

ARTIGOS

La educación mediática como política educativa: una evaluación crítica desde la enseñanza de la Comunicación en Mendoza, Argentina

MARIANA CASTIGLIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (UNCUYO)

BETTINA MARTINO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (UNCUYO)

RESUMEN

En el presente trabajo se evalúa críticamente la enseñanza de la comunicación en escuelas de la provincia de Mendoza, Argentina, desde el punto de vista de los contenidos y las prácticas que la sustentan. Mediante un análisis de su origen y estatus actual, se delimitan a su vez perspectivas futuras en vistas al desarrollo de políticas públicas educativas que promuevan y garanticen el ejercicio del derecho a la comunicación.

Palabras clave: Comunicación; Educación mediática; Alfabetización mediática.

Media education as educational policy: a critical assessment from Communication teaching in Mendoza, Argentina

ABSTRACT

The present paper critically assesses the communication teaching in schools of Mendoza province, Argentina, considering the point of view of the contents and the practices that sustain it. Through an analysis of their origin and current status, are plotted possible future prospects in order to develop public educational policies that promote and guarantee the exercise of the right to communicate.

Keywords: Communication; Media education; Media literacy.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone reflexionar sobre la enseñanza de la comunicación en la Escuela Secundaria en la provincia de Mendoza, Argentina, a la vez que dar cuenta de algunos avances del proyecto de investigación “Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática”, el cual se desarrolla con el aval y el financiamiento otorgados por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.¹ A través de dicha investigación pretendemos aproximarnos a una reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de la materia Comunicación Social² acerca de qué es y cómo se forman espectadores críticos, en la medida en que el diseño curricular se propone este objetivo como una de sus metas centrales. Asimismo, conocer cuáles son las estrategias que despliegan en el aula para alcanzarlo.

Como marco general, la indagación apunta también a reconstruir las motivaciones que permitieron el ingreso de la enseñanza de la comunicación en el ámbito escolar; describir las tensiones, encuentros y desencuentros que los saberes puestos en juego en dicho espacio mantienen con el saber disciplinar del que provienen; las condiciones y condicionantes que contextualizan esos actos de enseñanza y aprendizaje, así como la importancia y el impulso que adquirió la educación mediática desde la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual en el año 2009 y sus perspectivas futuras.

Pensamos en la comunicación en la escuela como mucho más que un conjunto de contenidos a ser dictados o de prácticas a desarrollar. Más bien la entendemos como parte de una política pública educativa comprometida con la construcción de ciudadanía comunicativa frente a la omnipresencia de los medios como componentes cruciales de nuestra vida social y nuestras estructuras relacionales, en tanto proponen y proveen representaciones del mundo de manera insistente e incesante, sentidos de la experiencia y formas de relación con los otros

¹ Se trata de un Proyecto Bienal 2013-2015, dirigido por la Dra. Nora Llaver y co-dirigido por la Lic. Bettina Martino

² En la provincia de Mendoza, desde el año 1998, se dicta la materia Comunicación Social en la Escuela Secundaria. A diferencia de otras provincias del país, en las que esta materia se encuentra ubicada en los Ciclos Orientados, en Mendoza lo hace además en el Ciclo Básico, con características cercanas a lo que se denomina Alfabetización Mediática y, en algunos casos, Educación Mediática.

cercanos y lejanos; la concebimos como una posibilidad de poner en cuestión órdenes de representación dominantes y de analizar las relaciones de poder, los intereses y las ideologías que operan en lo real y que sustentan dichas representaciones, en vistas a una mayor democratización del derecho a la comunicación. Sin esta amplia comprensión, estaríamos simplemente “iniciando” a cientos de jóvenes en un lenguaje teórico carente de sentido para ellos, o poniéndolos a reproducir acríticamente formatos y géneros de los medios hegemónicos o bien, a analizar estereotipos presentes en los mensajes mediáticos sin cuestionar la realidad que los hace posibles. Y todo esto, en un proceso en el que los y las docentes son portadores de la autoridad para juzgar el “gusto” o validar los consumos culturales de sus alumnos y alumnas.

