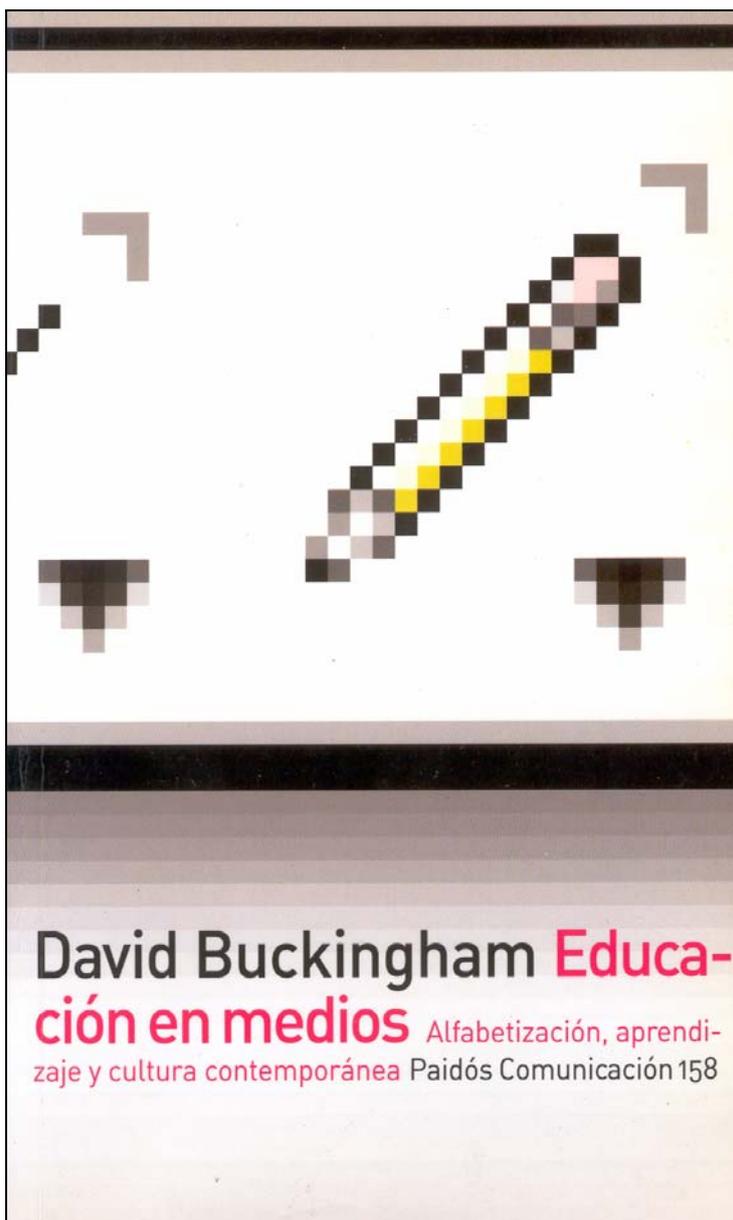


Educación en medios

Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea

Por
David Buckingham.



Ediciones
Paidós.

Primera edición:
2005.

Este material
es de uso
exclusivamente
didáctico.

Sumario

Prólogo y agradecimientos.....	11
--------------------------------	----

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS

1. ¿Por qué enseñar los medios de comunicación social?.....	19
¿Qué son los medios?.....	19
¿Qué es la educación mediática?.....	20
¿Por qué la educación mediática?.....	22
Evolución de la educación mediática en el Reino Unido.....	24
Democratización y actitud defensiva.....	28
Hacia un nuevo paradigma.....	32
Un paso adelante: enseñanza y aprendizaje.....	36
Un paso adelante: un cuadro más amplio.....	37
Una historia sin final.....	40
2. La infancia que ha crecido con los nuevos medios.....	43
La infancia y los medios.....	44
Infancias que cambian.....	47
Tecnologías.....	50
Economía.....	54
Textos.....	56
Audiencias.....	61
Implicaciones para la educación.....	64
3. Alfabetizaciones en medios.....	69
El concepto de alfabetización.....	71
Una teoría social sobre las alfabetizaciones.....	74
Mapa conceptual de alfabetizaciones mediáticas.....	76
Más allá de la ventana mágica.....	79
Problemas de realidad.....	82
Límites de la valoración.....	86
¿Por qué alfabetización?.....	89

SEGUNDA PARTE: EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

4. Delimitando el campo.....	93
Producción.....	94
Lenguaje.....	97
Representación.....	100
Audiencias.....	102
Conceptos clave en la práctica.....	105
Conclusión: algunos principios generales.....	114
5. Estrategias del aula.....	119
Análisis textual.....	120
Análisis contextual.....	124
Estudios de casos.....	127
Traducciones.....	131
Simulaciones.....	133
Producción.....	137
Conclusión.....	141
6. Ubicando la educación en medios.....	143
Un área académica independiente: Estudios Mediáticos.....	144
La educación mediática a través del currículo.....	147
La educación mediática en la enseñanza de lengua y literatura.....	153
Educación mediática y tecnologías de la información y la comunicación.....	157
Educación mediática profesional.....	159

La educación mediática fuera del aula.....	161
Conclusión.....	165

TERCERA PARTE: APRENDIZAJE EN MEDIOS

7. Desarrollando la capacidad crítica.....	171
Funciones sociales de la «crítica».....	174
Juegos de lenguaje crítico.....	177
Acercamiento a la «ideología».....	182
Aprendiendo el discurso crítico.....	189
¿Más allá de la crítica?.....	191
8. Tratando de ser creativo.....	195
Prácticas cambiantes.....	198
Los límites de la «creatividad».....	201
Los mundos sociales de la producción.....	203
Medios escritos.....	207
Utilizando los géneros.....	211
Conclusión.....	216
9. Definiendo la pedagogía.....	219
Comprendiendo el aprendizaje conceptual.....	220
Hacia un modelo dinámico.....	225
Investigando audiencias: el yo social.....	230
Autoevaluación: de la práctica a la teoría.....	235
Más allá del modelo.....	240

