

Educación en medios ayer y hoy: *tópicos, enfoques y horizontes*

Media Education through History: Topics, Approaches and Horizons
Education en médias hier et aujourd'hui: topiques, approches et horizons
Educação nos meios ontem e hoje: tópicos, enfoques e horizontes

Fecha de recepción: 17 DE FEBRERO DE 2010 / Fecha de aceptación: 8 DE MARZO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por FERNANDO GARCÍA-LEGUIZAMÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA,
BOGOTÁ, COLOMBIA
garcia.leguizamon@gmail.com

Resumen

Este ensayo busca dar una visión histórica y teórica de la educación en medios. Algunas referencias generales a los discursos surgidos con cada innovación mediática ilustran el curso de una educación en medios que ha operado de manera implícita desde la antigüedad, estas consideraciones sirven de base para exponer la especificidad de una educación en medios que se distancia en la actualidad de las visiones proteccionistas tradicionales. Finalmente, se bosquejan algunos desafíos a los que se enfrenta una pedagogía de medios en la era de las tecnologías interactivas.

Palabras clave autor

Educación en medios, pedagogía de medios, alfabetización mediática, competencia mediática, competencia digital.

Palabras clave descriptor

Educación sobre medios de comunicación, historia, medios de comunicación de masas, enseñanza, alfabetización mediática.

Transferencia a la práctica

Con la preocupación generalizada por la implementación de Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se tiende a pasar por alto que la relación entre educación y tecnologías no se agota en una educación con tecnologías, sino que es importante también una educación para el uso amplio de tecnologías comunicativas. Un cambio de perspectiva en este sentido permite identificar una posible estrechez en la forma de concebir la competencia digital, determinada las más de las veces por las demandas laborales del mercado y que desconoce la significación de esta competencia con respecto a necesidades sociales, culturales, estéticas y políticas de los sujetos en el mundo actual.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

García-Leguizamón, F. (2010). Educación en medios ayer y hoy: tópicos, enfoques y horizontes. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 279-298.

Key words author

Media Education, Media Pedagogics, Media Literacy, Digital Competence.

Key words plus

Media Education, History, Mass Media, Study and Teaching, Media Literacy.

Abstract

This essay seeks to give a historical and theoretical view of media education. Some general references to the discourses that have arisen with innovations in communicative technologies illustrate the route of a media education that has operated in an implicit way since Antiquity. These historical considerations serve as a base to present the specific traits of a new media education that distances from traditional protectionist views. Finally, some challenges are sketched which media pedagogics face in the age of interactive technologies.

Transfer to practice

Despite the general interest for the implementation of ICT in teaching and learning processes, the fact that the relationship between education and technology is not only about using technology in education, but also about training the use of communication technologies, is usually ignored. This change of perspective shows the possible narrowness of the common definitions of digital competences, as these definitions are typically determined by demands of markets and working environments rather than social, cultural, aesthetic and political necessities of people today.

Mots clés auteur

Éducation en médias, pédagogie de médias, alphabétisation médiatique, compétence médiatique, compétence numérique.

Mots clés descripteur

Éducation aux médias, histoire, médias, éducation, analphabétisme des médias.

Résumé

Cet essai cherche à offrir une vision historique et théorique de l'éducation en médias. Certaines références générales aux discours surgis avec chaque innovation médiatique illustrent le cours d'une éducation en médias agissant de manière implicite depuis l'antiquité même, ces considérations servent de base pour exposer la spécificité d'une éducation en médias distante, actuellement, des visions protectionnistes traditionnelles. Finalement, on ébauche quelques défis auxquels la pédagogie de médias fait face lors de l'âge des technologies interactives.

Transfert à la pratique

Avec l'inquiétude généralisée par la mise en place des nouvelles technologies de l'information et de communication dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, on a tendance à oublier que la relation entre éducation et technologies ne s'épuise pas dans une éducation utilisant les technologies, mais une éducation vers l'usage amplifié de technologies communicatives est importante aussi. Un changement d'optique dans ce sens permet l'identification d'une étroitesse possible dans la manière de concevoir la compétence numérique, déterminée le plus souvent par les demandes du marché du travail qui méconnaît la signification de cette compétence par rapport à des besoins sociaux, culturels, esthétiques et politiques des sujets dans le monde actuel.

Palavras-chave autor

Educação nos meios, pedagogia de meios, alfabetização midiática, competência midiática, competência digital.

Palavras-chave descritor

Educação sobre meios de comunicação, história, meios de comunicação de massas, ensino, alfabetização midiática.

Resumo

Este ensaio busca dar uma visão histórica e teórica da educação nos meios. Algumas referências gerais aos discursos surgidos com cada inovação midiática ilustram o trajeto de uma educação nos meios que tem operado de forma implícita desde a antiguidade. Estas considerações servem de base para expor a especificidade de uma educação nos meios que se distancia atualmente das visões protecionistas tradicionais. Finalmente, se esboçam alguns desafios enfrentados por uma pedagogia de meios na era das tecnologias interativas.

Transferência à prática

Com a preocupação generalizada pela implementação de TIC nos processos de ensino e aprendizagem, se tende a passar por cima da ideia de que a relação entre educação e tecnologias não se esgota numa educação com tecnologias, mas que é importante também uma educação para o uso amplo de tecnologias comunicativas. Uma mudança de perspectiva neste sentido permite identificar uma possível aproximação na forma de conceber a competência digital, determinada na maioria das vezes pelas demandas de trabalho do mercado e que desconhece a significação desta competência a respeito das necessidades sociais, culturais, estéticas e políticas dos sujeitos no mundo atual.