CONTEXTUALIZACIÓN NECESARIA: LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN LA PROVINCIA DE MENDOZA COMO PARTE DE LA POLÍTICA EDUCATIVA LOCAL

La educación mediática constituye un campo de estudios y un ámbito de acción a nivel mundial. Si bien es posible distinguir perspectivas diferentes dentro de ese amplio territorio, en todas ellas se reconoce el poder que los medios de comunicación ejercen en la determinación de sentidos de la experiencia y en la generación de representaciones del mundo altamente convencionalizadas y estereotipadas. En este marco, son también diversas las propuestas y la apertura de espacios de formación, formales y no formales, que permiten a las audiencias desarrollar juicios críticos frente a la profusión de mensajes, especialmente muchas de ellas dirigidas a niños, niñas y jóvenes, y también a sus padres y madres.

La educación mediática no es una receta general aplicable de manera global y universal. Cualquier proceso educativo, así como los procesos de alfabetización que son resultado de ellos, son prácticas socialmente construidas que responden a los cambios sociales y culturales y a las élites que controlan las instituciones y sus prácticas.

Por otra parte, el desarrollo teórico de esta área, tanto como sus objetivos y metodologías, implican un entendimiento acabado de los mecanismos por los cuales los medios crean una “realidad de segundo orden” (SILVERSTONE, 2010) y las consecuencias que esto supone. Requiere también la comprensión de los

procesos sociopolíticos y culturales, tanto como económicos, que posibilitan esta creación, y que son a su vez el contexto de desarrollo de la ya mencionada ciudadanía comunicacional.

En Mendoza, Argentina, la educación en Comunicación Social se inició en el año 1998 en el sistema educativo formal. La materia fue incluida en un área denominada Comunicación, Arte y Diseño, en el nivel secundario. En aquel entonces se definió la necesidad de los alumnos de “reconocerse como audiencia y como productores de mensajes identificando las mediaciones que se establecen entre la producción y la recepción” (DGE, 1998). Aparece la preocupación por el fenómeno de la comunicación masiva y mediática, en el marco del cual se presta atención a los medios en tanto objeto de estudio y se apunta, explícitamente, a la conformación de un lector crítico. A esto se liga, además, la utilización en forma expresiva y creativa de las herramientas tecnológicas y discursivas de los medios de comunicación para producir discursos propios.

En los considerandos del diseño curricular aparecía expresamente la preocupación por el impacto que los medios ya evidenciaban como agentes de socialización, al nivel de la familia y la escuela, la institucionalidad de los medios y su capacidad para producir sentido y representaciones del mundo fuertemente convencionalizadas así como su posición privilegiada en la construcción de la realidad social pública.

A pesar de algunas diferencias terminológicas, el espacio de Comunicación Social en nuestra Provincia no deja de ser un espacio de alfabetización mediática, en algunos casos, de educación mediática; en la medida en que la apertura y sostenimiento de este espacio constituyó una experiencia pionera: Mendoza fue la única Provincia del país que tomó la enseñanza de la comunicación como materia obligatoria en el ciclo básico de formación de fundamentos y que así la mantiene hasta hoy, a pesar de que no está incluida en los lineamientos que el Ministerio de Educación de la Nación establece para todas las provincias. Esto significó desde un principio la incorporación en la política pública educativa de acciones concretas de educación mediática³ y, como correlato unos años después, la creación de una

³ Tanto la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006, como la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual aprobada en 2009, realizan expresas consideraciones acerca de la necesidad de formar consumidores críticos de mensajes, así como de habilitar a los ciudadanos el acceso a los lenguajes de los medios y vías de expresión, facilitando la producción de mensajes propios.

instancia de formación de formadores: el Profesorado en Comunicación Social.

ALGUNAS PROBLEMATIZACIONES ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

¿Cuáles son las particularidades de la praxis relativa a la formación de espectadores críticos en el marco de la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria en Mendoza? Intentaremos responder esta pregunta, que puede ser útil para quienes se interesan en la educación mediática puesto que algunas de las cuestiones relevadas aparecen en otros contextos geográficos que no son estrictamente el de nuestra investigación.⁴