CUARTA PARTE: NUEVAS DIRECCIONES

10. Política, disfrute y juego.....	245
¿Identidades posmodernas?.....	247
Pedagogías divertidas.....	252
La parodia como política.....	257
¿Explorando el placer?.....	262
Conclusión.....	266
11. Alfabetizaciones digitales.....	269
Alfabetizaciones digitales en marcha.....	272
Modelos de producción digital.....	276
Los significados de «acceso».....	281
Procesos y productos.....	284
Tecnología y pedagogía.....	287
12. Nuevos lugares de aprendizaje.....	293
Educación en medios fuera del aula.....	296
Los medios y el trabajo de los jóvenes.....	301
Los medios y el aprendizaje «informal».....	304
Evaluación.....	308
¿Hacia la desescolarización?.....	311
Bibliografía.....	315
Índice analítico y de nombres.....	331

11. Alfabetizaciones digitales

La llegada de las tecnologías digitales ha representado nuevos y significativos desafíos y oportunidades para los educadores mediáticos. Por una parte, estas tecnologías ofrecen un nuevo conjunto de objetos y procesos para el estudio, y hacen que varios aspectos de la producción mediática sean mucho más accesibles a los estudiantes. Por otra parte, sin embargo, estas tecnologías a menudo parecen ir acompañadas de una forma de instrumentalismo educativo que implícitamente mira la tecnología como una utilidad meramente neutra. Así pues, además de sacar partido de las posibilidades de la tecnología digital, los educadores mediáticos necesitan insistir también en algunos problemas y principios fundamentales.

Como yo mismo sugerí en el capítulo 2, estos desarrollos tecnológicos deben verse en el contexto de cambios sociales y económicos más amplios. En este terreno, a lo que estamos asistiendo no es tanto al desplazamiento de tecnologías más antiguas por otras más recientes cuanto a una convergencia de formas y prácticas culturales que antes eran distintas. La posibilidad técnica de «digitalizar» un variado abanico de diferentes formas de comunicación (no sólo escritura, sino imágenes visuales y en movimiento, música, sonido y palabra) forma parte de una más amplia convergencia de medios, en virtud de la cual las fronteras entre imprenta, televisión y medios generados por ordenador empiezan a desmoronarse. Sin embargo, estos desarrollos están impulsados también por un cambio mucho más general hacia un sistema de medios condicionados por el mercado, en el que el objetivo de mejorar todo lo posible los beneficios pasa por delante de los imperativos del servicio público.

Las consecuencias culturales y políticas de estos desarrollos son, sin embargo, completamente ambiguas. En cierto sentido, reflejan la creciente concentración de poder en manos de un pequeño número de corporaciones globales multimedia. También tienen significativas implicaciones en lo que a igualdad de acceso se refiere, dado que estos nuevos medios no están igualmente al alcance de todos. A pesar de que el precio de los equipos va descendiendo, la «línea divisoria digital» entre ricos y pobres continúa extendiéndose (Selfe, 2000). No obstante, a estos desarrollos se les atribuyen también significativas posibilidades democráticas. La llegada de la producción mediática digital y de Internet ha contribuido a echar por tierra la distinción entre comunicación interpersonal y comunicación de masas. Al menos potencialmente, estos desarrollos permiten que los «consumidores» se conviertan en «productores», que pueden reproducir y publicar diversos tipos de material informativo utilizando tecnologías que anteriormente estaban reservadas a las pequeñas élites.

Algunos han sostenido que estas nuevas tecnologías contribuyen intrínsecamente a reforzar la autoridad y el poder de los niños. Parece evidente que estas tecnologías ofrecen nuevas oportunidades para la autoexpresión que «liberará» a los niños del control de los adultos y les permitirá crear sus propias culturas y comunidades (Katz, 1997). Los niños se ven aquí a menudo como *cyber-kids* que de alguna manera poseen una afinidad natural con la tecnología, y se muestran automáticamente seguros de sí mismos y autónomos en sus tratos con los medios digitales. Otros, sin embargo, empiezan a sentirse alarmados ante la perspectiva de una «brecha generacional electrónica», en el sentido de que los niños estarían perdiendo contacto con los valores de sus padres. El control centralizado -incluido el control por parte de los padres- resulta cada vez más difícil de ejercer, dado que un creciente número de niños puede acceder, sin que nadie los supervise, a estas tecnologías en sus dormitorios. A los padres tiene que resultarles difícil decidir entre las apelaciones de los partidarios del mercado que pregonan las ventajas de la nueva tecnología, y las de los políticos que en sus campañas juegan con la genuina ansiedad paterna por el bienestar de los niños.

En el contexto de la educación, las exageraciones sobre las ventajas de la tecnología digital siguen gozando de amplia difusión. Los padres y los profesores son los destinatarios de una publicidad comercial agresiva que presenta los ordenadores como un medio educativo: en realidad, como *la* herramienta educativa indispensable para el mundo moderno (Buckingham, Scanlon y Sefton-Green, 2001). Según los folletos publicitarios, los ordenadores ponen a los niños en contacto con mundos

desconocidos y despiertan de nuevo su deseo espontáneo de aprender. Para aquellos que pueden permitirse el lujo de invertir en ellos, los ordenadores contribuyen a que los niños «se abran camino» en la carrera educativa. Sin embargo, los ordenadores se ven aquí en gran parte como mecanismos de distribución: como medios neutros de acceder a una «información» que, casi automáticamente, dará como resultado el aprendizaje. Al simple hecho de «cablear de arriba abajo» las escuelas se le atribuyen a veces beneficios inmediatos, independientemente de cómo se utilicen realmente estas tecnologías.

Sin embargo, por problemáticas que puedan parecer estas reivindicaciones, para la mayor parte de los niños los ordenadores no son ya en primer lugar un medio educativo. Por el contrario, en la actualidad constituyen una parte fundamental de la cultura popular de los niños. En los hogares, el uso predominante de los ordenadores gira en torno a los videojuegos; por su parte, el uso de Internet en el tiempo libre (por ejemplo, en forma de salas de *chat* y de lugares de entretenimiento) es cada vez más significativo (Buchingham, 2002b). Las escuelas no son ya el primer lugar de acceso de los niños a los ordenadores. Los niños están viviendo ya en un mundo digital; sí pues, como sucediera con los medios «más antiguos», necesitamos estar en condiciones de capacitarlos para que lo comprendan y participen activamente en él.