La información y sus dispositivos

Difícilmente, podemos hacernos en nuestra época una idea de la relación de los seres humanos con su entorno social, cultural e incluso natural, sin considerar el papel que en esa relación desempeñan los medios de comunicación. Estas prótesis, que extienden el alcance de la vista y el oído, avivan la curiosidad y alimentan la imaginación, se han convertido en una presencia tan normal en nuestra vida, que en su ausencia experimentamos una cierta sensación de desamparo, incompletud y hasta un tedio del que, como dijera alguna vez Jorge Luis Borges, son culpables la televisión, el teléfono e incluso la lectura, que nos han deshabituado de la soledad. Pero si esta relación era ya notoria en la época del dominio de los medios masivos electrónicos, ella ha adquirido nuevas dimensiones con el advenimiento de la digitalización y la internet, que nos han acostumbrado a una permanente disponibilidad de información en múltiples dispositivos: esperamos que ella esté siempre ahí, al alcance “de la mano”, que pueda fluir a voluntad, por medio de cables y ondas, como fluye el agua por los grifos.

La abundancia de información, con su virtual accesibilidad inmediata, se presenta hoy como signo de una democratización del conocimiento. Sin embargo, aunque la información es un componente del conocimiento, no se puede, sin más, equiparar información y conocimiento, como pertinentemente nos suelen recordar quienes critican la ligereza de confundir las expresiones de “sociedad de la información” y “sociedad del conocimiento”. Esa cuestionable identificación se fortalece, sin duda, con la desafortunada moda de llamar “gestión del conocimiento” al manejo gerencial de las informaciones y de las prácticas laborales para compartirlas: al asimilar procesos mentales de aprehensión, comprensión y dotación de sentido con procesos materiales y sociales de almacenamiento y circulación de informaciones, se comete un error categorial.

Éste no es, sin embargo, el único aspecto problemático en la relación entre información y conocimiento. Hay también un aspecto socioeconómico igualmente importante: así como los índices de crecimiento del producto interno de un país nada dicen de una justa distribución de la riqueza producida, la opulencia informativa –que tanto se celebra hoy– poco dice de su apropiación real ni mucho menos de las estructuras que impiden un igual desarrollo de habilidades cognitivas y destrezas operativas en los ciudadanos. Más que desvirtuarse, la hipótesis de las “brechas del conocimiento”, formulada en 1970 por Phillip J. Tichenor, George Donohue y Clarice N. Olien, ha mutado hoy en la forma de una “brecha digital”.

Un aspecto adicional de esta problemática relación tiene que ver ya no con limitaciones socioeconómicas específicas para la transformación de información en conocimiento, sino con limitaciones generales de la mente humana: un mayor consumo de informaciones no produce necesaria y automáticamente más conocimiento; por el contrario, más información demanda más tiempo y atención para su procesamiento, y éstos son, hoy más que nunca, recursos escasos. La abundancia de informaciones puede conducir a la pérdida de su carácter distintivo, haciendo que cada una de ellas deje de ser una “diferencia que hace una diferencia”, como definiera Gregory Bateson, para convertirse en ruido y monotonía, en un aluvión de datos que resulta produciendo más vértigo que satisfacción. En ciertas circunstancias, “menos es más”, afirma el dicho popular, y ésa parece ser también la lección elemental a extraer cuando se advierte que la sobreoferta de informaciones conduce también a esa “paradoja de la elección”, que se ha señalado ya con respecto a la creciente oferta de bienes y servicios: el aumento de opciones –asociado en principio con una mayor libertad–

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo es un ensayo derivado de la investigación de doctorado del autor. A lo largo del artículo se busca dar una visión histórica y teórica de la educación en medios. Se expone su especificidad que, en la actualidad, se distancia de las visiones proteccionistas tradicionales y se bosquejan algunos desafíos a los que se enfrenta una pedagogía de medios en la era de las tecnologías interactivas.

no implica, necesariamente, que se tomen decisiones más racionales, que conduzcan a un mayor bienestar personal, sino que puede, más bien, producir incertidumbre y paralizar la acción.

Nos agobia una profusión de informaciones a cuyo aumento, hay que reconocerlo, todos contribuimos desde que las tecnologías interactivas nos han permitido convertirnos en emisores y multiplicadores de todo tipo de mensajes. Y aquí se impone otra precisión, porque no se trata sólo de una cuestión de cantidad: si de una parte celebramos las posibilidades que nos brinda la internet para acceder a una biblioteca inagotable, para enviar o recibir el mensaje urgente, para expresar públicamente y sin dilación nuestra indignación frente a los abusos del poder y para cultivar y ampliar nuestras relaciones personales o profesionales, independientemente del lugar del planeta en el que nos encontremos, de otra parte es innegable que la red ha potenciado también la difusión indiscriminada de informaciones, no sólo de dudosa calidad, sino también engañosas y moralmente cuestionables. Ésta es, digámoslo de una vez, una ambivalencia inevitable, un riesgo con el que tenemos que aprender a vivir y que muestra la necesidad de promover, junto a las destrezas técnicas y operativas, aptitudes selectivas e interpretativas, capacidades de análisis y valoración, que no surgen espontáneamente de la "experticia" operativa con las tecnologías.

Las innovaciones tecnológicas despiertan incertidumbres y excitan la imaginación. Históricamente, ellas representan eventos de ruptura, momentos en los que se perciben con nitidez los contornos de lo que la rutina de décadas o siglos había vuelto invisible: una manera de hacer, una forma de relacionarse con el mundo, que de repente se revela en su caducidad, para dar lugar a algo extraño, inevitable y rodeado de presentimientos difusos. En el caso de las tecnologías que han modificado las formas de almacenamiento y/o difusión de conocimientos, cada época ha elaborado interpretaciones en las que plasma tanto sus temores como sus entusiasmos frente a las transformaciones sociales y culturales que aquéllas han puesto en marcha, transformaciones que, por lo general, las élites han visto y condenado como peligros para la humanidad o, al menos, para la parte de ella que en el momento se considera como necesitada de tutoría y protección: con la misma naturalidad con la que hoy se habla de riesgos para la niñez, se hablaba en otros tiempos, antes de la "invención" de la infancia, de peligros para los hombres incultos y las mujeres seducibles. En el fondo, las interpretaciones y reacciones frente al efecto que la tecnología pueda tener sobre sectores de la población que, hoy como ayer y desde uno u otro marco valorativo, se consideran vulnerables, son menos interesantes como ilustración de una diferencia de actitud frente a la tecnología –tecnófilos contra tecnófobos– que como reflejo de concepciones diferentes de sujeto y de sociedad y, por tanto, de los ideales que deben orientar los procesos educativos.

