

Panorámica de la educación en comunicación audiovisual

Mercè Oliva Rota

- *Aunque hace ya décadas que se plantea la necesidad de introducir la educación en comunicación audiovisual (ECA) en la educación formal, no hay un acuerdo sobre cuál debe ser el modelo a seguir. Este artículo repasa los principales debates que se desarrollan alrededor de la ECA: cómo se define y qué nombre debe recibir; sobre qué planteamientos debe construirse; qué contenidos debe incluir, y cómo debe incorporarse a los currículos. Al mismo tiempo, el texto repasa cómo se concretan estos debates en los sistemas educativos de diferentes países, prestando especial atención a Cataluña, para señalar las limitaciones y oportunidades de las propuestas actuales.*

Palabras clave

Educación en comunicación audiovisual, *media literacy*, educación secundaria, ley catalana de educación.

Mercè Oliva Rota

Profesora ayudante del Departamento de Periodismo y Comunicación Audiovisual de la Universidad Pompeu Fabra y miembro del grupo de investigación UNICA de la UPF

1. Introducción

La mayoría de artículos, estudios, declaraciones, etc., que giran alrededor de la educación en medios suelen empezar citando una serie de datos estadísticos orientados a demostrar la importante presencia (e influencia) que los medios de comunicación tienen en la vida de los jóvenes y los niños y en la sociedad en general, así como el papel central que desempeñan en muchos procesos sociales. Sobre esta idea se basa la defensa de la educación en comunicación audiovisual, es decir, enseñar a comprender y a utilizar los medios de comunicación. Ya en la fundadora declaración de Grunwald de 1982 de la UNESCO se señalaba la necesidad de que “el sistema político y educativo debe reconocer sus obligaciones para promover entre sus ciudadanos una comprensión crítica del fenómeno de la comunicación”¹, dada la poca presencia de la educación en medios en los sistemas educativos (estableciéndose una gran distancia entre la educación y el mundo real). Pero aunque hace décadas que se señala de forma insistente la importancia de este tema, la presencia de la educación audiovisual en las instituciones educativas de todo el mundo es irregular y, en muchos casos, escasa y relativamente reciente.

El objetivo de este artículo es repasar cómo se entiende la educación en medios en la actualidad, centrándonos en su presencia en la educación formal, especialmente secundaria. Evidentemente, la educación en medios no se puede limitar a este ámbito, sino que debe incluir muchos otros contextos, como la educación continuada, la educación no formal o la educación para adultos. Pero es en la educación formal primaria y secundaria donde deben centrarse los mayores esfuerzos en esta materia, dado que

1 Traducción del autor del original en inglés.

es la que incide de forma más importante en la construcción y el desarrollo de las nuevas generaciones.

En este artículo repasaremos algunos de los debates que se desarrollan alrededor de la educación en medios en todo el mundo y estudiaremos diferentes planeamientos, contenidos y opciones de introducción dentro de los currículos de la educación formal. Por último, veremos cómo se concretan estos debates en Cataluña para señalar algunas de las limitaciones y oportunidades del modelo actual.

2. Educación en comunicación audiovisual (ECA): términos y definiciones

Cuando hablamos de educación en medios podemos encontrar muchos conceptos afines que se refieren más o menos a la misma idea: enseñar a comprender, analizar y usar los medios de comunicación. No se trata, por tanto, de educar a través de los medios (“educación *con* medios”), utilizándolos como material de apoyo (por ejemplo, visionar *Octubre*, de Sergei Eisenstein, para ilustrar una lección sobre la Revolución Rusa), sino de transformar la comunicación audiovisual en materia de estudio.

Como hemos dicho, se utilizan varios términos para referirse a este campo: educación en medios, alfabetización en medios, educación en comunicación audiovisual, educación audiovisual, etc. En diferentes contextos se privilegiará el uso de un término u otro. Así, por ejemplo, “alfabetización en medios” (*media literacy*) es el concepto que se usa habitualmente en el ámbito anglosajón, mientras que “educación en medios” (*educación para los medios*) se usa en América Latina o “educación en comunicación audiovisual” o “educación audiovisual” en Cataluña.

Huelga decir que cada término tiene matices que lo diferencian de los demás. Ahora bien, la definición exacta de cada término variará bastante según el autor o autora o la institución que se consulte. De hecho, es significativo que en numerosos estudios y artículos sobre este tema se acostumbre a empezar con un capítulo en que se pide a diferentes expertos que definan diferentes términos relacionados con este tema².

2 Véase, por ejemplo, Fedorov (2003) o Ofcom (2004).

En este artículo, dadas las limitaciones de espacio, omitiremos estos debates y utilizaremos los conceptos *educación en medios* (EM) o *educación en comunicación audiovisual* (ECA) sin hacer diferencias entre ambos.

De la misma manera que no hay un acuerdo sobre el término más adecuado para referirse a la educación en medios de comunicación, tampoco hay acuerdo para decidir qué es y qué contenidos incluye. Repasaremos a continuación algunos de estos debates.

3. Del proteccionismo al *empowerment*

Históricamente, la ECA parte de un enfoque *defensivo*: el objetivo era proteger los niños de los peligros que comportaban los medios de comunicación, especialmente la televisión. Unos “peligros” que podían ser culturales, políticos o morales (Buckingham; Domaille: 2001a). En el primer caso, los medios se consideran una forma de “baja cultura”, subproductos sin calidad cuyo visionado mina la sensibilidad y el interés de los niños y niñas por la literatura, el arte, etc. (es decir, por la auténtica cultura, fuente de enriquecimiento personal). Según este punto de vista, la ECA tendría como objetivo que los niños aprendieran a apreciar la alta cultura rechazando los productos de los medios de comunicación. Es decir, que leyesen más y mirasen menos la televisión. Esta postura se encuentra implícita en muchos planteamientos que se preocupan por el desplazamiento de la cultura escrita a favor del audiovisual, recordando con melancolía las virtudes de la primera, que se van perdiendo (y sólo viendo lo negativo de la segunda).

