nuevas generaciones.

El análisis de esta dinámica pone al descubierto que las imágenes visuales y auditivas de los medios a las que nos exponemos, no son inocuas e inocentes, sino que constituyen en sí mismas una construcción social del mensaje. Con ellas se transmite una ideología aunada a

un entrenamiento estético, un determinado gusto por lo bello, lo bien hecho, que contribuye a difundir una forma específica de sensibilidad artística, ética y social.

La pedagogía que sustenta a la concepción de la EPM esbozada en este trabajo, asume que al realizar o utilizar un producto audiovisual, no basta un buen nivel de información sino la conciencia de quién lo está transmitiendo, cómo se está transmitiendo y también qué no se está transmitiendo y, por supuesto, otro aspecto fundamental que es conocer cómo se lleva a cabo la recepción del mensaje. En otras palabras, qué comunico, cómo lo comunico, por qué no comunico todo y cómo concibo a los sujetos de la comunicación.

La EPM es, en consecuencia, una herramienta formativa de vital importancia para garantizar el ejercicio pleno de la participación política en las sociedades contemporáneas, ya que la institución escolar ha venido perdiendo terreno en el modelaje de la conciencia de los sujetos sociales del presente y el futuro, ante la difusión avasallante de los contenidos mediáticos, los videojuegos, los programas informáticos y todas las tecnologías que cada día ganan mayor terreno en la vida cotidiana de las nuevas generaciones. Sólo la integración de la EPM en la educación formal, les ofrecerá mayores oportunidades de erigirse en receptores críticos y emisores activos de mensajes, en el marco de una dinámica comunicacional para actuar como verdaderos protagonistas de su historia.

REFERENCIAS

Aguaded Gómez, J. I. (1995). La Educación para la Comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano. En Julio Cabero Almenara y José Ignacio Aguaded Gómez (Coords.), *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 19-48). España: Universidad Internacional de Andalucía.

Brunner, J. J. (1989). Medios, modernidad, cultura. *Telos*, N° 19, Madrid.

Castells, M. (2004). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red* (C. Martínez Trad.) (5ª ed.). México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5453, marzo 24, 2000.

Díaz Rangel, E. (2007). *La prensa venezolana en el siglo XX* (2ª. Ed.). Caracas: Ediciones B.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y Presente de los Verbos Leer y Escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Freinet, C. (1999). *El texto libre. El periódico escolar*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Freinet, C. (2003). *Por una escuela del pueblo*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Editorial Siglo XXI.

Guerrero, C. (2007). Una nueva propuesta para la educación en medios. *Cuadernos de Información N° 20* [Revista en Línea]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible:
http://comunicaciones.uc.cl/prontus_fcom/site/artic/20071128/pags/20071128172223.html
[Consulta: 2010, Enero 10].

Hernández, G. (1998). *Teleniños y Televiolencias*. Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades Universidad Central de Venezuela.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. España: Ediciones de la Torre.

Ley de Responsabilidad Social en Radio y Televisión (2005). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 38.333 (Extraordinaria), diciembre 12, 2005.

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 5.929 (Extraordinaria), agosto 15, 2009.

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente (1998). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5.266 (Extraordinaria), octubre 2, 1998.

Lugones, P. (2004, abril 7). A diez años del genocidio, Ruanda busca la reconciliación. *Clarín*. Buenos Aires.

Márquez Rodríguez, A. (1976). *La comunicación impresa*. Venezuela: Ediciones Centauro.

Martín-Barbero, J. (2001). *La educación desde la comunicación*. Argentina: Grupo Editorial Norma.

Martínez de Toda y Terrero, J. (1998). Las seis dimensiones en la educación para los medios. En: *Comunicación: Estudios Venezolanos de Comunicación*, 103, Jul.-Sep., pp. 33-47. Caracas: Centro Gumilla.

Martínez Zarandona, I. (2005). *Tres pilares de la educación para los medios*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [Portal en línea]. Disponible: <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primer/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/artirene.htm> [Consulta: 2011, Enero 12].

Masterman, L. (1991). *An overview of media education in Europe*. *Media Development* XXVII(1): 3-9.

Palmer, P.J. (1990). *Community, conflict and ways of knowing: Ways to deepen our educational*. Agenda.

Sartori, G. (2002). *Homo videns. La sociedad teledirigida* (A. Díaz Soler Trad.) (2ª ed., 2ª reimpresión). México: Taurus [1ª edición en italiano en 1997].

Torres, R. M. (1986). *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire* (pp. 95-116). Quito: CECCA-CEDECO.

UNESCO (1984). *La Educación en materia de Comunicación*. París: Autor.

Van Dijk, T. (1999). *Ideología* (L. Berrone Trads). Barcelona España: Gedisa.

Vygotsky, L. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Vygotsky, L. (1991). *La formación social de la mente*. S. Paulo, Brasil: Martins Fontes.