En la actualidad, *internet* es una palabra que activa tanto marcos de pensamiento configurados por la constelación semántica del progreso y la emancipación, como marcos nutridos por temores atávicos. Si en el primer caso palabras como *crecimiento*, *velocidad* (o *comunicación e información*) exhiben un prestigio que hace aparecer toda restricción como algo arbitrario, en el segundo caso, palabras como *adicción* y *abuso* encienden las alarmas que legitiman la exigencia de mayores controles. Si en un marco se cuentan con optimismo los casos en los que la red ha catalizado procesos de constitución de la voluntad popular y de movilización ciudadana, en el otro es más frecuente el recurso a diagnósticos que animan la sospecha de que, en virtud de uno u otro de sus usos, el medio puede conducir a un deterioro en las capacidades intelectuales (producido, por ejemplo, por una

prolongada inmersión en la sensorialidad del juego) o en los desempeños sociales (resultado de un gusto *desmedido* por los contactos virtuales), precisamente en aquellas personas que, en ausencia de la debida protección y supervisión, quedan expuestas a nocivas seducciones.

Para recoger las preocupaciones esbozadas hasta ahora, diremos que se trata de problemas de *selección*, ocasionados por una sobreoferta de informaciones; de la repentina e indiscriminada *participación* en conocimientos para cuya interpretación no todos los sujetos tienen las capacidades intelectuales y espirituales necesarias; de una *desorientación moral* como consecuencia de lo anterior y del *deterioro de las capacidades cognoscitivas*, con una correspondiente *pérdida de la noción de realidad*, cuando ficciones, fantasías y *realidades virtuales* toman control de la mente.¹ Como ya se ha señalado, estas preocupaciones son, en buena medida, una reiteración de preocupaciones ancestrales, que han resurgido una y otra vez a lo largo de la historia con la aparición de cada tecnología de la comunicación. Estas preocupaciones han constituido el núcleo implícito de una *educación en medios* mucho antes de que, en la segunda mitad del siglo XX, se hicieran explícitos los postulados de una pedagogía de medios, que paulatinamente ha ido integrándose al discurso de la pedagogía formal.

Para ilustrar la persistencia de los lugares problemáticos enunciados, señalaremos a continuación algunos ejemplos de los discursos surgidos en diferentes épocas ante la aparición de nuevas tecnologías de la comunicación.² Esta descripción será nuestro trasfondo para presentar los postulados de la educación en medios en su autocomprensión actual.

La mirada educadora a lo largo de la historia de los medios

Con la escritura comienza propiamente la historia de la humanidad. Según narra Esquilo, gracias a las técnicas donadas por Prometeo a los humanos, éstos pudieron abandonar una primitiva forma de existencia en la que “escuchaban sin oír, y semejantes a las imágenes de los sueños, vivían su larga existencia en el desorden y la confusión”. Entre las artes concedidas, que elevan al género a una vida propiamente humana, sobresale “la composición de las letras, memoria de

todas las cosas y madre de las musas”. Las letras hacen posible una memoria que perdura sólidamente en el tiempo y, a la vez, amplían el conocimiento de lo que ocurre en lugares distantes: “sin haber atravesado la extensión del Océano, uno, quedándose en casa, puede llegar a conocer lo que sucede allí” (Eurípides, citado en Blas Casado-Quintanilla, 1995, p. 145).

Sin embargo, la nobleza de este don divino no lo hace inmune a los cuestionamientos humanos. Al ocuparse de la escritura, formula ya Platón lo que quizá constituya el ejemplo más antiguo documentado de lo que, siglos más tarde, se conocerá como *crítica de medios*. En *Fedro*, el filósofo griego presenta una desestimación de la escritura misma, a la que considera como un recurso de comunicación y aprendizaje de calidad inferior al que posibilita la oralidad. En este diálogo relata Sócrates la historia del encuentro entre el dios Theut y el rey Thamus, en Egipto, cuando aquél acude a presentarle al rey sus inventos: los números, el cálculo, la astronomía, la geometría y los caracteres de la escritura, los que describe con elevados elogios:

Este conocimiento, ¡oh rey! –dijo Theut–, hará más sabios a los egipcios y vigorizará su memoria: es el elixir de la memoria y de la sabiduría lo que con él se ha descubierto”. Pero el rey respondió: “¡Oh, ingeniosísimo Theut! Una cosa es ser capaz de engendrar un arte, y otra ser capaz de comprender qué daño o provecho encierra para los que de ella han de servirse, y así tú, que eres el padre de los caracteres de la escritura, por benevolencia hacia ellos les has atribuido facultades contrarias a las que poseen. Esto, en efecto, producirá en el alma de los que aprenden el olvido por el descuido de la memoria, ya que, fiándose a la escritura, recordarán de un modo externo, valiéndose de caracteres ajenos, no desde su propio interior y de por sí. No es, pues, el elixir de la memoria, sino el de la rememoración el que has encontrado. Es la apariencia de la sabiduría, no su verdad, lo que procuras a tus alumnos; porque, una vez que hayas hecho de ellos eruditos, sin verdadera instrucción, parecerán jueces entendidos en muchas cosas no entendiendo nada en la mayoría de los casos, y su compañía será difícil de soportar, porque se habrán convertido en sabios en apariencia en lugar de sabios (Platón, trad. 1982, 274d-275b).