En el segundo caso, los medios se consideran peligrosos porque promueven una serie de creencias e ideologías políticas negativas, normalmente vinculadas al capitalismo, la sociedad de consumo y dominación cultural. Así, la ECA tendría como objetivo exponer estos falsos valores que transmiten los medios para que los jóvenes los rechacen. Esta postura se encuentra sobre todo en países de América Latina y su objetivo es contrarrestar la fuerte presencia de los productos norteamericanos.

Por último, los peligros morales de los medios de comunicación estarían relacionados con los valores y los comportamientos inadecuados o peligrosos relacionados con el sexo, la violencia y las drogas. La ECA tendría como objetivo que los niños y las niñas adoptasen formas de comportamiento morales y sanas, y rechazaran aquéllas que se transmiten a través de los mensajes mediáticos. Ejemplos de esta postura se encuentran, como veremos, en algunos estados de los Estados Unidos.

De estas posturas nos llaman la atención dos cuestiones. En primer lugar, la descripción que hacen de los medios de comunicación (en especial de la televisión) como algo esencialmente negativo (a veces incluso maléfico) que adormece, manipula y mancha las mentes de aquéllos que la miran. Los beneficios y placeres potenciales que pueden proporcionar los mensajes mediáticos son negados a favor de un énfasis exagerado en los males que pueden causar.

En segundo lugar, también es interesante señalar cómo se cree que debe desarrollarse la ECA y cuál debe ser su objetivo final. Así, desde esta perspectiva, sólo hay “una” manera correcta de ver la televisión —del mismo modo que sólo hay unas creencias y unos valores válidos— y la tarea de los educadores es enseñarla a los alumnos. Así pues, no hay espacio para la reflexión crítica ni para el debate. La ECA se considera como una forma de *inoculación*, un medio de prevención contra la contaminación que suponen los medios o, incluso, una manera de mantener a los niños alejados de esta contaminación. Un ejemplo paradigmático es el lema “kill your television”, que guía algunos de estos enfoques.

Un ejemplo: los EE. UU.

Los EE. UU. es uno de los países en que la educación en medios aún está muy vinculada a una postura proteccio-

nista, vinculada a la moral. Así, todas las iniciativas del Gobierno federal a partir de la década de 1990 (época en que se vuelve a interesar por este tema, después de la política educativa de *back-to-basics* de los ochenta)³ van en esta línea, con el objetivo “de *inocular* a los adolescentes en contra de los mensajes insanos de los medios sobre sexualidad, violencia, nutrición, imagen corporal, alcohol, tabaco y drogas”⁴.

Eso también se puede ver en la educación secundaria de cada estado. Aunque en cada estado hay una realidad diferente⁵, en muchos casos encontramos los contenidos de educación en medios dentro de las asignaturas de salud (*Health, nutrition and consumerism*). Aquí se pretende proteger a los jóvenes de la mala influencia de los medios en los mismos términos que hemos mencionado anteriormente. Un ejemplo de esta postura es el documento *Media Literacy: an exciting tool to promote public health and safety for Washington's communities and schools*, publicado por el Departamento de Salud del Estado de Washington, el Departamento de Servicios Sociales y Sanitarios del Estado de Washington y la Oficina del Superintendente de Instrucción Pública de Washington, en que se señala que los medios son un riesgo para los jóvenes que hay que neutralizar a través de la educación.

Es interesante ver, desde esta vertiente, cómo la educación en medios es reivindicada como una alternativa a la censura. Un ejemplo de ello lo encontramos en el documento *Media Literacy: an alternative to censorship* (Heins; Cho, 2003), del Proyecto de Políticas de Libre Expresión en que se manifiesta: “La cultura popular puede *glamorizar* la violencia, el sexo irresponsable, la comida basura, las drogas y el alcohol [vemos aquí el vínculo con la visión proteccionista]; puede reforzar los estereotipos de raza, género, orientación sexual y clase; puede prescribir el

3 Para más información sobre la historia de la educación en medios en los EE. UU., véase Heins; Cho (2003: 7-32).

4 Por ejemplo, en el año 2000 el Departamento de Educación subvencionó 10 proyectos educativos sobre educación en medios, cinco de ellos centrados en la violencia en los medios y los cinco restantes en otros “peligros” (drogas, sexo, etc.). Otro ejemplo lo encontramos en el informe publicado en 2002 por el Gobierno de los Estados Unidos en que se apoya la educación en medios bajo la perspectiva de educar a los jóvenes sobre los peligros de las drogas y el alcohol. (Heins; Cho: 2003).

5 Sin embargo, hay casos en que la ECA se incluye dentro de asignaturas como lengua o ciencias sociales y en las cuales el planteamiento se acerca más al pensamiento crítico y a posturas que encontraremos en Canadá o el Reino Unido.

estilo de vida al que debe aspirarse y los productos que deben comprarse para conseguirlo". Todo ello "lleva a defender que hay que censurar los medios de comunicación de masas para proteger a los jóvenes", es decir, hay que controlar su contenido.

Dado que este tipo de medidas se consideran como un ataque de las administraciones contra la libertad de expresión, se presenta como alternativa la autoprotección de los mismos niños y jóvenes, es decir, que ellos mismos sean capaces de rechazar aquellos contenidos que son nocivos para ellos. ¿Cómo conseguirlo? Pues a través de la educación en medios, que debe trabajar el análisis y el pensamiento crítico del público espectador. Vemos aquí, por tanto, cómo se combina el pensamiento crítico y las demandas liberales de una mínima intervención del estado en los contenidos de los medios.

Ante este enfoque defensivo, encontramos otras propuestas más vinculadas a la idea de *empowerment* (Buckingham; Domaille: 2001a), desde las cuales la ECA no se considera como una forma de protección, sino de *preparación*. Así, el objetivo no será que los niños miren la televisión de una determinada manera (o que no la miren en absoluto), sino conseguir que sean capaces de tomar decisiones meditadas en relación con los medios de comunicación. Este planteamiento ya lo encontramos en las primeras propuestas de la UNESCO sobre esta materia⁶, así como en la mayoría de países occidentales (Reino Unido, Canadá, los países europeos, Australia, etc.).

