

Firma invitada



La formación en alfabetización mediática y competencia digital

Conforme se avanza en el análisis del marco político y legal que consolida la alfabetización mediática, y conforme se observan y analizan sus aplicaciones en las esferas educativas formales e informales, públicas o privadas, asociativas, cooperativas o comerciales, se ha vuelto oportuno cuestionar la relación de la alfabetización mediática con las competencias digitales y la relación de éstas con aquella. Desde las regulaciones contra la ciberdelincuencia y el ciberterrorismo (Sánchez Medero, 2012), hasta la mediatización de conceptos políticamente ‘popularizados’ como el de “fake news” (Frau-Meigs, 2017), o sociológicamente conceptualizados como el de “sharenting” (Blum-Ross & Livingston, 2017), la alfabetización mediática se ha convertido en uno de los terrenos más fértiles para entender los medios y sus contenidos, usos y mediaciones, a través de proyectos educomunicativos de interés ciudadano. Terreno fértil por la capacidad técnica y mediática de aumentar en el tiempo y el espacio las experiencias mediatizadas sean de orden cognitivo, comunicativo o sensorial. Terreno fértil porque la distinción entre el mundo real y el virtual ya no resulta tan importante como la comprensión de su hibridez en procesos de sincronización (Beaude, 2012) inéditos e impensables hasta hace bastante poco.

Sin embargo la alfabetización mediática aguarda destinos inciertos frente a un mundo digital en el que alfabetizarse bien podría verse reducido a sumar competencias técnicas si “la dimensión digital de las alfabetizaciones múltiples” no fueran “algo más que ratones y teclas” según la fórmula consagrada por Alfonso Gutiérrez Martín (2009). Desde la “Fez Declaration on Media and Information Literacy” (2011) y la “Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Age” (2014), la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) se enfrenta a nuevos retos por su complejo asentamiento en las tres culturas de la información (mediática, informativa e informática) según se cristalizaron en la “era cyberista” (Frau-Meigs, 2011). Retos epistemológicos y ciudadanos por la escasez de distancia temporal más que crítica (Aparici, 2010) para sopesar el impacto de las redes sociales y las nuevas configuraciones posibles de Internet en los procesos de información, mediatización y comunicación. Retos económicos por el peso cada vez más apremiante de las industrias culturales y creativas en las apuestas educativas del siglo XXI. Retos educativos por la difícil transición de los modelos conductistas de otros siglos a los modelos socioconstructivistas y conectivistas que se imponen a la cibernética. Retos políticos ante el sorprendente colapso del financiamiento de la AMI en Inglaterra pocos meses antes del Brexit (Berger & McDougall, 2017).

Entre las posibilidades y amenazas que atraviesa la AMI, la actual convergencia de modelos mediáticos exhorta una alfabetización mediática que permita transitar del modelo electrónico al modelo digital para garantizar a los ciudadanos sus plenos derechos participativos, cognitivos y creativos, en la nueva era digital (EUC, 2007, p. 5). La AMI nos exige por tanto reinventar el humanismo en un contexto altamente digitalizado y por ello se nos impone el digitalizarnos desde principios éticos que nos permitan sostener una humanidad en una cultura de la información compleja. La radicalidad del cambio no afecta sin embargo a todos los sectores de la misma manera. El sector público y educativo tanto cuestiona las humanidades digitales como las alfabetizaciones que serán necesarias para asegurarse que entendamos la parte digital de las humanidades como mediación tecnológica desde su triple modelización: intencional, funcional y material (Meunier, 2014).

A nivel europeo se fueron elaborando acciones colectivas para consolidar una reflexión entre prácticas educativas, necesidades ciudadanas y políticas públicas adecuadas en AMI, vinculándose con cada vez mayor vigor la AMI con las agendas de derechos humanos y de ecología. Una de ellas ha sido la creación del “European Chapter” del Global Alliance for Partnerships in MIL (GAPMIL) que acoge a los expertos europeos en AMI. Se reunieron en Riga en 2016 para elaborar la configuración de un observatorio europeo de AMI y reforzar la declaración de París de la UNESCO que introduce el concepto de “transliteracy” o transalfabetización para valorar las competencias múltiples y trans adecuadas a ecosistemas naturales, políticos e informativos complejos, preservando a la vez estados de derechos todavía por afianzar, tanto dentro como fuera de Europa.