Nuestras aproximaciones, aunque no conclusivas pues el proyecto de investigación no ha terminado aún⁵, resultan de un trabajo cualitativo de análisis del diseño curricular vigente hasta el 2014, de planificaciones y materiales de trabajo en el aula (documentos temáticos, trabajos prácticos, evaluaciones y carpetas de estudiantes) más un conjunto de siete entrevistas exploratorias realizadas a estudiantes de la materia Didáctica Disciplinar del Profesorado en Comunicación, que se desempeñan como profesores en diversas escuelas. Detallamos, a continuación, algunos aspectos que hemos incluido en nuestros informes de avance que dan respuesta a la pregunta que abre este apartado:

– *Se evidencia, en el diseño curricular, un enfoque que recoge los debates y ejes dominantes en la Carrera de Comunicación Social de la época en que fue elaborado (año 1998). Se observa una centralidad de los elementos conceptuales de las Teorías de la Comunicación de Masas, que circulaban a través de bibliografía ampliamente consultada y utilizada por las cátedras más relacionadas con las teorías de la comunicación en esa época (Mauro Wolf, 1987, 1994; Miquel Rodrigo Alsina, 1989, 1996; Miquel de Moragas Spá, 1986, 1990), particularmente una mirada en la que se enfatiza la noticia como una construcción y que además*

⁴ En algunos congresos, como el Encuentro Nacional de Carreras de Comunicación de la Argentina, e incluso en el último Coloquio Argentino-Brasileño de Comunicación realizado en el marco del Congreso Intercom (Río de Janeiro, 2015) los colegas coincidieron en que mucho de lo aquí descrito reflejaba las situaciones de la educación mediática en relación con sus profesores así como con los espacios en que esta se desarrolla en sus localidades.

⁵ Nuestro proyecto de investigación fue aprobado en el año 2013 y el informe final se presentará en el primer trimestre del año 2016. Nos encontramos en este momento en el tramo final del trabajo de campo, de observación de prácticas áulicas del espacio Comunicación Social y de entrevistas en profundidad con los docentes responsables de esas prácticas. Seguramente, muchos nuevos datos e informaciones surjan de estos encuentros.

distingue elementos, modelos, esquemas de funcionamiento de la comunicación, pero revisitados desde una perspectiva crítica alternativa. De ahí que parte de los contenidos refiera al proceso de comunicación, los tipos y niveles de la comunicación y las características y funciones de los medios. En otro orden, se evidencia también una perspectiva que incluye componentes provenientes de la Semiótica, expresados en contenidos ligados a los lenguajes y discursos de los medios y sus análisis. Cabe destacar que ésta también aparece como un aspecto central en la formación de comunicadores de la época, pero además remite al rol que esta disciplina jugó históricamente en el desarrollo de la Educación Mediática Crítica. Según refiere Len Masterman (1992), la semiótica hizo dos contribuciones muy importantes: por una parte, rompió con la visión de los medios como ventanas al mundo, como espejos de la realidad no problemáticos, e insistió en el papel activo de los medios en la construcción de mensajes y sus niveles de codificación y en la necesidad de analizar esos mensajes como sistemas de signos. De esta manera, ayudó a establecer uno de los principios de la educación mediática: el principio de la no-transparencia. Con ello, puso en el centro de la escena el concepto de “representación”, la idea de que los medios no trabajan con realidades y que los significados que producen no pueden separarse de las formas en que son expresados; por otra parte, otra de sus grandes contribuciones fue desafiar la perspectiva de la educación mediática que establecía y diferenciaba categorías, gustos y valores culturales aceptables o no aceptables. La Semiótica borró de un plumazo estas distinciones (, MASTERMAN L., 1992).

– *El trabajo en el aula, conforme a las especificaciones del diseño curricular y las planificaciones de los y las docentes, se centra en el discurso periodístico y el publicitario, como forma de alertar sobre la influencia de los medios. Es sobre estos dos pivotes que se tematiza el problema de los intereses de los medios y su poder, a través de análisis que podríamos llamar “de contenido”. Este tipo de abordaje se centra en los medios como productores de información y entretenimiento, pero no se observa la tematización de los medios como productores de audiencias segmentadas que luego serán vendidas a los anunciantes. No se observan, además, actividades que permitan realizar las conexiones necesarias entre ese “análisis de contenido” o de superficie de los mensajes y las relaciones de poder en las que estos mensajes se sustentan y del lugar que ocupamos en ellas, así como tampoco*

se ponen en cuestión los niveles de mercantilización y las ideologías incrustadas en ellos, más allá de algunas alusiones a título declarativo.