El objetivo es desarrollar la comprensión y el análisis, alentando la implicación activa y crítica de los estudiantes en lugar de someterlos a una postura determinada. No existe una única forma de ver la televisión, sino que cada persona debe tener la capacidad de verla desde su propia mirada, produciendo significados que a la vez sean personales y socialmente relevantes.

Así, la necesidad de una ECA surgiría más de la posición central que ocupan los medios de comunicación en la vida social, política y cultural actual, que no de los riesgos que comportan, lo que tampoco significa que este planteamiento olvide la influencia que pueden tener en los niños y los jóvenes, así como otros aspectos "negativos".

Esta centralidad de los medios de comunicación en los procesos políticos y sociales actuales explicaría que esta definición de la ECA desde el *empowerment* se relacione con conceptos como *pensamiento crítico*, *participación democrática* y *ciudadanía*, entendiendo la ECA como un derecho que capacita los alumnos para actuar como ciudadanos plenos, capaces de formar parte del espacio público de la comunicación social. Por este motivo, la capacidad de acceso a los medios, su selección y su uso serán elementos muy importantes en los temarios de la ECA⁷.

Al mismo tiempo, no se centra la atención sólo en la televisión (cuya omnipresencia, desde las propuestas proteccionistas, concentra todas las desconfianzas, temores y rechazos) y se incorporan a la ECA todos los medios de comunicación: la prensa, la radio, la televisión, el cine, internet, los multimedia, el cómic, la fotografía, etc.

También es interesante destacar cómo en esta perspectiva aparece la idea de *disfrute*, un concepto completamente excluido del planteamiento anterior. Es decir, la televisión, el cine, etc., se consideran fuentes de placer, un placer que se debe trabajar y reflexionar, pero nunca para minimizarlo. Así, muchas de las iniciativas de la ECA pretenden que el alumno reflexione sobre por qué le gustan unos determinados tipos de programas para convertirlo en un disfrute consciente. Ahora bien, este último aspecto acostumbra a quedarse en un segundo plano ya que, como dicen Lewis y Jhally (1998), la ECA suele centrarse más en "ayudar a la gente a ser ciudadanos sofisticados que consumidores sofisticados".

6 Tanto en la fundadora declaración de Grunwald de 1982 (que hemos mencionado al inicio de este artículo), como en los posteriores documentos sobre este tema, como ahora las conferencias que tuvieron lugar en 1990 en Toulouse ("New Directions in Media Education"), en 1999 en Viena ("Educating for the Media and the Digital Age") o en 2002 en Sevilla ("Youth Media Education") o el informe *Media Education: A Global Strategy for Development* elaborado en 2001 por D. Buckingham.

7 Aunque estas propuestas no se limitan a estos aspectos, sino que suelen proponer un estudio extensivo de los medios, en todas sus vertientes: desde el lenguaje audiovisual a la recepción, pasando por los procesos de producción y las formas de representación. Retomaremos estos aspectos más adelante.

Un ejemplo: el Reino Unido

Para ilustrar esta visión de la ECA y la relación que establece con el concepto de *ciudadanía*, veremos brevemente una declaración del Gobierno del Reino Unido en relación con este tema. Por tanto, en ningún caso pretendemos hacer un repaso global de la ECA en el Reino Unido, objetivo complejo y alejado de las pretensiones de este artículo, tanto por la larga tradición de este país en la educación en medios como por el gran número de instituciones que se dedican a ella.

En 2001, el Departamento de Cultura, Medios y Deportes (DCMS) publicó *Media literacy Statement 2001: A General Statement of Policy by the Department for Culture, Media and Sport on Media Literacy and Critical Viewing Skills*, una declaración sobre qué entiende el DCMS por *alfabetización en medios* y un punto de referencia para futuras políticas de alfabetización en medios⁸.

El documento se inicia con una justificación sobre por qué es necesaria la educación en medios⁹: “La imagen en movimiento, particularmente pero no exclusivamente la televisión, es hoy tan central en el desarrollo cultural e intelectual de los jóvenes como las publicaciones tradicionales (libros y revistas)”. Dado que los jóvenes viven en un entorno repleto de medios (medios que a veces se encuentran en su propio dormitorio: *media rich bedroom*), “para tomar parte en el siglo XXI los niños deben conocer la pantalla tanto como los libros”¹⁰.

Tal como hemos visto anteriormente, lo que justifica la ECA no son tanto los peligros que suponen los medios para los niños y los jóvenes como la necesidad de prepararlos para desarrollarse en un contexto dominado por los medios

de comunicación. Al mismo tiempo, no se trataría de limitar la ECA al estudio de la televisión, sino que se extendería a todos los medios de comunicación.

Por todo ello, “los niños necesitarán evaluar críticamente, y valorar, la información de diferentes fuentes, y adquirir competencias para entender la construcción, las formas, los puntos fuertes y las limitaciones del contenido basado en la pantalla”. Más aun cuando la convergencia tecnológica provoca “una expansión del acceso no lineal al material en que el usuario decide su propia parrilla”, lo que hace necesario un grado más elevado de autorregulación por parte de los espectadores, que deben aprender a ser críticos para saber elegir entre todas las opciones disponibles (cada vez más numerosas).

Vemos, pues, que se define la alfabetización en medios en términos de lectura crítica¹¹, centrada en el objetivo que el alumnado establezca su propio punto de vista en relación con los medios de comunicación. Ahora bien, esta lectura crítica (entendida como la habilidad de pensar de forma crítica sobre lo que se mira) incluirá una serie de habilidades específicas como poder distinguir los hechos de la ficción; identificar y apreciar los diferentes niveles de realismo; comprender los mecanismos de producción y distribución; saber juzgar la calidad; defenderse de la manipulación y la propaganda; diferenciar la información de la opinión; diferenciar diferentes niveles de no-ficción; identificar los mensajes comerciales situados dentro de los programas (*product placement*); aproximarse críticamente a la publicidad; ser consciente de los imperativos económicos que hay detrás de cualquier programa televisivo, y, por último, justificar conscientemente las propias preferencias.