A nivel científico se fueron consolidando propuestas interesantes que responden tanto del estado de urgencia de la cuestión como de la inadecuación de la AMI en los entornos escolares o universitarios donde los mandatos de inteligibilidad de culturas de la información complejas se siguen sometiendo a lógicas predigitales y disciplinarias, centradas en el uso de herramientas predeterminadas (con frecuencia por industrias culturales rentables). Entre tanto la llegada intrusiva de varios tipos de inteligencia artificial se asoma sin que siquiera se cuestionen determinadas áreas del conocimiento a pesar de verse todas afectadas por ellos, sin excepción. En menos de dos generaciones el mundo ha ido transformando las redes informáticas facilitadas por internet y su esfera pública multimedia (El World Wide Web) en un “cerebro electrónico mundial con el Cloud (Levy, 2017). La Pirámide algorítmica de Pierre Levy vuelve a plantear en su cúspide, la nueva etapa de inteligencia colectiva reflexiva como próxima etapa hipotética (que Levy califica de “esfera semántica”) con la que nos ha dejado las esperanzas de verse la inteligencia colectiva (Levy, 1995) responder colectiva e inteligentemente de nuestras urgencias.

Este número de la revista *Fuentes* participa así de la reflexión en torno a la definición de las competencias mediáticas en la era digital, según se fueron definiendo e instrumentalizando a partir de las pautas educativas elaboradas desde la Declaración de Grunwald (1982), fecha inaugural de concientización internacional de la educación mediática. La European Communication Research and Education Association (ECREA) ha seleccionado para su serie de divulgación científica de 2017 en la Routledge Studies in European Communication Research and Education, un proyecto europeo llevado a cabo por el programa ANR Translit y la red europea COST, dirigido por la socióloga de los medios Divina Frau-Meiggs (U de Sorbonne Nouvelle) desde París, Francia. El estudio emergente co-editado por Divina Frau-Meiggs, Irma Velez y Julieta Flores Michel bajo el título *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Cross-Country Comparisons* (2017) abarcó la contribución de 69 expertos europeos en AMI y la participación de 24 de ellos para producir y analizar datos cualitativos y cuantitativos que permitieron generar un análisis transnacional y europeo. Plantea por primera vez el marco epistemológico e histórico de la definición de la educación mediática a la par que considera su implementación a nivel nacional entre los tres sectores, público, privado y civil. Destaca globalmente y a nivel continental una comprensión heterogénea del término (educación mediática) porque las competencias mediáticas abarcan tanto las mediáticas, como las informacionales, y o las informáticas, así como las nuevamente definidas como digitales que no todos los países entendían de la misma manera hasta 2014, año en que se termina la recolección de datos para el estudio Translit. Uno de los hallazgos del estudio fue demostrar cómo la incorporación de las competencias digitales, desde marcos epistemológicos diversos, vienen cobrando un lugar y un valor simbólico de mayor importancia que las “competencias mediáticas” y de su fórmula consagrada por la Declaración de Fez (2011), “competencias mediáticas e informacionales”. La cuestión de las competencias es por tanto una cuestión epistemológica pero antes que todo responde a las necesidades de una agenda económica con su impacto en la agenda educativa.

El título de este número también pretende responder, por lo tanto, a las exigencias de la agenda alfabetizadora europea (EUC, 2016). Desde 2016 esa agenda esperaba superar las formas de exclusión digital padecidas por más de la mitad de los desempleados en Europa con competencias digitales que fueran mejor adecuadas a un mercado tecnológicamente exigente. Aspiraba luchar contra el desajuste y la escasez de competencias entre la oferta y la demanda. También aspiraba a luchar contra la escasez de competencias estableciendo estándares sostenibles, en sociedades que reconozcan la adquisición de competencias fuera de contextos formales (EUC, 2016, pp. 2-3). En este contexto surge este mismo mes y con este número de la revista *Fuentes* el Marco Europeo para la competencia digital del profesorado (DigCompEdu) para mantener un diálogo entre lo existente y lo que queda por edificar.