– *Se inicia a los y las estudiantes en una suerte de “glosario” comunicacional, proveniente de recortes heterogéneos del campo disciplinar. A esto se asocia una metodología didáctica que va del concepto a la aplicación/análisis de caso.* El primer cuestionamiento que surge aquí es en la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica, como una relación de exterioridad y de aplicabilidad de una a la otra, cuando esta relación es de interioridad: la teoría es parte constitutiva de la práctica, es su recurso de intelección (LUNA CORTÉS, C. 1993). Resulta interesante traer aquí algunas de las apreciaciones del autor que, aunque refieran a la formación de comunicadores sociales, no dejan de ser pertinentes para la problemática que nos atañe:

La teoría se identifica con el pensar, el entender o el comprender, y la práctica con el hacer material. En el extremo esta concepción extiende el ámbito de lo teórico a cualquier situación educativa de tipo discursivo, independientemente del contenido, referente y orientación del discurso; y reduce lo práctico a la producción de mensajes en laboratorio con el recurso de la tecnología (LUNA CORTÉS, 1993, p.91).

Y más adelante:

Colocados en esta posición habremos de reconocer los enormes vacíos que separan la práctica comunicacional, en sus circunstancias y solicitudes cotidianas, de las construcciones teóricas que, como contenidos de aprendizaje, se organizan en nuestros planes de estudio. Basta con preguntar a nuestros estudiantes avanzados o a nuestros egresados cuánto del contenido teórico que enseñamos en nuestros cursos de teoría de la comunicación, sociología de la comunicación, semiótica o filosofía conservan en su acervo cognoscitivo, y cuánto de ello está vivo como recurso eficiente en su práctica, para darnos cuenta de estos vacíos y de la marginación en la que esos contenidos acaban en el proceso de formación y de ejercicio profesional (LUNA CORTÉS, 1993, p. 95).

Si esto funciona así en los estudios de grado, puede pensarse y reflexionarse sobre su utilidad en los programas de educación mediática en jóvenes escolares.

Análisis, comparación, caracterización, reconocimiento, descripción son los procedimentales dominantes que expresan a su vez esta forma de trabajo que va de lo abstracto a lo concreto. Que es válida, es aceptable, pero no es la única. David Buckingham se ha preguntado al respecto si cuando enseñamos teoría, estamos enseñando a pensar críticamente o teóricamente. ¿O estamos dando acceso a un cuerpo legitimado de discursos, un canon de teóricos reconocidos?

(BUCKINGHAM, 2014, p.14). Lo mismo para la práctica: ¿enseñamos herramientas tecnológicas o procesos conceptuales que atraviesan los medios? ¿enseñamos creatividad? ¿qué pueden hacer los estudiantes luego de enseñarles la “práctica”, que no supieran hacer antes y cómo lo sabemos? Para el autor, en la escuela la teoría termina cuando empieza la práctica y viceversa. Hemos ahí la utilidad de las agudas observaciones de Luna Cortés.

– *El producto resulta, a veces, más importante que el proceso:* el producto comunicacional que pueda resultar del proceso de enseñanza en el espacio de Comunicación Social alcanza, a veces, una importancia desmedida. Que los y las estudiantes logren formular un programa de radio, un audiovisual o un periódico mural parece ser una meta obligada, y no tanto por la voluntad del profesorado, como por la conminación de la institución escolar de producir “observables”, especialmente cuando de medios se trata. Muchas veces, ese producto es una reproducción acrítica de las características, formatos, géneros y guños de los medios hegemónicos, en el que queda resaltado un mero proceso de alfabetización. Sin embargo, se registran experiencias en las que destacan la creatividad, la participación de los y las jóvenes en la elección de las temáticas y estéticas y en la distribución de roles y tareas, así como en la producción de los mensajes. En estos casos, se observa un tipo de trabajo centrado más en el alumno/a que en el docente.

En síntesis, lo que la educación mediática es, al decir de Buckingham, lo que ha sido y será, ha tomado forma no sólo por quienes la practican, o por el desarrollo interno del campo, sino también por fuerzas externas -políticas de educación o de regulación de medios-. No responde tanto a un proyecto académico-disciplinar cuanto a una praxis, a una intervención (al menos en América Latina) que además surgió de las organizaciones sociales y los educadores populares. Su institucionalización en el espacio Comunicación Social da cuenta de esas tensiones y desfases.