- 8 Esta declaración surge de un seminario para examinar las iniciativas de educación en medios que se estaban llevando a cabo en el Reino Unido organizado por este mismo departamento en 1999. Un seminario que, a su vez, nace como respuesta a la recomendación que el Gobierno lidere la coordinación de una estrategia nacional de educación en medios, incluida en el *informe Violence and the Viewer*, publicado por la BBC, la *Independent Television Commission* y la *Broadcasting Standards Commission* en 1998.
- 9 Ya hemos visto anteriormente que en diferentes contextos se utilizan varios términos para referirse a la ECA. En el Reino Unido, como en el resto de países anglosajones, se utiliza el término alfabetización en medios (*media literacy*) en lugar de educación en medios.
- 10 Traducción del autor del original en inglés.
- 11 Una perspectiva que ya se pone de manifiesto en el subtítulo de la declaración.

Se da así prioridad a aquellos aspectos que tienen que ver con el uso activo y crítico de los medios, que debe permitir disfrutar de ellos y, a su vez, contrarrestar sus aspectos negativos (los medios, por tanto, en ningún caso se consideran neutros o completamente positivos). Al mismo tiempo, podemos ver que esta postura deja de lado otros aspectos como el lenguaje audiovisual, la estética, etc.

Finalmente, todo esto justificaría la inclusión de la ECA dentro de la asignatura *ciudadanía (citizenship)*, una asignatura incorporada a los currículos de secundaria a partir de 2002 con el objetivo de que los estudiantes desarrollen una plena comprensión de su rol y su responsabilidad como ciudadanos en la actual democracia. Y, dado el papel central de los *media* en la esfera pública, que los jóvenes sean capaces de seleccionar, sintetizar y valorar críticamente la información que les llega a través de los medios será clave para entender el funcionamiento de la sociedad democrática y participar en ella más activamente.

4. Los contenidos

La ECA puede incluir muchos contenidos diferentes, dada la complejidad y amplitud de su objeto de estudio. En este sentido, D. Buckingham y K. Domaille (2001a), a partir de un estudio de la ECA en diferentes países del mundo, distinguen cuatro grandes áreas de contenidos:

a) *Lenguaje*: donde se incluirían aspectos relacionados con la estética, la narrativa, los géneros y sus convenciones, la puesta en escena propia de cada medio.

b) *Representación*: donde se estudiarían los valores y la ideología que transmiten los mensajes de los medios, los estereotipos, los puntos de vista, el tema del realismo, cómo los medios no reflejan la realidad “tal como es”, sino que construyen una determinada representación de la realidad.

c) *Producción*: que incluiría tanto el estudio del contexto de producción (industrias, organizaciones, instituciones, etc.), como los aspectos económicos, las prácticas profesionales, el concepto de *autoría*, etc.

d) *Audiencias*: desde la reflexión sobre el propio uso que

se hace de los medios al estudio del papel que desarrollan en la construcción de la identidad, la respuesta a los medios de diferentes tipos de audiencias, cómo se construye la audiencia, o la influencia de los medios en la vida social y el sistema político.

Ahora bien, en muy pocos casos encontramos incluidos todos estos contenidos en los programas de enseñanza de un país, ya que normalmente se suele dar prioridad a unos sobre los otros. Tal como veremos a continuación, qué se enseña finalmente a los alumnos dependerá de cómo se incorpora la ECA al currículo: si se trata de una asignatura independiente o si se reparten sus contenidos a lo largo de diferentes asignaturas (así como cuáles son estas asignaturas que incorporan estos contenidos).

Por otro lado, aquí también encontramos el debate de si la ECA debe incluir la creación de textos audiovisuales por parte de los alumnos. Esta postura despierta muchas suspicacias, ya que comporta el riesgo de transformar la ECA en un “taller” orientado a prácticas profesionales o de caer en un énfasis puramente técnico, dejando de lado sus potencialidades como herramienta para reflexionar y cuestionar los medios (que es precisamente lo que está pasando actualmente con la enseñanza de las TIC). Ahora bien, estas reticencias se van superando y cada vez se ve más clara la necesidad de unir teoría y práctica, tal como nos demuestran los currículos educativos de los países anglosajones o las declaraciones formuladas por la UNESCO sobre educación en medios en los últimos veinte años¹².

5. ¿Asignatura propia o eje transversal?

Aunque actualmente entre los países occidentales existe un acuerdo considerable sobre los objetivos generales que debe perseguir la ECA¹³, al concretarlos en los currículos educativos nos encontramos con diferencias notables y algunos debates no resueltos.

Así, la cuestión de si la educación en medios debe ser una asignatura independiente o si sus contenidos deben integrarse a otras asignaturas suscita incertidumbre. La primera

12 Véase la nota 6.

13 Siguiendo la perspectiva de empowerment que mencionábamos al inicio de este artículo.

opción permitiría tratar los medios desde diferentes ángulos y dar un cierto peso a la ECA dentro de los estudios, siempre que fuese obligatoria y tuviese la misma importancia que el resto de asignaturas “tradicionales”. Ahora bien, el problema es que habitualmente es opcional y no obligatoria, entendida más como un complemento que como una asignatura con entidad propia (prácticamente no hay ejemplos de países en que los contenidos sobre audiovisuales estén exclusivamente dentro de una asignatura).

La segunda opción es la más habitual y consiste en un eje transversal que pretende que la ECA tenga una presencia constante en la escuela. No obstante, en muchos casos no se hace una planificación adecuada de estos contenidos, de manera que los encontramos “en todas partes y en ninguna”. Al mismo tiempo, en general no se concretan las habilidades y competencias que los estudiantes deben alcanzar de esta materia. En la mayoría de los casos, en la evaluación, se privilegian los contenidos “tradicionales” y los contenidos sobre educación en medios tienen una presencia simbólica que no pasa de las buenas intenciones. Sólo en aquellos países donde la ECA está más desarrollada, como Inglaterra y Canadá, se concretan los objetivos a alcanzar y lo que debe evaluarse. Huelga decir que la ausencia de criterios definidos de evaluación contribuye a la falta de estatus de la educación en medios y a que esta educación acabe dependiendo de la iniciativa privada del profesorado.