Alfabetizaciones digitales en marcha

Naturalmente, estos nuevos medios han de enseñar de alguna manera las habilidades que necesitan los usuarios para utilizarlos e interpretarlos: exactamente como los libros enseñan a sus lectores a leer (Meek, 1988). El uso diario de los juegos de ordenador o de Internet por parte de los niños implica toda una gama de procesos informales de aprendizaje, en los que los participantes son simultáneamente «profesores» y alumnos». En gran parte, los niños aprenden a utilizar los medios a través de ensayo y error: por medio de la exploración, la experimentación y el juego; además, la colaboración con otros, tanto en el plano personal como de forma virtual, es elemento esencial del proceso.

Echar una partida a un juego de ordenador, por ejemplo, implica una extensa serie de procesos cognitivos: recordar, poner a prueba hipótesis, predecir y planificar estrategias. Los jugadores generalmente están de acuerdo en que los mejores juegos de ordenador son aquellos que presentan los máximos retos cognitivos, y que precisamente no admiten que a los participantes se les asigne una posición de «niños». Aunque quienes participan en el juego están a menudo inmersos de lleno en el mundo virtual, el diálogo y el intercambio con otros son cruciales. Por otra parte, participar en este tipo de juegos es también una actividad «multialfabetizada»: obliga a interpretar complejos entornos visuales tridimensionales, a leer numerosos textos tanto en la pantalla como fuera de ella (por ejemplo, las revistas dedicadas a los juegos) y a procesar información auditiva. En el mundo de los juegos de ordenador, el éxito depende en último término de una disciplinada y comprometida adquisición de habilidades y conocimientos.

Igualmente, la participación en salas de *chat* requiere habilidades muy específicas de lenguaje y comunicación interpersonal. Los jóvenes han de aprender a «leer» matices muy sutiles, a menudo a partir de claves mínimas. Han de aprender las reglas y etiquetas de la comunicación *on-line*, y cambiar rápidamente de un género o registro lingüístico a otro. Con tal de que ellos estén sensibilizados para divulgar información personal, las salas de *chat* ofrecen a los jóvenes un espacio seguro donde podrán ensayar y explorar ciertos aspectos de su identidad y relaciones personales que tal vez no van a encontrar en ningún otro sitio. Aquí, una vez más, gran parte del aprendizaje se lleva a cabo sin que exista una enseñanza explícita: implica exploración activa, «aprendizaje por la práctica», y aceptar pasar por un «período de aprendizaje», aunque sin apenas instrucción directa. Sobre todo, es un aprendizaje profundamente social: surge como resultado de la inmersión en una «comunidad de práctica» (Lave y Wenger, 1991).

En comparación con las excitantes experiencias que muchos niños tienen en el campo de los equipos multimedia fuera de la clase, gran parte del trabajo realizado en el aula tiene que parecerles necesariamente aburrido. Incluso en las escuelas en que se utilizan ordenadores y otros medios, muchos niños se quejan de que este uso es demasiado limitado y restrictivo (véase Pacer y otros, en prensa). Los niños que en casa utilizan Internet se están convirtiendo ya en usuarios críticos de la información: tienen un fuerte sentido de su propia autonomía y autoridad como «aprendices», y no se

limitan a consumir información, sino que desean contribuir a ella. Sin embargo, esto es precisamente lo que tan a menudo se les niega en la escuela. .. Aquí, una vez más, estamos asistiendo probablemente a una ampliación del abismo entre los estilos de aprendizaje que se cultivan con la escolarización formal y aquellos otros que son característicos de las experiencias extraescolares de los niños. Estos están ahora inmersos en una cultura consumista que frecuentemente les asigna una posición activa y autónoma; en la escuela, en cambio, gran parte de su aprendizaje es pasivo y está dirigido por el profesor. Si las escuelas no consiguen conectar con las cambiantes orientaciones y motivaciones de los jóvenes respecto del aprendizaje, existe el grave peligro de que las instituciones docentes oficiales queden totalmente marginadas de sus vidas. Algunos han llegado a sostener que esta situación es potencialmente explosiva, tal vez especialmente para los chicos varones, que, aunque como usuarios de la tecnología se muestran altamente *seguros* de sí mismos, cada vez con mayor frecuencia experimentan el fracaso en el contexto del aprendizaje escolar. Si el suministro de tecnología a las escuelas continúa siendo tan limitado como en la actualidad, el desinterés de los alumnos puede simplemente generalizarse.

Sin embargo, sería completamente erróneo pretender que los jóvenes son ya usuarios competentes de estos nuevos medios, o que saben necesariamente todo lo que necesitan saber. Como en otras áreas, los jóvenes tienen tal vez la ventaja de poseer un tipo de confianza salvaje en su trato con la tecnología: al contrario que muchos alumnos, los jóvenes no tienen miedo a la máquina (Williams, 1999). No obstante, la mayor parte de los jóvenes distan mucho de ser *cyber-kids* autónomos: son inseguros, carecen de información, y a menudo se sienten frustrados porque la tecnología no logra realizar lo que promete. Necesitamos empezar tratando de descubrir qué es lo que realmente conocen los jóvenes, y reconocer que todavía les queda mucho por aprender.

En el momento actual, echarnos de menos un tipo de apoyo y orientación que, por estar fácilmente al alcance de los jóvenes, pueda capacitarlos para utilizar estos medios crítica y creativamente. Por ejemplo, el anonimato y la facilidad de acceso que ofrece Internet permite la difusión de una amplia gama de información falsa o nada fidedigna. Por ejemplo, en campos como la información sanitaria y las noticias políticas la Red de redes ofrece oportunidades desconocidas hasta ahora para difundir rumores o mentiras, en ocasiones con consecuencias de enorme alcance. Sin embargo, hay pocas páginas que ayuden a evaluar todo ese material -y, aquí también, no siempre es fácil juzgar hasta qué punto podemos confiar en esas ayudas.

Los recursos de este tipo empleados en «orientar al consumidor» e informar al público deberían sufragarse sin duda con fondos públicos; pero, en último término, las escuelas deberían desempeñar un papel central en la capacitación de los jóvenes para enfrentarse a los desafíos del nuevo mundo digital. En este sentido, la «alfabetización digital» podría ser considerada una de las múltiples alfabetizaciones que requieren los medios contemporáneos. Sin embargo, no debemos limitarnos a añadir la alfabetización digital al menú curricular; lo que necesitamos es una más amplia conceptualización de lo que realmente queremos decir con el término «alfabetización».