Pero no sólo por propiciar el olvido –deterioro cognoscitivo– y por favorecer la difusión de conocimientos superficiales o falsos –esto es, por conducir a una engañosa aprehensión de la realidad– es criticado este adminículo de memoria externa, sino también por la rigidez comunicativa y la monotonía del texto escrito, frente a la vivacidad y la recursividad que caracterizan la discusión hablada. Adicionalmente, la escritura vulgariza. Sócrates critica la excesiva *participación*, posibilitada por la escritura, en conocimientos custodiados con exclusividad por los *entendidos*. Un conocimiento que se escapa de ese nicho de pureza para echar a andar sin control, quedando incluso al alcance de aquellos “a quienes nada interesa”, pierde su sentido (275d-275e).

Durante la Edad Media, la exclusividad del saber queda asegurada por el carácter minoritario de la población letrada. El saber no goza, por lo demás, de especial reconocimiento en un orden en el que el po-

1 Tomo los dos primeros elementos de esta descripción de Albert Kümmerl, 2004.

2 Los ejemplos que se mencionan en este ensayo están tomados fundamentalmente de la historia europea de los medios, que ha sido abundantemente documentada. Aunque en un futuro se complementará lo expuesto con base en una revisión de fuentes de la historia de los medios en Latinoamérica, la procedencia de los ejemplos por ahora utilizados no invalida su función de ilustrar un proceso en sus rasgos más generales.

der se funda en el dominio de la tierra y que pone la religión en el centro de la comprensión del mundo. “Hacer muchos libros no tiene fin y el mucho estudio cansa”, había sentenciado el libro del Eclesiastés (12, 12); y esta desconfianza frente a la acumulación de informaciones se convierte en displicente sabiduría popular, como atestigua una rima germánica medieval: “Entre más aprendido, más confundido” (original: “Je höher glert, je mehr verkert”, citado en Michael Giesecke, 1994, p. 179).

El desarrollo de las ciudades, las universidades y el comercio impulsa una expansión de la lectura y la escritura hacia el final de la Edad Media y un aumento en la producción de libros, insignificante si se compara con el *boom* editorial que tuvo lugar a partir de la segunda mitad del siglo XV, pero de todos modos lo suficientemente notorio como para que algunos letrados de la época tengan la impresión de que ha surgido una competencia indeseable. La incomodidad ante una creciente vulgarización de la escritura a mediados del siglo XIV –Petarca expresa: “cualquiera que pueda pintar algo en un pergamino y se haya familiarizado con el uso de la pluma pueda pretenderse ‘escritor’”– es la causa de una proliferación de libros carentes de arte. Más que un desprecio del medio mismo, el problema para el humanista era la pobreza de sus contenidos y su multiplicación, un incremento de informaciones que puede parecerse ahora insustancial, si consideramos que un buen copista no lograba por entonces reproducir más de veinte ejemplares en un año y que las bibliotecas de los eruditos de la época no abarcaban, por lo general, más de una cuantas decenas de obras. Es el invento de Johannes Gutenberg el que produce realmente una multiplicación de textos y, por consiguiente, un aumento en el interés por la lectura. Se calcula que en los 50 años siguientes a la invención de la imprenta, entre 1450 y 1500, se publicaron en Europa 35.000 títulos y se imprimieron unos 20 millones de libros, muchos más de los que se habían producido en toda la Edad Media.

Como ha documentado Michael Giesecke (1994), la imprenta fue celebrada en el mundo católico del siglo XV como un “regalo de Dios” y la iglesia hizo de ella, desde sus inicios, un uso abundante. Sin embargo, este entusiasmo da pronto pasó a advertencias respecto a una creciente cantidad de libros que podían inducir a error en las mentes de los creyentes y tener sobre ellos efectos morales dañinos. Así, ya en 1479, el Papa Sixto IV reclamó el derecho de restringir la impresión y circulación de ciertas informaciones y “escritos heréticos” y en 1485 el obispo de Maguncia –la ciudad en la que nació la imprenta occidental– publicó el primer edicto de censura, con el que se buscaba controlar la publicación de textos en lengua nativa. Son éstas las primeras de una serie de prohibiciones que, al parecer,

poco efecto tuvieron hasta la promulgación del *Index Librorum Prohibitorum* en 1559. Estas medidas no estaban en contra de los principios de la comunicación tipográfica, sino que expresaban el pretendido derecho de la iglesia de preservar la pureza de las rectas doctrinas impidiendo la circulación de textos religiosos en lenguas vernáculas. “¿Quién les dará a los legos, a los hombres incultos y al género femenino –se preguntaba el *Edicto* de 1485– en cuyas manos caigan los libros de la Santa Ciencia, el entendimiento que permite discernir el verdadero sentido?” (del *Edicto de censura* de 1485, citado en Giesecke, 1994, p. 176).

Nos encontramos de nuevo con la preocupación por la *participación* indeseada en un conocimiento que se insiste en reservar a una élite de iniciados. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos por controlar la circulación de libros, el poder de la iglesia en este sentido era ya débil, incluso antes de que Martín Lutero hiciera una revolucionaria interpretación de la idea de la imprenta como “regalo de Dios”. Según Lutero, con el libro impreso, Dios le había dado a la cristiandad un medio para acercarse a Él por el camino de la lectura personal y el propio juicio, sin la mediación de terceros: “La imprenta es el último y a la vez más grande regalo de Dios. Por medio de ella y de acuerdo con la Voluntad Divina, debe darse a conocer a toda la tierra el objeto de la verdadera religión, hasta los confines del mundo, y ser vertido a todas las lenguas” (Lutero, citado en Giesecke, 1994, p. 162).