Todo ello agrava un problema añadido: la falta de formación del profesorado. La conversión de los contenidos de educación en medios en un eje transversal y su incorporación a todas las otras asignaturas implica que el profesorado, que no es experto en la materia, tenga los conocimientos necesarios sobre las características de los medios de comunicación. Las demandas constantes de formación del profesorado en casi todos los documentos que analizan el estado de la ECA en diferentes países indican que aún queda mucho por hacer en relación con este tema.

Cuando la ECA se dispersa a lo largo del currículo, en función de las asignaturas en que se integre se da prioridad

a unos determinados contenidos sobre otros. Repasemos brevemente las diferentes asignaturas en que podemos encontrar contenidos de ECA en todo el mundo y algunas de las implicaciones que eso comporta.

En la mayoría de países, como Inglaterra, Canadá o los países escandinavos, encontramos estos contenidos dentro de las asignaturas de lengua, en coherencia con el uso del término *alfabetización en medios (media literacy)*. Esta opción responde a una concepción más amplia de alfabetización que no se centra sólo en la palabra escrita, nacida del cambio que ha experimentado la sociedad con la irrupción de los medios de comunicación.

Al mismo tiempo, equiparando en importancia la comunicación audiovisual a la lengua escrita se intenta legitimar la ECA, transmitiendo seriedad a unos contenidos que en muchos casos corren el riesgo de ser considerados “de segunda”, accesorios, una simple “diversión” para los estudiantes.

Un ejemplo de ello lo encontramos en los currículos de lengua del *Council of Atlantic Ministers of Education and Training (CAMET)* de Canadá¹⁴, donde se nos dice que “la amplia gama de tecnologías y medios ha ensanchado el concepto de alfabetización. Para participar plenamente en la sociedad actual y ser competentes en el ámbito laboral, los estudiantes necesitan saber leer y utilizar una gran variedad de textos”¹⁵. Así, se utilizará el término *texto* para referirse a cualquier mensaje oral, escrito o visual (incluidos filmes, programas de televisión, cómics, anuncios, carteles, etc.): “ver” (*viewing*) y “representar” (*representing*) tendrán, dentro del currículo, la misma consideración que “leer” (*reading*), “escuchar” (*listening*), “escribir” (*writing*) y “hablar” (*speaking*).

En cuanto a los contenidos específicos que se enseñan a los alumnos, cuando la comunicación audiovisual se introduce en la asignatura de lengua se suele centrar la atención en el lenguaje audiovisual. Al mismo tiempo, al entenderse que cuando hablamos de alfabetización estamos hablando de aprender a *leer* y *escribir*, en muchos casos se incluirá en la asignatura la producción de textos audiovisuales por parte de los alumnos (desde una perspectiva más centrada

14 Donde se incluyen los estados de Nuevo Brunswick, Terranova y Labrador, Nueva Escocia e Isla del Príncipe Eduardo. Para más información sobre la educación en medios en Canadá, véase Media Awareness Network (<http://www.media-awareness.ca>).

15 Traducción del autor del original en inglés.

en la expresión creativa y el uso adecuado del lenguaje audiovisual que en el dominio de la tecnología), ayudando a legitimar así esta doble vertiente de la ECA.

Ahora bien, en la práctica, al incluir todo tipo de textos en esta asignatura, el volumen de contenido suele ser excesivo, de manera que el audiovisual se acaba subordinando a la lengua escrita¹⁶ y diluyendo dentro de la asignatura. El grado de subordinación dependerá en buena medida de la voluntad (y las capacidades) del profesor o profesora, así como del tiempo y los recursos de que disponga.

Además de lengua, también encontraremos contenidos de ECA repartidos en asignaturas como:

- Ciencias sociales, donde se tratan contenidos relacionados con la representación (estereotipos, realismo, etc.) o la audiencia (la influencia de los medios en diferentes procesos sociales);
- Artes plásticas, centradas más en la creación de producciones audiovisuales por parte de los alumnos;
- Ciudadanía, donde se tratan aspectos de los medios relacionados con la lectura crítica, los valores y la ideología que transmiten, el uso que se hace de los medios (especialmente de los informativos), etc.
- Tecnología, centrada en cómo funcionan los aparatos;
- Música, donde se estudia el uso de la música en diferentes producciones audiovisuales;
- Historia del arte, centrada en aspectos estéticos, en el estudio de los diferentes movimientos cinematográficos, de la relación que los medios de comunicación establecen con las demás disciplinas artísticas.

Todo eso se complementa con asignaturas específicas de ECA, que ya hemos visto que suelen ser optativas. Estas asignaturas específicas pueden tener diferentes plantea-

mientos, desde talleres de orientación profesional (en que se daría una introducción a los oficios relacionados con los medios: realización, producción, guionización, etc.) hasta asignaturas teóricas más generales que intentan abrazar diferentes ámbitos y proporcionar una visión general y completa de la comunicación audiovisual: el lenguaje audiovisual, la respuesta de la audiencia, el pensamiento crítico, la producción creativa, etc.

En definitiva, lo que finalmente se enseña al alumno dependerá del lugar donde se sitúen los contenidos y de la combinación de asignaturas que se haga: por ejemplo, en Noruega, estos contenidos se reparten entre las asignaturas de lengua, artes plásticas, música y ciencias sociales, además de ofrecerse un curso especializado optativo. En Inglaterra, además de las asignaturas mencionadas, también encontramos estos contenidos en los currículos de ciudadanía y tecnología¹⁷.