Como yo mismo he sostenido en relación con la «alfabetización mediática» (capítulo 3), esta nueva concepción de la alfabetización no es meramente «funcional». Las habilidades que necesitan los niños en relación con los medios digitales no abarcan exclusivamente aquellas que tienen que ver con la recuperación de información. No basta con que les demos unas cuantas lecciones sobre cómo deben utilizar los procesadores de textos o los buscadores de información. Como sucede con la letra impresa, los niños también han de ser capaces de evaluar y utilizar críticamente la información si queremos que la transformen en conocimiento. Es más, la alfabetización digital no se reduce a la cuestión de proteger a los niños de los peligros de los medios digitales. Como sucediera con los medios más antiguos, los niños necesitan sentirse autorizados para tomar decisiones informadas en nombre propio, para autoprotegerse y autorregularse. Y de la misma manera que la alfabetización clásica implica aprender a escribir y a leer, la alfabetización digital ha de implicar la producción creativa en los nuevos medios y, a la vez, el consumo crítico de los mismos.

El marco conceptual esbozado en el capítulo 4 plantea algunas cuestiones fundamentales que pueden y deberían aplicarse a los medios digitales. El recuadro 11.1 ofrece una lista (sin duda no exhaustiva) de algunos de los temas que podrían discutirse aquí, especialmente con relación a Internet. Obviamente, estas preguntas podrían aplicarse también a otros aspectos de Internet, tales como las salas de *chat* y el correo electrónico, y a otras áreas de los medios digitales, por ejemplo, a los juegos de ordenador. Estos diferentes medios plantean sin duda nuevas cuestiones, especialmente respecto de

la «interactividad»; a su vez, requieren nuevos métodos de análisis que tratarán de dar respuesta a estas preguntas. El punto decisivo aquí es que ninguno de estos medios puede considerarse sin más un vehículo neutro al servicio de la «información». Internet, por ejemplo, ha dejado de ser -¡si es que lo fue alguna vez!- un medio descentralizado, al que se puede acceder con total libertad. Como en el caso de los otros medios y formas de comunicación, a menudo se recurre a ella por motivos y con propósitos particulares, algunos de los cuales por lo menos son esencialmente comerciales. Tanto si utilizamos estos nuevos medios con fines educativos o para pasar el tiempo, es seguramente esencial que lo hagamos de una forma consciente y crítica. Así pues, una forma de «alfabetización digital» que pretenda ser completa tendrá que tomar en consideración cada una de las amplias áreas que he apuntado.

Modelos de producción digital

Como es obvio, estos niveles de comprensión no se alcanzan simplemente a través del análisis: también se desarrollan -en algunos casos, de forma más eficaz y gozosa- a través de la experiencia de producción creativa. La creciente accesibilidad de la tecnología digital permite que niños muy pequeños estén en condiciones de producir con relativa facilidad textos multimedia, e incluso hipermedia interactivos.

RECUADRO 11.1. Internet: temas de estudio

Producción

- Las tecnologías que se utilizan para generar y difundir información en la Red.
- La importancia de las influencias comerciales, y el papel de la publicidad, la promoción y el patronazgo.
- El uso de Internet por parte de individuos o grupos de presión como medio para persuadir o influir.
- Las relaciones entre Internet y otros medios, como la televisión y los juegos de ordenador.

Representación

- Cómo pretenden algunas páginas de Internet «decir la verdad», y establecer su autenticidad y autoridad.
- La presencia o ausencia de determinados puntos de vista o aspectos de la experiencia.
- Cómo pueden los lectores emitir juicios sobre la fiabilidad, la parcialidad y la exactitud, por ejemplo, comparando las páginas de la Red unas con otras y con otras fuentes.

Lenguaje

- El uso de elementos «retóricos» visuales y verbales en el diseño de las páginas de Internet.
- Cómo están estructuradas las páginas de Internet para incitar a los usuarios a navegar de determinada manera.
- El trato dispensado a los usuarios: por ejemplo, en términos formales y «amistosos hacia el usuario».
- Los tipos de «interactividad» que se ofrecen, y los grados de control y retroalimentación que los mismos proporcionan al usuario.

Audiencia

- Formas visibles e invisibles que utiliza la publicidad comercial para llegar a los usuarios.
- Cómo se utiliza la Red para recoger información acerca de los consumidores.
- Cómo utilizan Internet diferentes grupos de personas en su vida diaria, y con qué fines.
- Cómo interpretan individuos y grupos determinadas páginas de Internet, y el disfrute que obtienen al utilizarlas.

Por lo menos algunos niños tienen probablemente acceso a esta tecnología en sus hogares; y algunos la utilizan con fines creativos, por ejemplo, para preparar vídeos, manipular imágenes o crear música (Sefton-Green y Buckingham, 1996). Aquí es justamente donde podemos encontrar algunas de las posibilidades educativas de mayor alcance de la tecnología digital.

Como sucediera con los medios más antiguos (Lorac y Weiss, 1981), en este momento cada vez se utilizan más paquetes de *software* que permiten crear fácilmente productos multimedia para reforzar el aprendizaje de las asignaturas en una serie de áreas curriculares. Aquí, los estudiantes producen sus propios textos multimedia en forma de páginas de Internet o CD-ROM, a menudo combinando texto escrito, imágenes visuales, animación sencilla y material de audio y vídeo (Ordidge, 1999). Vivi Lachs (2000), por ejemplo, describe una serie de actividades de producción llevadas a cabo con alumnos de la escuela primaria para reforzar el aprendizaje de ciencias, geografía o historia. Estos proyectos comportan generalmente que los niños «re-presenten» -es decir, expliquen de nuevo- lo que han aprendido para una audiencia de niños pequeños en forma de materiales didácticos multimedia. Uno de los aspectos más estimulantes de este trabajo es precisamente la interactividad: los estudiantes han de pensar seriamente cómo interpretarán y utilizarán los diferentes usuarios el material que ellos producen, y como se moverán por el a su antojo. Aunque las producciones de los niños recurren a menudo a elementos de cultura popular (por ejemplo, a los juegos de ordenador), el contenido de las producciones es fundamentalmente fáctico e informativo -y, en este sentido, el género que utilizan preferentemente combina educación y entretenimiento («edu-tenimiento»-).