CAMPO DE LA COMUNICACIÓN Y SABERES EN TRANSPOSICIÓN

La educación mediática se moldea en base a las percepciones que los propios docentes tienen de sus prácticas y de los alcances de sus acciones, y este apor-

te es invaluable pues como lo ha señalado Buckingham, uno de los problemas es que los académicos escriben y hablan con discursos pomposos y de manera pretenciosa. Para defender una política de educación mediática, necesitamos mucho más que énfasis académicos y credenciales disciplinares: tenemos que defenderla además como una práctica pedagógica y educativa y esto significa hacerse preguntas pedagógicas que son más capaces de hacer los profesores que los académicos (BUCKINGHAM, 2014).

Aún así, nuestro espacio de enseñanza de la comunicación en Mendoza debería ser revisado críticamente a la luz de las consideraciones que Ives Chevallard (año) ha realizado sobre el proceso de transposición, puesto que no deja de estar construido –en el caso particular que analizamos– como un proyecto académico que abona en saberes de campos disciplinares específicos.

Según Chevallard, la transposición didáctica es –en un sentido restringido– el paso del saber sabio al saber enseñado. La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse, más apropiadamente, ‘transposición didáctica stricto sensu’. Pero, el estudio científico del proceso de transposición didáctica, supone tener en cuenta la transposición didáctica sensu lato, representada por el esquema objeto de saber – objeto a enseñar - objeto de enseñanza (, CHEVALLARD, 2013, p.22). Lejos de constituir una simple operación de “adecuación” a los destinatarios del sistema educativo, la modificación experimentada por el saber sabio refleja una trama muy compleja que involucra aspectos epistemológicos y sociohistóricos en la construcción del conocimiento, así como relaciones de poder. La obra de Chevallard constituye una referencia ineludible para el pensamiento didáctico, más allá de las objeciones que puedan realizarse que en ningún caso invalidan su valor como reflexión acerca de las operaciones de naturalización y omisión que acarrea el movimiento de transposición, pero que, a su vez, son fuente de su legitimidad. La pregunta central que tomamos aquí es: el saber sobre la comunicación “enseñado” en el ámbito escolar, ¿qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? Para Chevallard, además de la necesidad de establecer una brecha con el saber sabio, la transposición didáctica requiere negarla y excluirla de las ciencias como problema, y esta omisión es condición de su propia subsistencia. El saber erudito del que deriva el saber a enseñar debe olvidarse en el curso del

proceso de transposición en tanto que punto de partida, objeto de referencia, fuente de normatividad y fundamento de legitimidad (CHEVALLARD, 2013). Así, el saber que produce la transposición didáctica termina exiliado de sus orígenes, separado de su producción histórica y de su productor, pero nunca tan lejos como para provocar su desautorización. A su vez, debe aparecer como algo lo suficientemente alejado del saber banalizado, de lo contrario se pondría en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza.

No se trata de sindicarse a la operación de transposición como una versión degradada del saber sabio, su génesis histórica y su estatuto actual, pero tampoco de proponer de manera optimista la búsqueda de “buenas transposiciones didácticas”, sino de ejercer una posición intermedia que tiene en cuenta que deberíamos abstenernos de enseñar temas para los cuales no se dispone de una transposición didáctica satisfactoria. Tres aspectos son importantes para el problema que nos compete. Por una parte, el saber disciplinar sobre la comunicación libra una batalla histórica con el saber de sentido común, es dable que las personas opinen de los medios y que lo hagan como expertos por el hecho de ser sus consumidores, y que los intelectuales “de frontera” (a medio camino entre el campo periodístico y el campo académico, como diría Pierre Bourdieu) pongan a circular un discurso de divulgación que reposa en saberes débiles y posiciones privilegiadas de acceso a los medios.

Por otra parte, en tanto hemos señalado que la operación de transposición comporta aspectos epistemológicos y sociohistóricos, cabe detenerse un momento en un problema no menor: la constitución histórica y científico-académica del campo comunicacional. Según lo ha explicitado Raúl Fuentes Navarro, se entiende por campo de la comunicación a

[...] bastante más...que el conjunto de instituciones donde se imparten estudios de nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos –sujetos individuales y colectivos- con el fin de impulsar proyectos sociales específicos; en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social (FUENTES NAVARRO, 1992, p.17).