Si el XV y el XVI son los siglos del libro en Europa, el XVII es el siglo de los periódicos. La agitada vida de las ciudades encuentra en el periódico el medio apropiado para satisfacer las necesidades de información actualizada. Precisamente, en esta “demanda permanente de actualidad” y las consiguientes presiones de tiempo, que no pocas veces llevan a publicar informaciones incorrectas, encuentran los críticos un punto de ataque. El periódico avivaba la curiosidad, un afecto que se percibía como una debilidad de carácter. En Alemania, donde hacia mediados de siglo circulaba el mayor número de periódicos de Europa, afirma el teólogo y escritor Ahasver Fritsch que:

[las gentes] están afectadas por la nueva adición a los periódicos. Ansían cada día poder preguntar por lo novedoso, escucharlo y narrarlo. Personas de todos los estamentos y todas las posiciones adolecen de este defecto [...]; algunas son tan espantosamente curiosas y ávidas de novedades, que no se cuidan de leer o escuchar, incluso en la iglesia, durante los actos sagrados, o en los recintos oficiales, cuando se ocupan de tareas aún más importantes (Fritsch, *Discursus de Novellarum*, 1676, citado en Hedwig Pompe, 2004, p. 44).

Fritsch considera que estar informado de lo que ocurre en el mundo es obligación de algunas personas, principalmente de políticos y funcionarios, pero sugiere que la lectura de los periódicos se reserve a quienes puedan hacer un uso “adecuado” de ellos. El problema

no es, de nuevo, el medio en sí, sino su uso indebido por personas particulares, movidas por emociones reprobables.

A pesar de estas críticas, la lectura de los periódicos se ve como una actividad primordialmente masculina y, en ese sentido, mantiene socialmente una superioridad frente a los gustos y hábitos de lectura del público femenino y juvenil. Algo más tarde se les reprochará a estos públicos el consumo de cierto tipo de literatura considerada al mismo tiempo como trivial y dañina. La proliferación de estas lecturas, provenientes originalmente de Francia, provocará en Alemania, en la segunda mitad del siglo XVIII, un debate sobre la *Lesesucht*, la adicción a la lectura. El trasfondo de la discusión sobre esta adicción que, a decir de un contemporáneo, era “tan contagiosa como la fiebre amarilla” (J. G. Hoche, 1794), está en los conceptos de cultura y educación de la Ilustración, opuestos al entretenimiento trivial que embotaba la reflexión y el pensamiento lógico e inculcaba ficciones que provocaban una pérdida del sentido de realidad.

“La adicción a la lectura”, describe todavía en el siglo XIX el pedagogo Heinrich Zschokke:

es un deseo desmedido de satisfacer temporalmente el espíritu propio y ocioso con las recurrencias e imaginaciones de otros, por medio de sus escritos. No se lee para enriquecerse con conocimientos, sino sólo por leer. Se lee lo verdadero y lo falso sin examen, en desorden, sin deseo de conocimiento, sólo por curiosidad. Se lee y se olvida y la persona se sumerge en este comfortable ocio espiritual, como en un estado de ensueño. Pero la pérdida de tiempo no es el único daño que surge de esta afición lectora. En virtud de la quietud espiritual y la inactividad, el deseo de dejar que otros piensen por uno se convierte en necesidad. El ocio se convierte en costumbre y produce, como todo ocio, un debilitamiento de las propias fuerzas espirituales (Zschokke, 1821, p. 133).

Una afición tal por la lectura podría despertar sin duda cierta añoranza en los educadores de nuestro tiempo, que deploran la nefasta hipnosis de la televisión y el computador. Pero por aquella época se veía a las mujeres y a los jóvenes que la contraían como víctimas de una preocupante adicción que exigía medidas educativas protectoras. Según Zschokke, algo se avanzaba en este sentido con la prohibición oficial de obras corruptoras, aunque eran muchas más las que lograban escapar al escrutinio de las autoridades. Padres y maestros contribuían bastante vigilando la lectura de los jóvenes, como lo hacían con sus juegos, pues “las malas compañías corrompen las buenas costumbres, pero la peor compañía es un libro no apropiado para la imaginación y la capacidad mental del lector”. Zschokke recomienda entonces suministrar lecturas apropiadas que, al enraizar en el espíritu, provocarían en el joven lector una aversión natural por las malas. Pero concluye —y con esto asoma de forma más bien resignada la concepción ilustrada del ser humano como sujeto moralmente autónomo—: “todos éstos son recursos débiles cuando no existe una sólida y santa voluntad de quien debe protegerse de los peligros de la lectura, una voluntad de escapar realmente de ellos. ¿Quién puede proteger a aquel que por voluntad propia se quiere perder?”. El reconocimiento de una voluntad individual no implica, sin embargo, que en adelante se renuncie a todo intento de control. A partir de este momento, los argumentos de protección frente a los nefastos efectos de los medios dejan de recurrir exclusivamente al lenguaje moral, para empezar a formularse cada vez más en términos médicos y funcionales: el tratamiento de lo que se defina como *patología* se justifica por la necesidad de corregir deficiencias en la capacidad para desempeñar funciones socialmente valoradas.

La invención de la escritura en la antigüedad significó la posibilidad de disolver imágenes en conceptos y con ello introdujo una forma de pensamiento lineal, que sólo tiempo después y gracias a la imprenta experi-

mentó una verdadera expansión, pero que apenas en el siglo XIX alcanzó un cierto grado de universalidad, al menos en aquellos países europeos en los que el analfabetismo logró ser prácticamente eliminado (Flusser, 1997). Durante la Edad Media, el lenguaje visual había mantenido en la comunicación popular un lugar primordial, que empezó a declinar en el siglo XV con la introducción de la tipografía gutenberiana. La invención de la fotografía en el siglo XIX marca, sin embargo, el primer paso en el retorno de la imagen, su sublevación frente a la subordinación que le había impuesto la palabra impresa.

El invento de Louis Daguerre, de 1837, se recibe con entusiasmo como un promisorio servicio a las ciencias y a la divulgación de las obras de arte. No sólo se tiene de repente la posibilidad de detener en el tiempo ciertos procesos para observar los detalles que escapan a nuestra visión natural, sino también de recibir la imagen fiel de lugares y objetos remotos, sin tener que desplazarse de la propia casa. La nueva tecnología se populariza rápidamente y ya en 1888 George Eastman comercializa la primera cámara con película de celuloide, que publicita con un moderno lema que anuncia su calidad de "amigable al usuario": "You press the button, we do the rest!".