Aquí, una vez más, es importante no perder de vista algunas distinciones fundamentales. Hemos de distinguir entre educación *a través de* los medios y educación *acerca de* los medios o, en otras palabras, entre el uso de los medios como ayuda pedagógica y el estudio de los medios por el interés intrínseco que ellos mismos tienen. El objetivo primario del uso de los medios en este terreno no es promover una toma de conciencia más conceptual de los mismos medios, sino servir de apoyo al aprendizaje de las asignaturas, o desarrollar cualidades más generalizadas como la motivación y la colaboración. Esto es perfectamente válido, pero no puede calificarse de educación mediática.

Otros usos potenciales de los medios digitales proceden del campo de la educación artística. Estos proyectos a menudo implican la participación de «artistas digitales» ajenos a la escuela, y ponen de relieve especialmente el uso de los medios al servicio de la autoexpresión y la exploración creativa. De esta manera, los estudiantes pueden experimentar con las posibilidades de diferentes formas artísticas, combinándolas y manipulándolas de todas las formas posibles por medio del ordenador, al explorar temas como la «identidad» y la «memoria». El modelo implícito aquí es el de la obra de arte vanguardista multimedia, aunque (también aquí) los estudiantes tienden a «importar» elementos de cultura popular. Esta obra puede implicar también un elemento de reflexión crítica, especialmente en aquellos casos en que comporta comunicación con una audiencia más amplia. Rebecca Sinker (1999), por ejemplo, describe un proyecto multimedia *on-line* con el que se propuso desarrollar vínculos entre una escuela infantil y su comunidad. El proyecto pretendía celebrar el centenario de la escuela y ofrecerles a los niños oportunidades para «investigar las historias y las experiencias de sus propias familias, de la comunidad, explorando cambios y celebrando la diversidad». Sirviéndose de *software* que permitía simultanear equipos multimedia, el proyecto combinó fotografía, vídeo, diseño, narración de historias, imágenes digitales, sonido y texto. Aunque se contó con la colaboración de expertos externos, el estilo de aprendizaje se basó aquí completamente en el trabajo en equipo; el control posibilitado por la tecnología estimuló un grado de reflexión crítica que habría sido difícil de alcanzar con otras formas artísticas. Pero, tal vez lo más significativo de todo fue que los resultados del proyecto (en la forma de una página de Internet) llegaron a una audiencia mucho más amplia que normalmente apenas habría prestado atención al trabajo de los niños.

Como sostiene Sinker en otro lugar, este tipo de producción multimedia representa una forma de «aprendizaje a través de la acción» que es necesariamente multidisciplinar, aunque inicialmente pueda depender de la práctica de las artes visuales (Sinker, 2000). Sin duda encontramos aquí una importante base común con la educación mediática, no sólo gracias al uso de la tecnología electrónica, sino también porque, por un lado, este tipo de trabajos a menudo aborda explícitamente temas y cuestiones conceptuales y, por otra parte, conecta con perspectivas de la teoría crítica. (Para nuevos ejemplos de este tipo de trabajo, véanse Booth. [1999] y Jones [1999]).

Sin embargo, hay dos factores que distinguen el uso de la producción digital en el contexto de la educación mediática. El primero es que centra explícitamente su atención en la cultura popular -o, al menos, en el intento de conectar con las experiencias cotidianas de los estudiantes en el campo de los medios digitales, sin tratar de imponer una práctica «artística» o «educativa» extraña-. El segundo es el elemento de reflexión teórica: la relación dinámica entre práctica y comprensión crítica que, como yo mismo he sostenido, es crucial para el desarrollo de una «alfabetización crítica». En el contexto de la educación mediática, el objetivo primario no es desarrollar habilidades técnicas, ni promover la «autoexpresión», sino estimular una comprensión más sistemática de cómo operan los medios y, consiguientemente, promover formas más reflexivas de utilizarlos. Con relación a estos últimos puntos, la tecnología digital se diferencia profundamente de la tecnología analógica que la precedió; sin embargo, como veremos, también ella plantea algunas cuestiones nuevas.

Los significados de «acceso»

Como he señalado anteriormente, los investigadores han prestado cada vez más atención a la existencia de una «línea divisoria» entre la «tecnología rica» y la «tecnología pobre». Por ejemplo, la investigación en el Reino Unido a finales de la década de 1990 comprobó que los niños de clase media tenían tres veces más probabilidades de utilizar en casa ordenadores multimedia que los niños de clase trabajadora, y ocho veces más probabilidades de utilizar Internet (Livingstone y Bovill, 1999). Las escuelas pueden -y, obviamente, deberían- contribuir de forma decisiva a nivelar estas diferencias en lo que a la posibilidad de acceso se refiere. Sin embargo, estaría bien empezar reconociendo que el acceso no tiene que ver sólo con la tecnología, sino también con el capital cultural: es decir, con las habilidades y competencias culturales necesarias para usar esa tecnología creativa y productivamente. Por lo que a la producción mediática se refiere, sería del todo romántico suponer que los jóvenes poseen algún tipo de pericia automática para el manejo de la tecnología, o que necesariamente son capaces de aprender a utilizarla fácil y rápidamente. En realidad, la mayor parte de los programas de *software* que utilizan los estudiantes están destinados para profesionales, y se necesita dedicar mucho tiempo para dominarlos. Aquí, una vez más, la investigación sugiere que los niños de clase media gozan de importantes ventajas, como consecuencia de la mayor experiencia con ordenadores en el trabajo por parte de sus padres, y debido a su participación en otras redes sociales (véase Facer y otros, en prensa).

Julian Sefton-Green (1999) describe las consecuencias de esta situación en el desarrollo de cursos sobre diseño de páginas de Internet y la producción de juegos de ordenador en el contexto de un proyecto artístico para jóvenes. Los jóvenes matriculados para la realización de los cursos en ambas áreas provenían sobre todo de ambientes indigentes. Las diferencias en las experiencias anteriores de los estudiantes en ambas tareas tuvieron un efecto significativo sobre el desarrollo de ambos cursos. En el caso del trabajo en Internet, el problema básico fue que prácticamente ninguno de los estudiantes que seguían estos cursos (en 1998) había utilizado con anterioridad la Red. En cambio, todos los estudiantes que se habían matriculado en los cursos de juegos de ordenador poseían un amplio conocimiento como «consumidores» de estos juegos. Los estudiantes tenían también una cierta idea de cómo trabajaba la industria de los juegos y de cómo podía relacionarse el curso con la producción mediática en el mundo real -aunque algunos, de forma un tanto romántica, esperaban que el curso podría promover sus aspiraciones profesionales-. Sin embargo, estos estudiantes tenían en general una comprensión clara de por qué y cómo se diseñaban y fabricaban los juegos *como productos*. Por el contrario, en el caso de los cursos sobre Internet, los estudiantes no tenían una idea clara de lo que pudieran hacer productores profesionales (o simplemente aficionados) de la Red, y únicamente de manera muy general intuían que el hecho de ser competentes para trabajar en un medio *on-line* podría tener alguna relevancia profesional.