De todo lo que hemos visto hasta ahora podemos detectar, en general, un cierto desinterés por dar a la ECA un lugar central dentro de los currículos educativos¹⁸. En contraste con las dificultades para introducir la educación en medios, encontramos la rápida difusión que la enseñanza de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha tenido en la educación en todo el mundo, a causa, en cierto modo, del optimismo que estamos viviendo sobre sus posibilidades¹⁹. En algunos casos, incluso se confunde con la educación en medios y la primera acaba sustituyendo la segunda, lo que supone dejar de lado todo lo que la ECA tiene de reflexión en torno a los medios, dado que la enseñanza de las TIC está siempre más centrada en un conocimiento técnico (saber utilizar los aparatos) que en una perspectiva crítica y creativa.

16 Por ejemplo, en el General Outcom n.º 2 del currículo de *English and Language Arts* (ELA) de la CAMET se dice explícitamente que "el estudio de la literatura es el componente principal del currículo de ELA", afirmación que deja claro que el estudio de los medios no deja de ser un contenido secundario y subsidiario de la lengua escrita.

17 Se pueden consultar los estándares de los currículos educativos del Reino Unido en: <http://www.standards.dfes.gov.uk> [Consulta: 7 de julio de 2005].

18 Algunas de las causas que se señalan para esta falta de interés en la educación en medios son el conservadurismo del sistema educativo, que dificulta la entrada de contenidos no convencionales, la resistencia a considerar la cultura popular como una materia digna de estudio, o el peligro potencial del "pensamiento crítico" que acompaña la educación en medios.

19 Optimismo vinculado al concepto de *sociedad de la información*.

6. La ECA en Cataluña

Por último, veremos brevemente cómo se aplican estos debates a la realidad catalana. Actualmente, el marco de la educación en Cataluña se encuentra en un período de cambios: en mayo de este año se aprobó la LOE (Ley Orgánica de Educación) y pronto se elaborará la ley catalana de educación. Así, aunque Cataluña tiene una larga tradición, que se remonta a los años setenta, en iniciativas centradas en el desarrollo de la enseñanza en comunicación audiovisual, nosotros aquí nos centraremos en este nuevo marco para ver los retos y problemas con que habrá que encarar la ECA en los próximos años.

Para empezar, debemos destacar que en la LOE la comunicación audiovisual no aparece como una materia específica en ningún curso ni de primaria, ni de educación secundaria obligatoria, ni del bachillerato. Esta ley especifica que estos contenidos serán transversales, es decir, que deben trabajarse en todas las áreas (siguiendo lo que se hace en toda Europa)²⁰. Eso, evidentemente, determinará la fórmula para introducir la ECA en la educación formal catalana.

En Cataluña, recientemente (en abril de 2006) se ha publicado el texto definitivo del debate curricular iniciado en enero de 2005 para alcanzar un Pacto Nacional para la Educación, paso previo para elaborar la ley catalana de educación²¹. Este documento se plantea como “una reflexión más global sobre los planteamientos que deben enmarcar el diseño curricular, las finalidades que debe garantizar el sistema educativo al alumnado a lo largo de su escolaridad y los aspectos que deben priorizarse en general

y en cada etapa educativa” (2006: 7). Es decir, marca las líneas que deberán seguir los nuevos currículos de la educación catalana.

En la presentación de este documento se hace hincapié en la necesidad de que la educación se adapte a la nueva sociedad basada en la información y la comunicación, dejando atrás modelos basados en la sociedad industrial. Ahora bien, este énfasis, que podría parecer que debería revertir en un mayor protagonismo de la ECA en la enseñanza, no tiene una traducción directa en los textos de las diferentes áreas, en los cuales la ECA está presente, pero sin dejar de ser un contenido secundario.

En esta misma presentación, y tal como indica la LOE, la comunicación audiovisual se presenta como un contenido transversal, que se debe tratar en todas las áreas de conocimiento. En principio, podría parecer que esta presencia constante de la ECA le otorga un papel central en la enseñanza. Ahora bien, el hecho de que se equipare a otros contenidos como la sensibilización para la sostenibilidad, la resolución pacífica de los conflictos o el desarrollo de conductas saludables²² nos indica que la comunicación audiovisual no tiene la misma consideración que las materias “tradicionales”, y se acerca la ECA más a los valores generales que se deben transmitir al alumno que a los contenidos tangibles (es decir, legitimados como materia de estudio).

Si entramos en el análisis de los textos de cada área, aparecen referencias a la comunicación audiovisual en cuatro de las cinco áreas: el ámbito del lenguaje y la comunicación; el ámbito social y cultural; el ámbito artístico,

20 En concreto se dice: "Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas". Este párrafo (que aparece tanto en la educación primaria, como en la secundaria obligatoria y el bachillerato) es el único momento en que aparece la ECA.

21 Este documento ha sido elaborado a partir de la propuesta de cinco comisiones de profesores de diferentes etapas educativas (cada comisión dedicada a un ámbito determinado: ámbito del lenguaje y la comunicación, ámbito social y cultural, ámbito científico, ámbito artístico y ámbito de desarrollo personal) con las aportaciones realizadas por los profesionales de la educación durante el período de debate abierto.

22 En concreto, se dice: "Así mismo, la sensibilización para la sostenibilidad, la resolución pacífica de los conflictos, el uso responsable de los medios de comunicación, el desarrollo de conductas saludables, la igualdad de oportunidades, la prevención de conductas sexistas, y la formación de valores democráticos y de ciudadanía deben estar presentes de manera transversal en el currículo y en la acción educativa" (p. 6).

y el ámbito del desarrollo personal y ciudadanía. Sólo en el ámbito científico no se hace ninguna referencia a la ECA.

Ahora bien, a diferencia de lo que pasa en otros países, situar la ECA dentro de áreas diferentes no implica que se abracen diferentes perspectivas. De hecho, es curioso que en los cuatro casos se haga hincapié, casi exclusivamente, en la lectura crítica, dejando de lado otros aspectos. El objetivo fundamental del estudio de la comunicación audiovisual será formar espectadores críticos: los alumnos deben aprender a acceder, seleccionar, organizar y, sobre todo, interpretar de forma crítica la información que les llega de los medios. De nuevo se sitúa la ECA más cerca de los valores generales que de los contenidos concretos.