Este número se organiza por tanto en dos partes. En la primera 4 artículos atienden al marco ideológico, histórico, curricular y actoral, de producción e implementación de la AMI.

Pier Giuseppe Rossi propone una lectura de la educación mediática desde el legado de la postmodernidad, para destacar los conceptos que le permiten a la AMI darle visibilidad al diseño. Para Rossi los artefactos digitales se convierten en mediación de mediadores en tanto que “remedian”, “transmedian” y “multimedian” los procesos de aprendizaje. Rossi subraya además el valor cognitivo y pragmático de la participación mediática como proceso de encapacitación en su ensayo “To mediate the mediators”.

A partir de un análisis FODA de los resultados del ANR Translit, Irma Vélez rastrea por el marco legal de las políticas públicas europeas en AMI hasta 2014, el legado de John Dewey con sus fuerzas y oportunidades. En “Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey”, se valora una figura fundadora en las orientaciones tomadas por las organizaciones internacionales y la sociedad civil en AMI y sus vericuetos entre culturas del riesgo y de la prevención no siempre dialógicas ni congruentes. El líder del pragmatismo americano y su impacto permiten también considerar los límites de su herencia en el estado actual de desarrollo e integración del AMI en las escuelas europeas.

El análisis de Rafael Gutiérrez, Alfonso González Rivallo y Gutiérrez Martín cuestiona el impacto de una formación docente con tendencia a ser más bien técnica que mediática en “Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales”. Confirman en el caso español una tendencia europea en la que los planes de formación inicial y permanente van sustituyendo las competencias mediáticas por competencias digitales cayendo en la trampa reduccionista de asimilar la competencia digital con la mediática. Observan en un estudio de caso en un centro de Educación Primaria de Castilla y León resultados impactantes en cuanto a la formación técnica, digital y educativa de los docentes y su capacidad para el desarrollo de contenidos de educación mediática. El estudio apunta hacia una “zona de confort” a la que los profesores no parecen haber llegado aún, ni técnica ni mediáticamente.

Igor Kanižaj, elabora un análisis del papel de las organizaciones de la sociedad civil en la promoción de la alfabetización mediática, de la transfalfabetización y de la AMI en Europa en “The role of civil society organisations in promoting media literacy, transliteracy and media and information literacy in EU”. El análisis de Kanižaj demuestra que sin duda alguna se ha ido menospreciando tanto en las acciones como en el impacto la labor de las organizaciones de la sociedad civil y apunta a algunos de los límites de su efervescencia.

En la segunda parte de este número cinco estudios analizan distintos aspectos que atañen a la alfabetización mediática y a las competencias digitales en sus compromisos profesionales y modalidades, recursos y pedagogías, experimentaciones y resultados concretos.

La labor de Aquilina Fueyo y Susana de Andrés Correo en ‘Educación mediática: un enfoque feminista para deconstruir la violencia simbólica de los medios’ contribuye desde la experiencia docente a agendar el feminismo en el curriculum de la educación mediática. Partiendo del concepto de violencia simbólica propone claves de lectura para una educación a la mirada que permita una educación a la igualdad a partir de propuestas educocomunicativas concretas. El análisis contribuye a edificar una pedagogía feminista de la educación mediática rastreando dimensiones básicas para concientizar y luchar contra el sexismo y la violencia de género.

Teresa Rojo y Selda Dudu se acercan al proceso de *gamificación* del conocimiento en la cibersociedad con Los “‘serious games’ como instrumento cultural de empoderamiento y aprendizaje socio-laboral inclusivo”. Su estudio plantea los esfuerzos pedagógicos de las industrias culturales y creativas y su potencial aplicabilidad para el aprendizaje de adultos excluidos del mercado laboral. La situación crítica del descenso de la tasa de empleabilidad plantea hoy en España desajustes educativos de impacto entre las potencialidades de dichas culturas, y los riesgos que conllevan si los sectores educativos formales no participan en ella por verla desde el ángulo exclusivo del *edutenimiento*.