En la constitución del campo comunicacional en América Latina, convergen la variada adscripción disciplinar de sus fundadores, la ubicación de la comunica-

ción en el marco de las ciencias sociales en una situación de diversa marginalidad (respecto de la ciencia en general, dentro de las ciencias sociales en particular), la dificultad en la definición del objeto de estudio, la polisemia propia del concepto “comunicación” y su uso en muy diversos campos disciplinares, la tensión entre producción propia/importación de teorías, los modelos dominantes en la formación de comunicadores, la ramificación inconmensurable de las prácticas comunicativas, la escisión teoría-práctica, por mencionar algunos aspectos. Aún cuando ha pasado más de un siglo desde que la comunicación se convirtió en objeto de interés para el saber científico social, continúa como un campo en construcción acosado por indefiniciones internas y no reconocimientos externos (TORRICO, 2004, p. 11). Y esto impacta plenamente en cómo ha ido tomado forma el espacio de enseñanza de la comunicación, cuyos profesores son Licenciados en Comunicación Social que adicionan a ese título el Profesorado en Comunicación Social.

Por último, y en tercer lugar, deberíamos poner más énfasis en la construcción de una didáctica de la comunicación, que recoja no sólo los desarrollos existentes de la didáctica general, de las ciencias sociales o disciplinar, sino las experiencias acumuladas por años de las prácticas docentes, teniendo siempre en cuenta –como ya lo hemos afirmado– que las intersecciones entre educación y comunicación en América Latina provienen más de la iniciativa de organizaciones sociales populares que de un proyecto académico bien delimitado, y por ende, las prácticas de sus participantes han sido experiencias invalorable desde los años 60 y hasta la actualidad.

Sumamos además, al diagnóstico realizado, que a la hora de llevar adelante la práctica educativa se encontrarían obstáculos para el cumplimiento de un programa de educación mediática crítico atribuibles a múltiples factores a los que solamente enumeraremos: a) en el ámbito académico-universitario la investigación en torno a qué es y cómo se desarrolla el pensamiento crítico en torno a la educación mediática es insuficiente. b) en los documentos prescriptivos no hay explicitaciones que brinden herramientas para pensar el desarrollo de prácticas docentes relativas al desarrollo del pensamiento crítico. c) las condiciones materiales y simbólicas de la práctica docente no contribuyen a la socialización y reflexión de las experiencias que permitirían conceptualizar un modelo de enseñanza para la formación de espectadores críticos.

No es posible, en conclusión, establecer con certeza si en la enseñanza de la comunicación en la escuela secundaria estamos frente a un proceso de transposición didáctica de saberes del campo de la comunicación al campo escolar o si estamos frente a verdaderas “creaciones didácticas” suscitadas por las necesidades del sistema de enseñanza, apoyadas más bien en ideas del sentido común que todos tenemos respecto de la influencia de los medios masivos de comunicación, y que a su vez devienen de las presiones del entorno respecto de la necesidad -indiscutible- de formar espectadores críticos frente a la fuerza que hoy adquieren los medios de comunicación en la construcción de representaciones de la realidad.

REPRESENTACIONES DOCENTES SOBRE LA FORMACIÓN DE PENSAMIENTO CRÍTICO Y ESPECTADORES CRITICOS

Hemos querido dedicar un espacio aparte a las informaciones obtenidas a través de siete entrevistas semiestructuradas exploratorias a graduados de la Licenciatura en Comunicación Social de la FCPyS, actualmente alumnos del Profesorado en Comunicación, que se desempeñan además como profesores/as en el nivel secundario. Los tópicos a explorar fueron: a) concepción acerca del rol de los medios de comunicación en las sociedades del presente; b) valoración de la enseñanza de la Comunicación en el Nivel Secundario; c) percepción acerca de cómo se relacionan los jóvenes con los medios de comunicación y en que basan su respuesta; d) significado de la expresión “formación de espectadores críticos”; y, e) reconocimiento de prácticas llevadas adelante para la formación de espectadores críticos. Los resultados preliminares dan cuenta de que:

a) Los/as entrevistados/as asocian unánimemente la importancia de los medios a la generación de opinión y valores y a su omnipresencia y ubicuidad. En todos los casos fueron definidos como “importantes”. Solamente en un caso se aludió al poder ideológico y a las relaciones económicas que los atraviesan.