Este planteamiento nos remite directamente al concepto de *empowerment*, vinculando la ECA al concepto de *ciudadanía* (relación que en algún momento también se explicita)²³. Así, los medios no son vistos como esencialmente peligrosos, sino como instituciones centrales en la sociedad, que hay que conocer y saber utilizar para formar parte de ella plenamente. Por eso hay que incorporarlos a la enseñanza, no tanto para defender a los niños y los jóvenes de sus peligros, sino para convertirlos en ciudadanos de pleno derecho. Desde esta perspectiva, los medios son más una oportunidad que un peligro.

Pero, como hemos dicho antes, el problema surge cuando la lectura crítica eclipsa cualquier otra perspectiva de estudio de la comunicación audiovisual, un problema que podemos detectar en este documento. De hecho, prácticamente no aparecen referencias hacia otro aspecto de la ECA: sólo en los ámbitos de lengua y creatividad se hace una breve referencia al aprendizaje del lenguaje audiovisual. En este segundo ámbito también se hace referencia a la vertiente práctica, es decir, la creación de mensajes audiovisuales por parte del alumnado, que deberá dominar tanto los

aspectos técnicos como los del lenguaje.

De todas formas, no queremos ser excesivamente pesimistas en nuestro análisis: aunque el planteamiento de este documento hace prever algunos problemas (especialmente que la ECA se acabe encontrado “en todas partes y en ninguna”), habrá que esperar a que se concrete en el ámbito curricular para ver cómo se acaba llevando a la práctica. Huelga decir que se debería intentar que la inclusión de la ECA en las clases no dependiera únicamente de la buena voluntad del profesorado y por eso es muy importante especificar competencias concretas que los alumnos deben lograr a lo largo de su educación. Como mínimo, este documento muestra la determinación de casi todas las áreas a incluir la comunicación audiovisual y los medios de comunicación en la enseñanza formal.

Dentro de la necesidad de concretar las competencias que los estudiantes deben alcanzar para legitimar y dotar de contenido el concepto abstracto de ECA, podemos encontrar algunas iniciativas que ha llevado a cabo hasta ahora el Departamento de Educación que nos muestran un cierto interés en la materia y que habría que tener en cuenta de cara a un futuro diseño curricular. Un ejemplo interesante es la propuesta elaborada por Aurora Maquinay y Xavier Ripoll, *La competencia bàsica en educació audiovisual*²⁴. Aquí se sitúa la competencia en comunicación audiovisual como una parte que se integra dentro de la competencia básica en tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Se trata de un intento de llevar los contenidos relacionados con las TIC, que tan fácilmente han entrado en los centros educativos, hacia una vertiente menos técnica y más crítica, una visión más global que integre también la comunicación audiovisual: “Creemos que es necesario formular una nueva definición de *educación audiovisual*, incorporando todos los elementos que las nuevas tecno-

23 Ahora bien, curiosamente, donde menos aparecen los medios de comunicación es en el ámbito de desarrollo personal y ciudadanía, donde sólo se destacan los medios como fuente de modelos para los jóvenes.

24 Esta propuesta tiene sus precedentes en los documentos elaborados también por Aurora Maquinay en la década de los noventa (en 1994 se publicaron las orientaciones para el desarrollo del currículo de educación audiovisual en la educación infantil y primaria y en 1996, el correspondiente a la educación secundaria) en el marco de la reforma educativa de 1990 (la LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo), reforma con la que la educación audiovisual recibió un impulso definitivo para hacerse un lugar dentro de la enseñanza reglada. Aquí, la educación audiovisual ya aparece como un eje transversal a tratar desde una perspectiva interdisciplinaria a través de todas las áreas que constituyen el currículo escolar.

logías nos aportan y teniendo muy en cuenta que el dominio del lenguaje multimedia supone también, y sobre todo, el conocimiento de los códigos del lenguaje audiovisual”.

También se pone de manifiesto la necesidad de enseñar a leer y escribir, vinculando la ECA con la alfabetización y subrayando la importancia de saber descifrar los mensajes audiovisuales y crear mensajes nuevos. Este énfasis en la idea de alfabetización audiovisual es muy interesante, ya que legitima la ECA como materia de estudio y la sitúa más allá de los simples “valores”. Ya en las orientaciones para el despliegue del currículo para educación primaria elaborado por Maquinay en 1994, precedente de este documento, se dice que “aprender a leer y a escribir hoy no se puede reducir al lenguaje verbal, sino que hay que aprender a leer y a escribir imágenes y sonidos”. Por desgracia, este concepto no aparece en el Pacto Nacional para la Educación.

Al mismo tiempo, también es interesante su voluntad de tratar el audiovisual en toda su complejidad. Así, se dividen estas competencias en impacto histórico-social, comunicación audiovisual (que incluye agentes de la producción y proceso de producción, categorías de los diferentes medios, alfabetización en el lenguaje de los medios y representación de los medios) y alfabetización tecnológica. El objetivo es que los alumnos conozcan de forma global y profundizada todos los aspectos que conforman la comunicación audiovisual. A su vez, la propuesta también cuenta con una secuenciación de los contenidos por edades y cursos, entendiendo que un planteamiento serio de la ECA sólo pasa por una concreción de los contenidos y competencias que debe alcanzar el estudiante.

7. Conclusiones

Después de reseguir brevemente algunos de los debates que giran en torno a la introducción de la educación en medios en la enseñanza formal –repasando diferentes planteamientos, contenidos y opciones de introducción dentro de los currículos– y ver cómo se concretan estos debates en Cataluña, acabaremos este artículo señalando algunos aspectos sobre los cuales creemos que hay que reflexionar (especialmente ahora que afrontamos una nueva ley de educación).