Esta tecnología se convierte pronto en objeto de debates que muestran tanto el entusiasta reconocimiento de su potencial educativo, como el desprecio de élites culturales que la ven como una diversión popular carente de valor artístico, y cuya demanda había ocasionado además una proliferación de magazines ilustrados desde mediados de siglo. La fotografía ha producido, se lamentaba Charles Baudelaire, "una nueva industria que no poco ha contribuido a eliminar el último resto de inspiración divina en el espíritu francés". El poeta repudia el realismo de la fotografía como "ideal estético de la masa idólatra" (Baudelaire, citado en Petra Löffler, 2004, p. 96).

La naciente afición de las masas por la imagen, para las élites un signo de "decadencia", encuentra su descripción científica en la clásica obra de Gustave Le Bon, *La psicología de las masas*, publicada en 1895. En el aparte "La sugestionabilidad y la credulidad de las masas", sostiene el psicólogo francés que, "al no poder pensar las masas más que por imágenes, no se dejan impresionar sino mediante imágenes. Sólo éstas las aterrorizan o seducen y se convierten en móviles de acción" (Le Bon, 1994, p. 55). Las "ideas-imágenes" con que piensa la masa no están "unidas entre sí por ningún vínculo lógico de analogía o de sucesión" y pueden por tanto "sustituirse mutuamente como los vidrios de la linterna mágica que el operador retira de la caja en donde estaban superpuestos" (p. 51). Esto implica una pérdida de la noción de realidad, pues la masa "admite como reales las imágenes evocadas en

su espíritu, las cuales generalmente no poseen más que un parentesco lejano con el hecho observado" (p. 41).

La competencia que surge entonces entre la laboriosa y culta palabra escrita y la advenediza y seductora imagen, determina buena parte de las discusiones en la educación en medios durante el siglo XX. Si los magazines ilustrados que empezaron a pulular en la segunda mitad del siglo XIX despertaban ya desconfianza, se comprende que el cine fuese visto como una amenaza de proporciones mayores por parte de quienes se ocupaban del sano crecimiento del espíritu y su soporte físico. "La multitud piensa sólo en imágenes", escribe en 1912 el médico Hermann Duenschmann, haciendo eco de la teoría de Le Bon, y advierte enseguida que "la más poderosa y eficaz máquina de imágenes" en ese momento era, precisamente, el cine (Duenschmann, citado en Albert Kümmel, 2004a, p. 158). Por sus temas, por la forma de percepción que demanda y por el espacio oscuro en el que se presenta, el cine se convierte en objetivo de acciones educativas —entiéndase, disuasivas y de censura— con las que se busca hacer frente a la disipación moral que fomentaría entre los jóvenes y a las influencias criminales que podía ejercer sobre las clases bajas. En un informe de 1920 de la *Comunidad Popular de Colonia para la Protección de la Decencia y las Buenas Costumbres*, elaborado tras la visita de una comisión a 36 salas de cine y dirigido con preocupación al Ministerio del Interior alemán, se lee lo siguiente:

En cuanto a los espectadores, ellos provenían mayoritariamente de medios obreros. Llamaba la atención la presencia de numerosas mujeres, a menudo con niños pequeños y sin la compañía de sus esposos, e incluso algunas veces en compañía de hombres que no eran sus esposos. Notorio es también el hecho de que grupos de mujeres suelen aparecer poco después de la hora de la comida, por lo que hay que suponer que no tienen gran preocupación por sus hijos. Repetidas veces se observaron en los lugares menos iluminados parejas que se comportaban de manera no completamente irrepachable. Prostitutas, identificables de inmediato por su comportamiento, buscaban a sus víctimas. En número preocupante fueron vistos jóvenes de ambos sexos y diferentes edades, los muchachos fumando, las muchachas comiendo chocolates y otros dulces, por lo que hay que preguntarse: ¿están enterados sus padres? Y si no, ¿de dónde proviene el dinero? Especialmente alarmante y evidentemente nociva es la concurrencia de estos niños en horas en las que se exponen en la calle a peligros morales (citado por Ralf Vollbrecht, 2001, p. 30).

Estas preocupaciones no se expresan únicamente en discursos morales, sino que, como ya anotamos, se visten también con el lenguaje científico de la época, que coincide en asignar al cine —"pan espiritual de las grandes masas humanas"— efectos más potentes y perjudiciales que los que producía el texto impreso: "Un libro malo puede extraviar la fantasía de un lector, pero el cine la destruye. El cine es el más peligroso educador del pueblo" (Franz Pfemfert, 1911, citado en Albert Kümmel, 2004a, p. 161). El cinematógrafo, observa un neurólogo de la época, es "más devastador para los nervios que una novela por su alta concentra-

ción temporal de sucesos" (Robert Gaupp, 1911, citado en Kümmel, 2004a, p. 155). Los médicos advierten sobre los daños visuales ocasionados por los centelleos en la pantalla y los psiquiatras creen haber establecido una correspondencia *cinestésica* entre el movimiento de las imágenes proyectadas sobre el lienzo y la motricidad presente en ciertas patologías infantiles. En el ámbito legal, los juristas discuten sobre la problemática determinación de la responsabilidad del criminal que actúa seducido por el cine. Se refiere que por entonces el director de una correccional en Aarburg, Suiza, sostenía que 10 por ciento de detenidos había sido motivado en sus fechorías por el cine. La Corte solicita una evaluación científica y los peritos concluyen con sobriedad que los delitos se podían distinguir entre aquellos que eran: "a) cometidos para poder ir al cine; b) provocados por los contenidos mismos del cine; c) independientes de la visita al cine" (Thorsten Lorenz, 1988, citado por Vollbrecht, 2001, p. 32). Este tipo de observaciones conduce a que ya en 1923 se expidan en Alemania las primeras leyes para la preservación de la juventud y se elaboren las primeras formulaciones teóricas de lo que se conoce como una educación de medios "protectora".