Este conocimiento anterior desembocó en diferencias muy claras cuando se trató de estimular la discusión crítica, pero influyó también en lo que los estudiantes fueron capaces de producir. Ninguno de los grupos de estudiantes poseía habilidades básicas para trabajar con *software* de producción; pero, en el caso del curso sobre la Red, necesitaron desarrollar habilidades básicas en el uso de navegadores antes de pasar a diseñar sus propias páginas y sitios. Los estudiantes tienden a imaginar sólo aquello que saben que realmente pueden hacer; a medida que avanzan en el dominio de las habilidades técnicas, cambia también su capacidad para imaginar nuevas posibilidades. Esto fue llamativo en los

cursos sobre Internet. Teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes empezaron con escasas ideas sobre la misma Internet, nadie se sorprendió al comprobar que el trabajo que realizaron fue también limitado en muchos aspectos. Otro tema que se plantea aquí es que, a pesar de las reivindicaciones sobre el potencial democrático de la Red, en realidad la mayor parte de los sitios *on-line* son en alguna medida formas de publicidad. La cultura no comercial *on-line*, especialmente la producida por los mismos jóvenes, es mucho más difícil de encontrar. En consecuencia, los modelos expresivos al alcance de los estudiantes son contadísimos. Curiosamente, este argumento no puede aplicarse a los cursos sobre los juegos. Porque sabían más cosas sobre los juegos de ordenador, los estudiantes no tardaron en aportar ideas, bocetos y escenarios para su trabajo. En este caso, traían consigo de casa un importante acopio de datos y estaban claramente muy motivados. El trabajo producido por estos estudiantes daba una sensación mucho más pronunciada de propiedad. Aunque su control técnico sobre los programas interactivos era limitado, esto no pareció inhibir su imaginación. La cuestión clave aquí, como en el trabajo con medios «más antiguos», era hasta qué punto los estudiantes utilizaban activamente y refundían géneros ya establecidos, o simplemente se afanaban por imitarlos.

Andrew Jones (1999) ofrece un estudio más detallado de un caso de producción para Internet, en este caso en el contexto mucho más académico de los Estudios Mediáticos de nivel A. Aquí, un pequeño grupo de estudiantes trabajó con artistas multimedia para desarrollar sitios *web* «experimentales» que explorasen temas sobre carácter étnico e identidad. El trabajo estuvo fuertemente influenciado por la lectura que los estudiantes habían hecho de la teoría mediática y cultural, que deben conocer en este nivel; y los productos mismos se aproximaron bastante a lo que en las prácticas se considera «arte conceptual». Sin embargo, estos estudiantes estaban muy poco familiarizados con las convenciones del diseño de *webs* -¡si es que se puede afirmar que realmente existen estas convenciones!-. Esto les dejó libres para lanzarse a experimentar, aunque, como señala Jones, su trabajo se vio limitado por los paradigmas y las estructuras del *software* que utilizaban. Aquí, una vez más, se tuvo la sensación de que los estudiantes necesitaban una forma cultural previa para usarla como modelo, al menos como un punto de partida que ellos podían adaptar o rechazar después. Estos estudios sugieren que familiarizarse personalmente con la tecnología digital es sólo el comienzo. El concepto de *acceso* no debe abarcar exclusivamente aspectos tecnológicos o de habilidad técnica, sino también *formas culturales de expresión y comunicación*; pero, hay que reconocer que el acceso de los estudiantes a -y la familiaridad con- esas formas culturales es de por sí algo probablemente bastante variable. Esto a su vez tiene estimulantes implicaciones para nuestra forma de enseñar, especialmente en marcos que son cultural y socialmente diversos.

Procesos y productos

La manipulación digital de imágenes o el montaje de vídeos no son simplemente maneras más eficaces de hacer las cosas que se solían hacer con tecnología analógica. Una y otro son ciertamente tareas más sencillas y de uso más flexible; además, permiten que los estudiantes obtengan un resultado «profesional» mucho más fácilmente. No obstante, hay algunas diferencias significativas en el *proceso* de producción que tienen implicaciones mucho más amplias para el aprendizaje de los estudiantes.

La tecnología digital puede hacer abiertos y flexibles algunos aspectos clave del proceso de producción que a menudo permanecen «guardados bajo llave» cuando se utilizan tecnologías analógicas. Esto sucede, en primer lugar, en el momento de generar imágenes. Por ejemplo, si uno es capaz de tomar una serie de instantáneas con una cámara digital, de visionarias en el monitor y seleccionar las que necesite, comprenderá con toda claridad una serie de puntos acerca de la selección y construcción de imágenes que de otro modo habrían dado lugar a las correspondientes exhortaciones meramente teóricas de parte del profesor. Aquí se puede aprender a través de ensayo y error, sin preocuparse ante la posibilidad de perder o borrar imágenes; y esto puede permitirte revisar anteriores versiones de tu trabajo, y reflexionar sobre el cómo y el porqué de los cambios de tus ideas. De hecho, la tecnología permite que los estudiantes se embarquen en un proceso de redacción de sucesivos borradores -y, paralelamente, de autoevaluación crítica- que se parece mucho a los enfoques contemporáneos de la enseñanza de la escritura. En principio, como es natural, estos procesos eran posibles con la tecnología analógica, aunque eran siempre mucho más caros (por ejemplo, en el caso de las cámaras Polaroid) y exigían mucho más tiempo.