Ana Griselda Díaz, José Alberto Yuni y José Alberto observan cómo el uso de las TIC interpela la formación docente de corte academicista en “Desplazamientos y tensiones en las gramáticas formativas de futuros profesores: análisis de una experiencia didáctica en la Universidad”. Partiendo de una experiencia concreta de la Cátedra Teorías Contemporáneas de la Educación del Profesorado en Ciencias de la Educación desarrollada en la UNCA, Argentina, en 2016, describen el uso didáctico de las TIC como posibilidad para recrear las prácticas del profesorado alertando sobre la ausencia de integración curricular de las tecnologías digitales para el desarrollo de competencias docentes.

En “Iniciativas de alfabetización cinematográfica: Una cartografía metodológica actual de las entidades dedicadas a la film literacy con públicos no profesionales en España” Tamara Moya Jorge expone las distintas denominaciones de la alfabetización cinematográfica (*film literacy*) para observar su aplicación en contextos formales y no formales en España. El objetivo de su estudio es plasmar 6 metodologías dominantes para destacar de los resultados orientaciones prevalentes y “vetas pendientes para un plan de alfabetización cinematográfica estatal”

Javier Ballesta Pagán, Jesús Martínez Buendía, Raúl Céspedes Ventura proponen ellos “Un modelo integrador para la alfabetización mediática y la competencia digital en Educación Primaria”. Parten de la idea que la AMI abarca la comprensión crítica de mediaculturas más allá de los usos mediáticos que en ella se despliegan y consideran la competencia digital desde una triple dimensión: disciplinar, pedagógica y tecnológica de manera a que el profesor pueda adaptarse a “no solo [...] una enseñanza mediática, sino también digital, multimodal, crítica y funcional”.

Irma Velez
Coordinadora del monográfico

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Université Sorbonne Paris 4

Obras citadas

- Aparici, R. (Ed.) (2010). *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- Beaude, B. (2012). *Internet, changer l'espace, changer la société : Les logiques contemporaines de synchronisation*. Limoges: FYP éditions.
- Berger, R., & McDougall, J. (2017). Media Education in the Time of 'Brexit' (editorial). *Media Education Research Journal (MERJ)*, 7(2), 5-9. <http://eprints.bournemouth.ac.uk/27088/>
- Blum-Ross, A., & Livingston, S. (2017). “Sharenting,” parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication The International Journal of Media and Culture*, 15, 110-125.
- EUC. (2007). *Current trends and approaches to media literacy in Europe* (pp. 141). Retrieved from http://www.mediamilion.com/wp-content/uploads/2011/05/Estudio_Current-trends-and-approaches-ML-in-Europe.pdf
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new Skill Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness, COM(2016) 381 final C.F.R. (2016).
- Frau-Meigs, D. (2011). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cyberiste*. INA. <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>
- Frau-Meigs, D. (2017). Contra la información falsa, espíritu crítico. *The UNESCO Courier*, Julio-Septiembre de 2017. (The Media: Operation Decontamination [Medios de comunicación: verdad contra mentira]), 12-15.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Michel, J. F. (2017). *Public policies in media and information literacy in Europe : cross-country comparisons*. London and New York: Routledge.
- Gutiérrez Martín, A. (2009). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Levy, P. (1995). *Pour l'intelligence collective*. Le Monde diplomatique. Retrieved from Le Monde diplomatique website: <http://www.monde-diplomatique.fr/1995/10/LEVY/1857>
- Levy, P. (2017). *La pyramide algorithmique*. (Ontologie du numérique), 1-29. Retrieved from <http://sens-public.org/> website: <http://sens-public.org/article1275.html>
- Meunier, J.-G. (2014). Humanités numériques ou computationnelles : Enjeux herméneutiques. *Senspublic*, 2-25. http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_Meunier_JeanGuy.pdf
- Sánchez Medero, G. (2012). Cibercrimen, ciberterrorismo y ciberguerra: los nuevos desafíos del s. XXI. *Revista Ccenípec*, 31, 241-267. Recuperado de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36770/1/articulo9.pdf>