b) En forma unánime aparece la expresión “espectadores/sujetos/críticos”. Es la primera frase a que refieren las entrevistas, aparece como el objetivo central de la formación de los jóvenes en la comunicación. Se alude, como parte de esta capacidad crítica, a la posibilidad de descubrir las intenciones subyacentes en los mensajes o los intereses de los medios. Sin embargo,

las respuestas asocian el desarrollo del pensamiento crítico a la “interpretación” de los mensajes. Solamente en un caso se hace referencia a la enseñanza de la comunicación en un sentido amplio, a la inter-comprensión y el diálogo y al ejercicio de los propios derechos a la información y la comunicación.

c) En cuanto a la relación de los y las jóvenes con los medios de comunicación, no aparece explicitado cómo se relacionan, sino con qué tipo de medios lo hacen. Los/as entrevistados/as señalan a los medios on-line como de preferencia de los y las jóvenes. Sólo dos entrevistados dan cuenta de las formas de relación en forma breve (“toman a los medios como un entretenimiento”, “lo juvenil vendría a ser la vedette de los medios”). Respecto de en qué se basa esta respuesta, algunos señalan que del contacto con sus alumnos o algún/a joven o niño/a familiar cercano. Solamente en un caso se indica que las apreciaciones provienen del trabajo de Tesis de Grado.

d) En la formación de espectadores críticos aparece una secuencia que va de dar las herramientas de decodificación para poder tomar las propias decisiones al descubrimiento de la intencionalidad/intereses/ideología del medio.

e) Solamente cuatro entrevistados consignan experiencias a las que consideran las más significativas, todas ellas de seguimiento de noticias (de radio, tv y periódico) para comparar su tratamiento; o análisis de fotografías de los diarios para trabajar el concepto de objetividad. Es posible visualizar en las respuestas obtenidas que existe un reconocimiento del objetivo central de la educación mediática, la formación de espectadores críticos, pero también que las acciones que mencionan para su desarrollo se restringen a la “interpretación” y al universo de las “informaciones”. En la secuencia que va de “analizar mensajes” a “descubrir las intencionalidades”, expresada en el punto d), se hace mucho hincapié (y tal vez la descripción de las prácticas del punto e) sirven de ilustración) en la decodificación o se observa un posicionamiento en la línea del análisis de tipo semiótico.

Pero, para completar la secuencia hace falta, además, hablar de ideología, de intereses, de qué es y cómo se produce la cultura, etc. Y esta es una ausencia

que notamos, en general, en los diseños curriculares del espacio Comunicación y en algunas planificaciones y prácticas docentes: no se habla del punto al cual se pretende arribar. Tal como lo señala Maximiliano Duquelsky (2011, 105):

[...] el principio fundamental del pensamiento crítico reside en la problematización, el cuestionamiento de lo dado y establecido mediante una indagación histórico social de los fenómenos concretos para comprenderlos en el marco en el que surgen, operan y adquieren su significación.

Y más adelante:

Analizar los mensajes en forma aislada, reivindicar la capacidad de los sujetos para comprenderlos siempre en línea con sus intereses o enfatizar en la producción propia de los estudiantes abstrayéndola de sus determinaciones materiales son propuestas de educación mediática que van en sentido contrario de un pensamiento crítico...Una educación crítica sobre los medios de comunicación debe estar dirigida hacia un objetivo político específico: permitir un entendimiento de los procesos simbólicos estructurados por la industria mediática (DUQUELSKY, 2011, 128-130).

LA NECESIDAD DE REFORZAR LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA COMO POLÍTICA EDUCATIVA PÚBLICA: UN FUNDAMENTO COMUNICACIONAL

Para finalizar, expresamos aquí nuestra toma de posición en favor de una política educativa que incluya a la educación mediática como forma de ampliar, sostener y promover los derechos ciudadanos y de colaborar con la necesaria democratización y el pleno ejercicio del derecho a la comunicación.