Este argumento es aplicable también a la «posproducción». Aquí, una vez más, pueden abordarse cuestiones complejas sobre la selección, la manipulación y la combinación de imágenes (y, en el caso del vídeo, de sonidos) de una forma mucho más accesible que utilizando la tecnología analógica, y no se trata simplemente de que el *software* sea más fácil de manejar, o de la gama de opciones disponibles -por ejemplo, el número de efectos o pasos de instantáneas-. (En realidad, la proliferación de opciones puede convertirse en una distracción, especialmente para los principiantes.) Los actuales paquetes de *software* para la manipulación de imágenes, como Photoshop, hacen el proceso de construir imágenes (por ejemplo, para carteles o anuncios de películas) mucho más rápido y sencillo que con los instrumentos de montaje del pasado (pegamento y tijeras); y, durante el mismo proceso, esos programas pueden mostrarte también rápidamente y con toda evidencia el estado problemático de las fotografías. Igualmente, las ventajas de los programas de montaje digital, como Premiere, es que hacen perfectamente visible el proceso de construcción de significados -y las opciones que ello conlleva-. La consecuencia es que estos programas pueden capacitar a los alumnos para *conceptualizar* el proceso de formas mucho más eficaces. Desde este punto de vista, muchos de los objetivos que antes solían alcanzarse de forma abstracta y trabajosa mediante análisis y guiones gráficos pueden enfocarse ahora de manera mucho más directa y flexible (¡por no decir más placentera!) a través de la producción. Mientras tanto, las fronteras entre análisis crítico y producción práctica -entre «teoría» y «práctica»- se están volviendo cada vez más borrosas. Estas cuestiones han sido discutidas en una serie de estudios empíricos en este terreno. El temprano estudio de casos de producción digital en el contexto de la enseñanza del inglés de Julian Sefton-Green (Buckingham, Grahame y Sefton-Green, 1995, cap. 3) sugiere que la tecnología actual permite una experimentación más sistemática con posibilidades y, consiguientemente, una selección y una puesta a punto de la versión final más consciente, comparada con las que se obtenían con métodos anteriores. En uno de los proyectos, los estudiantes produjeron carteles de película y montaron *trailers* como parte de una unidad de trabajo sobre el libro y la película *Rebeldes*. A los estudiantes se les permitió ejercer un elevado control sobre la composición y la edición de las imágenes, y mantenerse en estrecho contacto con cada una de las fases del trabajo, lo que les animó a explorar una serie de temas que en el texto original no quedaban muy claros, y a considerar cómo podía comercializarse el libro para diferentes audiencias. Sin embargo, como señala Sefton-Green, es importante que este conocimiento se haga explícito; y esto no es algo que la tecnología produzca automáticamente por sí misma.

Andrew Burn ha llevado a cabo una serie de estudios sobre el impacto de la tecnología digital en el compromiso de los estudiantes con la imagen en movimiento. Por ejemplo, Burn muestra cómo el uso de un paquete digital que permite «agarrar» y posteriormente manipular cuadros de películas contribuye a que los alumnos alcancen una comprensión analítica más amplia de elementos que de otro modo sólo habrían sido observados de forma mucho más somera o subliminal (Burn, 1999). En otro estudio, el montaje digital del avance de una película por parte de los estudiantes demostró ofrecer un grado de flexibilidad y control -por ejemplo: en la reordenación de las tomas, en la experimentación con transiciones de tomas, alargando y condensando secuencias, acelerando y desacelerando el ritmo- que es comparable al que se exige para la escritura (Burn y Reed, 1999). Según Burn, la acción de montar y manipular imágenes mediáticas de esta manera imita de algún modo la infinita flexibilidad del proceso de creación mental de imágenes o «pensamiento visual»; y a medida que el *software* se desarrolla más y más, este proceso se volverá probablemente cada vez más intuitivo.

El objetivo último de Burn aquí es desarrollar un análisis exhaustivo de la «gramática» de las imágenes en movimiento, y para ello se apoya en la explicación de imágenes inmóviles desarrollada por Kress y Van Leeuwen (1996). De alguna manera, esto nos retrotrae a la discusión sobre las «alfabetizaciones mediáticas» en el capítulo 3, y a algunos de los problemas que enmarcan la analogía entre medios impresos y de otro tipo. Significativamente, Burn echa mano de una lingüística funcional, más bien que de una gramática de signo más tradicional, lo que significa que trata de identificar equivalencias funcionales entre los diversos medios, y no tanto paralelismos formales o estructurales: así, por ejemplo, no trata propiamente de buscar equivalencias visuales de sentencias, tiempos verbales o negaciones, sino de identificar de qué forma concreta se transforman, combinan o «fijan» las imágenes (Burn y Parker, 2001). Que esto pueda dar lugar a una «gramática» o no es algo que queda por ver; pero, aunque la respuesta a esta pregunta sea afirmativa, hemos de preguntarnos ulteriormente cómo podría enseñarse esa gramática. Lo interesante aquí sería preguntarse si el nivel de

control que ofrece la tecnología digital fomenta, en cierto modo automáticamente, un enfoque más sistemático. La investigación de Burn sugiere, sin duda, que los estudiantes perciben rápidamente la necesidad de un metalenguaje técnico, que a su vez les ayuda a tomar decisiones en colaboración (Burn y otros, 2001). De todos modos, que esto estimule o no necesariamente la reflexión de los estudiantes sobre los intereses culturales y sociales más amplios que están en juego en sus producciones es una cuestión sin resolver.

Tecnología y pedagogía

Tanto Burn como Sefton-Green defienden decididamente la producción digital como parte de una «potenciación» más general de los consumidores de medios. Al ofrecer un acceso democrático más amplio a formas complejas de producción mediática, la tecnología digital permite verdaderamente que los estudiantes se conviertan en escritores y lectores de medios tanto visuales como audiovisuales - estas distinciones establecidas empiezan en realidad a esfumarse-. Probablemente, el grado de flexibilidad y control que ofrece la habilidad para manipular y editar imágenes en movimiento en formato digital se presta de manera especial para el tipo de reflexión autoconsciente que, en mi opinión, es esencial para la educación mediática y, en sentido más amplio, para la «alfabetización crítica».

Esto, al menos, es una posibilidad. Que se convierta o no en realidad, no depende simplemente de la tecnología: es ante todo una cuestión de pedagogía. Por ejemplo, falta por ver si la llegada de las silenciosas cámaras digitales al hogar va a cambiar mucho las cosas con respecto a la práctica convencional de la fotografía popular: una práctica que predominantemente se preocupa de grabar selectivamente determinados acontecimientos típicamente familiares (bodas, nacimientos, fiestas) con la intención última de demostrar que las relaciones sociales son «felices». La tecnología digital no cuestiona necesariamente ni pone en evidencia estas opciones y selecciones, y tampoco estimula el diálogo en torno a ellas. En realidad, puede suceder que simplemente facilite el uso indiscriminado de los nuevos medios.