Si desde estas perspectivas la imagen aparece como insumo cultural espiritualmente limitante, fácil recurso para la manipulación de las masas, causa de trastornos y como posible incitadora al delito, desde otra mirada se busca más bien llamar la atención sobre la evolución cultural que estarían propiciando medios como la fotografía y el cine y que anunciaría el final de la hegemonía de la escritura: "No el iletrado en escritura, sino el ignorante en fotografía será el analfabeta del futuro", sentencia en 1928 el pintor y fotógrafo húngaro Laszlo Moholy-Nagy (citado en Löffler, 2004, p. 113). Mientras que de, una parte, se encienden las alarmas frente a los daños a los que se expone quien se sumerge en la percepción de la secuencia de imágenes, de otra se exalta la versatilidad del cine como un valor funcional en cuanto entrenamiento adaptativo para la no menos fluctuante vida cotidiana moderna: "El valor formal de la contemplación de las imágenes en movimiento radica en el ejercicio de una rápida y enérgica síntesis en la captación de imágenes. Precisamente, frente a una cotidianidad que no se deja dominar más de manera contemplativa, se requiere una preparación y para ello es el cinematógrafo el instrumento apropiado" (Felix Lampe, 1924, citado en Kümmel, 2004a, p. 156). Mientras el escritor y director de cine húngaro Béla Balázs sostiene, en 1924, que el cine permitiría el regreso en la comunicación de una corporalidad que había sido desterrada en el libro impreso y anuncia el nacimiento de una nueva "cultura visual", su contemporáneo Otto Lehmann, con mayor arrojo futurista, proclama que "la palabra escrita ha muerto;

la palabra ilustrada, es decir, la imagen aislada en el periódico puede ser considerada como un ser vivo a medias, digamos, medio muerto: sólo la secuencia de imágenes, el cine, vive e irradia una vida centelleante sobre el espectador" (citado en Kümmel, 2004a, p. 165). A estas visiones se suman utopías que anuncian una nueva etapa de la comunicación planetaria posibilitada por la imagen como código que, por no requerir traducción, puede ser comprendido por cualquier sujeto en cualquier parte del planeta.

Si la fotografía y el cine representaban el retorno de la imagen, la radio aparece como el retorno de la oralidad. Lo icónico y lo acústico empiezan desde entonces a reconfigurar un espacio público en el que predominaba la linealidad conceptual de la imprenta, con la que aquéllos entran en competencia como medio de acercamiento y comprensión del mundo. La radio produce una *conmutación en el pensamiento* (tal es el título de un ensayo publicado en 1925 por Christian Gerlich), removiendo los arraigados hábitos de la vista y activando conexiones cerebrales por medio de lo acústico. Por supuesto, la interpretación de esta transformación no es unánime: donde algunos celebran una positiva evolución, otros lamentan el desplazamiento que la audición radial haría de la lectura, considerada como superior a aquélla, en cuanto recurso de enseñanza y aprendizaje, porque la radio impone un tiempo de procesamiento de la información que no le permite al receptor hacer pausas para reflexionar sobre los mensajes transmitidos.

Con la difusión de la radio, aparecen ambivalencias similares a las señaladas respecto a otros medios. De un lado, una entusiasta percepción de sus potencialidades educativas y de su carácter democrático; de otro, una negativa valoración de ella en cuanto fomentadora de la pereza de pensamiento. Los optimistas celebran el advenimiento de un medio que fortalecería la comunidad doméstica y "el cuidado de la familiaridad hogareña en una época que trae infortunadamente consigo fuertes efectos disolutivos y destructivos" (Hans Roeseler, 1929, citado en Kümmel, 2004b, p. 180), los pesimistas, por su parte, advierten sobre una nueva amenaza para el espacio de la intimidad:

¿Qué significa la radio en este mundo doméstico? Nada más que esto: que el mundo público irrumpe con su ritmo en nuestro hogar. Miles y miles de familias, cientos de miles de hombres y mujeres dejan de tener la posibilidad de llorar y reír como les plazca. Llorar y reír se les transmite y se les impone desde fuera. Al individuo le resta sólo la posibilidad de un movimiento enteramente defensivo: apagar el aparato, colgar el auricular, nada más (Viktor Engelhardt, 1924, citado en Kümmel, 2004b, p. 180).

La escucha frecuente y concentrada de la radio, se temía, produciría con su saturación sonora no sólo agotamiento, sino también la degradación de los valores musicales por la simple familiarización con "ruidos

agradables" que acompañaban cada vez con más frecuencia la realización de las actividades cotidianas. Para 1930, ya se diagnostica una "radioitis" (Johannes Maria Verweyen), manifestada fundamentalmente en un comportamiento que podríamos describir como antepasado de nuestro moderno *zapping*. Sin embargo, las críticas se dirigen a lo que se considera un uso "inapropiado" del medio, corregible con una adecuada "dietética" de escuchar:

1. Antes de escuchar, orientate en la programación y elige en calma lo que quieres oír. No enciendas el aparato anticipadamente: no tienes ante ti un organillo, sino la gran maravilla "radio" que te ofrece a ti y a tus congéneres más de lo que de otra forma podrías permitirte.
2. Acostúmbrate a escuchar con atención presentaciones serias y reflexiona sobre lo que has escuchado. Asiente o rechaza según tu parecer, pero formula tu juicio sobre el programa sólo después de que lo hayas escuchado.
3. No te dejes atrapar por los estímulos y las sensaciones, que se pagan caro en el balance de la vida y convierten a la radio en fuente de perturbación. La reflexión no te hace daño; ella mantiene a las personas interiormente activas y frescas (Peter Leers, 1932, citado en Kümmel, 2004b, p. 181).