Los medios constituyen una dimensión esencial de nuestra experiencia, de nuestra vida cotidiana. En línea con lo que Roger Silverstone ha trabajado ampliamente en su obra, los medios, esa realidad de segundo orden que producen, forman parte de la textura de la experiencia (Silverstone, 2004a), participan de nuestra vida social y cultural, actúan en todos los niveles en que los seres humanos se congregan comunicacionalmente, proponen órdenes de representación, intervienen en nuestras estructuras relacionales en un proceso que es tanto histórico-social como político, económico y cultural. El ambiente mediático -del cual no podemos evadirnos- es resultado de eso, y debemos tener la capacidad de ponerlo en cuestión y es allí donde la educación mediática tiene su lugar.

Las formas de regulación mediática, léase, los esfuerzos que los Estados

pueden hacer en términos de legislar por una comunicación más democrática, resultan una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de una ciudadanía comunicativa. La regulación actúa en el orden de la responsabilidad mediática, mientras que la educación mediática actúa en el orden de la responsabilidad por el cuestionamiento de las representaciones que los medios ponen en circulación y los significados que ellas portan.

En otras palabras, la regulación no cumple el objetivo de ayudarnos a reconocer las particularidades de nuestro mundo mediatizado, ni de proveernos herramientas para el cuestionamiento de un orden de representación que a su vez nos propone un orden moral.

En términos del autor, en el corazón de la educación mediática debería haber una agenda moral, siempre debatida, nunca cristalizada sino, permanentemente, inscripta en el discurso público y la práctica privada, un discurso moral que reconoce nuestra responsabilidad por la otra persona en un mundo de grandes conflictos, tragedias, intolerancia e indiferencia (SILVERSTONE, 2004b).

Es a partir de una política educativa comprometida con las acciones de educación mediática y de una revisión de estos diecisiete años de enseñanza de la comunicación en el ámbito escolar, que esta empresa será posible.

REFERENCIAS

BUCKINGHAM, David. Guest Editorial: The Success and Failure of Media Education. **Media Education Research Journal**. Vol. 4, Issue 2, 2014, p. 5-18.

CHEVALLARD, Ives. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires, Aique Editores, 2013.

DGE (Dirección General de Escuelas), Cuadernillo 36, Educación Artística y Comunicación Social, 1998.

FUENTES NAVARRO, Raúl. El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina. **Revista Diálogos**, N°32, marzo 1992, p. 16-26.

LUNA CORTÉS, Carlos. La tensión teoría-práctica en la enseñanza de la comunicación. **Revista Diálogos**, N°35, marzo 1996, p.90-96.

MASTERMAN, Len. The Media Education Revolution. **Canadian Journal of Education**. Vol 22, N° 3, Spring, 1993, pp 5-14.

SILVERSTONE, Roger (a). **¿Por qué estudiar los medios?** Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2004.

____. (b) Regulation, media literacy and media civics. **Media, Culture & Society**, Sage Publications, Vol 26(3), 2004.

____. **La moral de los medios de comunicación**. Sobre el nacimiento de la polis de los medios. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2010.

Mariana Castiglia

Licenciada en Comunicación Social y Profesora en Comunicación Social (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo). Integra equipos de investigación de la FCPyS. Se desempeña en gestión académica en la Universidad Nacional de Cuyo siendo actualmente la Vicedirectora del Instituto Tecnológico Universitario (ITU). Además es docente de nivel superior. Ha sido expositora con ponencias publicadas en los Seminarios Internacionales organizados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), sobre El proceso de Transición entre Educación Media y Superior en América Latina (Valdivia, Chile, 2010) y Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria (Talca, Chile, 2009). Ha participado de diversos eventos de extensión universitaria relativos al tema del artículo.

E-mail: mcastiglia@uncu.edu.ar

Bettina Martino

Licenciada en Comunicación Social. Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Sociología. Docente efectiva de Teoría de la Comunicación y de la materia optativa Seminario Taller de Educación y Comunicación en la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Co-directora del Proyecto “Representaciones docentes sobre la formación del pensamiento crítico y prácticas áulicas en la Educación Mediática en el Nivel Secundario en Mendoza” (SECyT, 2013-2015).

E-mail: bamartino@hotmail.com