De igual modo, podría argumentarse que la nueva gama de opciones que la tecnología digital pone a nuestro alcance no construye *necesariamente* por sí sola una imagen más consciente o deliberada. En el caso de las silenciosas cámaras digitales, por ejemplo, la facilidad con que pueden aplicarse filtros y llevarse a cabo manipulaciones estimula la producción de imágenes estilizadas; ahora bien, éstas podrían continuar siendo consideradas algo distinto de las fotos presentadas como una «demostración» de realidad. A menos que estas cuestiones básicas sobre la selección y la manipulación formen parte esencial del proceso, y constituyan el objeto de una reflexión consciente, estas nuevas opciones pueden convertirse simplemente en una excusa para una experimentación arbitraria. Además, la elevada calidad del vídeo digital puede estimular el orgullo y un cierto sentido de propiedad en el producto que resulta muy motivador para los estudiantes. Por ejemplo, los vídeos pop se prestan por sí mismos para la producción digital debido a la facilidad con que se realiza su montaje. No obstante, el hecho de que sea relativamente fácil producir algo que «parece bueno», no hace necesariamente el trabajo más coherente o eficaz en el terreno de la comunicación. En realidad, los «buenos efectos» pueden encubrir una falta de contenido -e incluso de *pensamiento* acerca de lo que el producto intenta comunicarnos-, especialmente si van acompañados de una poderosa banda sonora.

El punto clave aquí es que las ventajas potenciales de la tecnología digital no se harán realidad sin la competente intervención de los profesores -y, en otro sentido, de los pares-. Será necesario seguir reflexionando, deliberando y dialogando; y tanto las oportunidades como los requisitos para estas acciones han de integrarse sistemáticamente en el proceso, aunque a veces pueda parecer que nos distraen del mismo.

En este sentido, parece especialmente importante insistir en la necesidad de colaboración en la producción digital. Como ya he indicado anteriormente (capítulo 8), el trabajo grupal ha sido algo perfectamente establecido en la práctica de la educación mediática, no sólo por razones pragmáticas y profesionales, sino también por motivos educativos. Estos argumentos no se aplican fácilmente al trabajo de producción con medios digitales. En realidad, el uso de la tecnología digital a menudo tiende a *individualizar* el proceso de producción. Una sala de ordenadores, incluso si ha sido instalada

para el trabajo artístico creativo, tiende a involucrar a estudiantes que trabajan individualmente frente a los monitores; por su parte, el profesor a menudo mantiene una relación más individualizada con cada alumno, aunque los estudiantes también pueden trabajar juntos como tutores del compañero, especialmente para solucionar problemas relacionados con el *software*. Los intentos por incorporar el trabajo grupal a menudo parecen algo artificiales; y los estudiantes intentarán a veces evitar el diálogo y la discusión dividiendo su tarea en funciones especializadas de las que pueden encargarse personas individuales. Especialmente donde el acceso a la tecnología está al alcance de muchos, las ventajas del trabajo en equipo deben explicitarse y promoverse activamente. Contrapuesto a la tendencia a la individualización, el trabajo grupal debe verse como una cuestión de egoísmo mutuo: los estudiantes tienen que reconocer que sólo aunando recursos, pericia e ideas conseguirán terminar la tarea.

Finalmente, está la cuestión de la audiencia. Como he apuntado en otro lugar, la existencia de una audiencia real cambia cualitativamente la comprensión que tienen los estudiantes del trabajo de producción, así como de la eficacia del mismo en el terreno del aprendizaje. La tecnología digital parece ofrecer aquí algunas posibilidades importantes. Internet en concreto depara -o deparará en el futuro- grandes oportunidades para que el trabajo de los jóvenes encuentre una audiencia más amplia. Hoy es cada vez mayor el número de los lugares que promocionan imágenes, vídeo y material sonoro producido por jóvenes (véanse Abbott, 1998; Stern, 1999). En el momento actual, la tecnología está aún muy lejos de haber dado cumplimiento a todas sus posibilidades, especialmente por lo que se refiere a medios como la radio a través de Internet (véanse Buckingham, Harvey y Sefton-Green, 1999). Sin embargo, es probable que en el futuro Internet ofrezca muchas más posibilidades para la interacción y el diálogo con las audiencias.

No obstante, no habría que exagerar este aspecto. La tarea de dejar listo para su «publicación» el trabajo de los estudiantes requiere con frecuencia mucho tiempo, y el trabajo a menudo se parece más bien poco a los productos «profesionales» (Booth, 1999). En realidad, son pocas las escuelas que hayan publicado el trabajo multimedia de sus alumnos, o que lo hayan hecho más fácilmente accesible a través de Internet, aunque esto podría deberse en parte a la preocupación creciente de los centros docentes por su «imagen pública». Como he afirmado en otro lugar, encontrar una audiencia -aunque sea relativamente reducida y local- representa simplemente una etapa en el proceso, nunca un punto de llegada. Ahora bien, vista de esta manera, puede tener significativas ventajas desde el punto de vista de la motivación de los alumnos y de su disposición a reflexionar sobre el trabajo que han hecho.

Desde todos estos puntos de vista, sin embargo, la tecnología digital parece tener importantes implicaciones para el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, estos cambios no se producirán automáticamente. El que se hagan realidad o no, dependerá obviamente hasta cierto punto de la tecnología misma: del diseño tanto de las máquinas como del *software*, y del hecho de que estos cambios produzcan los resultados que prometen. Sin embargo, también dependerá de los contextos y relaciones sociales en que penetre la tecnología. En esta situación, el valor de la tecnología digital depende en gran medida de las relaciones *pedagógicas* que se establezcan a su alrededor: por ejemplo, de la posibilidad que tengan los estudiantes de acceder a las habilidades y competencias que necesitan, del nivel de control que se les permita ejercer sobre el proceso, y del margen de diálogo con pares y profesores que se conceda a los estudiantes. También depende, en sentido más amplio, de los contextos *sociales* que constituyen el entorno de la tecnología: de las motivaciones de los estudiantes, del tipo de relaciones que la producción cultural mantiene con otros aspectos de sus vidas, de las audiencias a que van destinadas sus producciones, etcétera. En el futuro sería necesario no perder tiempo en acaloradas especulaciones sobre las maravillas de la tecnología y dedicar mucha más atención a debatir estas cuestiones.