En primer lugar, podemos decir que en Cataluña se detecta un interés decidido por la introducción de la ECA en la enseñanza formal desde casi todas las áreas. Por tanto, parece que existe un acuerdo en que la centralidad que los medios de comunicación tienen en la vida cultural, política y social se debe traducir en su presencia en la escuela.

Ahora bien, en concreto, esta introducción presenta varios problemas, seguramente a causa de la dificultad del sistema educativo para introducir, como materias de pleno derecho, nuevos contenidos. Así, parece que la educación formal catalana (y española) se resiste a considerar la comunicación audiovisual como una materia de estudio más, equiparable a las ciencias sociales o a la lengua, y la sitúa siempre en el ámbito “etéreo” de los valores (en el sentido que aparecen en todas partes y en ninguna a la vez).

Eso nos lleva a cuestionarnos la ECA como eje transversal. Así, aunque el objetivo de la transversalidad es hacer presente la comunicación audiovisual dentro del sistema educativo, creemos que en ningún caso le otorga la legitimidad como materia de estudio que se merece. A todo ello se añade un segundo problema que ya hemos mencionado: el profesorado. Que la ECA sea un eje transversal quiere decir que la responsabilidad de formar el alumnado recaerá en profesores no expertos en la materia. Por ello, creemos que hay que reflexionar seriamente sobre si la transversalidad es la opción más adecuada para introducir la ECA en las escuelas y los institutos. Quizás la mejor opción sería convertirla en una asignatura específica (y obligatoria).

Finalmente, para legitimar la educación en comunicación audiovisual, también se debe insistir en la necesidad de dotarla de contenidos concretos, sin limitarse al ámbito de los valores (como hemos dicho, más intangibles). Se puede situar la lectura crítica como objetivo principal de la ECA, pero sólo se puede construir sobre una base sólida de contenidos que abracen toda su complejidad. Al mismo tiempo, también es importante concretar las competencias que los alumnos deben alcanzar en cada nivel y asegurarse de que la introducción de la ECA en las diferentes asignaturas no dependa exclusivamente de la buena voluntad del profesorado.

Así las cosas, después de tantos años de debates, aún queda un largo camino por recorrer para que la ECA encuentre el espacio que se merece dentro del sistema educativo.

Bibliografia

- BUCKINGHAM, D. *Media education: a global strategy for development*. Unesco, 2001. Disponible en línea en: http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/unesco_policy_paper.pdf [Consulta: 6 de julio de 2005].
- BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. *Youth Media Education Survey 2001*. Unesco, 2001a. Disponible en línea en: http://portal.unesco.org/ci/en/file_download.php/bda80c4d208abeb94bc3b02d3da23023Survey+Report++by+Kate+Domaille.rtf [Consulta: 6 de julio de 2005]
- BUCKINGHAM, D.; DOMAILLE, K. *Where are we going and how can we get there?: general findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001*. Unesco, 2001b. Disponible en línea en: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/buckingham_where/buckingham_where.pdf [Consulta: 30 de junio de 2005]
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular*. Departament d'Educació, 2006. Disponible en línea en http://www.gencat.net/educacio/debatcurricular/docs/debat_curricular.pdf [Consulta: 28 de setembre de 2006]
- FEDOROV, A. "Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions." A: MENTOR A. *Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. The Thesis of Thessaloniki*, Unesco: 2003. p. 1-17. Disponible en línea en: http://www.european-mediaculture.org/fileadmin/bibliothek/english/fedorov_experts/fedorov_experts.pdf
- FOUNDATION FOR THE ATLANTIC CANADA. *English Language Arts Curriculum*. Halifax [Canadá]: Council of Atlantic Ministers of Education and Training, 2004. <http://camet-camef.ca/images/pdf/eng/english.pdf>
- HEINS, M.; CHO, C. *Media Literacy: An alternative to censorship*. Free Expression Policy Project, 2003. Disponible en línea en: <http://www.fepproject.org>
- HOBBS, R. "The seven great debates in the media literacy movement". A: *Journal of Communication*, Volum 48, núm 1. Març de 1998. Washington [Estados Unidos]: International Communication Association i Blackwell Publishing p. 16-32.
- LEWIS, J.; JHALLY, S. "The Struggle over Media literacy". A: *Journal of Communication*, Volumen 48, núm 1. Marzo de 1998. Washington [Estados Unidos]: International Communication Association i Blackwell Publishing p. 109-121.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado* (4 de mayo de 2006), núm. 106, p. 17158-12207. Disponible en línea en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> [Consulta: 28 de septiembre de 2006].
- MAQUINAY, A. *L'educació àudio-visual: orientacions per al desplegament del currículum, educació infantil i primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1994.
- MAQUINAY, A.; RIPOLL, X. *L'educació àudio-visual: educació secundària obligatòria i batxillerat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 1994.
- MAQUINAY, A.; RIPOLL, X. *La competència bàsica en educació audiovisual*. Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, 2004. Disponible en línea en: <http://www.xtec.es/audiovisuels/competencies/index.html> [Consulta: 29 de septiembre de 2006]
- OFCOM. *Ofcom's strategy and priorities for the promotion og media literacy: a statement*, 2004. Disponible en línea en: http://www.ofcom.org.uk/consult/condocs/strategymedialit/ml_statement/
- U.K. GOVERNMENT. DEPARTMENT FOR CULTURE, MEDIA AND SPORT. *Media literacy statement: 2001*. Disponible en línea en: http://www.culture.gov.uk/PDF/media_lit_2001.pdf#search=%22Media%20literacy%20statement%3A%202001%22 [Consulta: 30 de junio de 2005]
- U.S. WASHINGTON STATE DEPARTMENT OF HEALTH; WASHINGTON STATE DEPARTMENT OF SOCIAL AND HEALTH SERVICES; WASHINGTON SUPERINTENDENT OF PUBLIC INSTRUCTION. *Media Literacy: An Exciting Tool to Promote Public Health and Safety for Washington's Communities and Schools*, 1999. Disponible en línea en: <http://www3.doh.wa.gov/here/howto/images/medialit.pdf> [Consulta: 29 de septiembre de 2006].