La televisión trajo el mundo a la sala de la casa, con lo cual realizó un prodigio que en su tiempo sólo podía ser visto como progreso. Pero de nuevo, la admiración y el entusiasmo que produce esta asombrosa extensión de la vista y el oído se opacan pronto con la aparición de discursos que advierten sobre una "televisionitis" que entorpece y un consumo acrítico de productos culturales decadentes, un juicio que ha perdurado, en mayor o menor medida hasta nuestros días. Afirma el filósofo y politólogo Giovanni Sartori en una obra escrita hace apenas algo más de una década, que la televisión sustituye el lenguaje conceptual (abstracto) por un lenguaje perceptivo (concreto), "infinitamente más pobre" y despoja al *homo sapiens* de la capacidad de abstracción que lo caracterizaba, convirtiéndolo en un *homo videns*, seducido completamente por la imagen. Esta involución está asociada, agrega Sartori, con la pérdida de la comunicación lingüística y la sustitución de la lectura por hábitos televisivos en los que "entender" se convierte en un "ver" que en su inmediatez parece no requerir más explicaciones.

A pesar de la generalidad que les da a algunas de sus formulaciones, el ataque de Sartori a la televisión se dirige, específicamente, a las implicaciones que para los sistemas democráticos tiene una "videopolítica" que sustituye el debate racional por la imagen. Su tesis del *homo videns* resume, sin embargo, de manera ejemplar, elementos de una crítica a la televisión reiterada desde los años cincuenta, que está asociada con lo que en nuestra lista inicial de tópicos denominamos problemas del deterioro cognitivo y de pérdida de la noción de realidad. La televisión parece expandir la realidad haciendo al sujeto partícipe en una variedad de sucesos remotos. Pero esta participación, afirmaba ya en 1956 el filósofo Günther Anders –en un pasaje que, por cierto, parece referirse a las realidades virtuales de hoy– es ilusoria, un engaño resultante de la "ambivalencia ontológica" del medio: "los eventos emitidos están al mismo tiempo presentes y ausentes, son reales y aparentes, están y no están allí, en breve, son fantasmas" (Anders 1956/1987, p. 131), espejismos de un mundo en el que se desvanece la diferencia entre ser y aparecer. El suceso se convierte en emisión, en mercancía, en un producto en serie que sólo como imagen adquiere importancia social. Y este dudoso carácter ontológico tiene su contraparte en los hábitos de consumo solitario de seres a quienes Anders llama "una masa de heremitas" convertidos en escuchones y mirones.

La televisión se convierte en los años sesenta y setenta en el objeto en el que parecían confirmarse con facilidad las tesis sobre las industrias culturales formuladas años atrás por los teóricos críticos: pasividad de los recipientes, manipulación en el consumo y en la generación de necesidades, transmisión ideológica, homogenización de productos culturales e imperialismo cultural.

El complemento de esta visión era la idea de un espectador débil, seducible y, por tanto, necesitado de protección ante el medio omnipotente. A esa protección se dedican los educadores durante años, tratando, de vez en cuando, de ganar el medio para fines “realmente” educativos.

Internet: ilusiones y temores

Después de este recorrido, podemos ya notar que varias de las preocupaciones que hoy se formulan frente a la internet no son realmente nuevas, sino que reiteran, en buena medida, tópicos ya enunciados cuando otras tecnologías han modificado los códigos acostumbrados de la comunicación, alterado las vías tradicionales de circulación de la información, introducido nuevos ritmos en su apropiación y, con todo ello, han producido un dinamismo social y cultural que estremece viejas estructuras, lo que despierta la incertidumbre propia de las fases transicionales.

La red electrónica ha hecho técnicamente posible no sólo la circulación de todo tipo de informaciones lingüísticas, acústicas y visuales traducidas a un código numérico, sino también su emisión multilínea, sin las restricciones tradicionales de los medios masivos. Precisamente, en la liberación de los controles radican sus fortalezas y riesgos. Puesto que la internet introduce una forma de comunicación descentralizada que sustituye la emisión de “uno a muchos” por flujos de información de “muchos a muchos”, su difusión inicial estimuló un renacimiento de las utopías democráticas. “En la *web* –afirma el teórico canadiense de los medios y de la cultura Derrick de Kerckhove– se ha realizado el sueño de [Karl] Marx: los medios de producción están en manos de los trabajadores” (citado en Patrice Flichy, 2003, p. 158). Con un optimismo similar veía el filósofo francés Pierre Lévy en el advenimiento del ciberespacio una transformación antropológica tan significativa como la ocurrida con la aparición de la escritura, la agricultura y la creación de la ciudad y celebraba el nacimiento de esta nueva humanidad en la que confluían todas las formas de comunicación y de información y desaparecerían las fronteras, haciendo del mundo un territorio cosmopolita (Lévy, 2004). Luego de un período de desencantamiento propiciado por la explosión de las burbujas especulativas resultantes de los entusiastas pronósticos del crecimiento de la internet en los años noventa, la Web 2.0 ha dado de nuevo fuerza en los últimos años a la visión de un mundo en el que cada persona deja de ser sólo consumidora, para convertirse en productora y emisora de información. La dimensión de estas visiones se puede apreciar en la descripción de un *blogger* sobre el impacto que este formato en particular tiene sobre la comunicación pública:

Lo que está ocurriendo verdaderamente es una reforma de la información, similar en sus consecuencias a la Reforma que dividió la cristiandad en el siglo XVI. La clave para la Reforma fue la amplia propagación de las Sagradas Escrituras entre una población laica cada vez más alfabetizada. Hoy no poseemos un canon, pero sí un apetito de información, una nueva tecnología de distribución y un millón de deseos abastecedores de contenidos. La vieja guardia de los viejos medios se encuentra en una situación muy similar a la de la iglesia católica romana, cuando Lutero se levantó para desafiar la autoridad papal (Hugh Hewitt, 2005, citado en Jan Schmidt, 2006, p. 129).

Paralelamente a este optimismo, hemos podido ver cómo reaparecen con el desarrollo de la internet las preocupaciones por la selección de la información, la participación de los sujetos en ella, la corrupción moral, el deterioro de las capacidades cognoscitivas y la pérdida de la noción de realidad y de competencias sociales. Así como se habló en diferentes momentos de *adicción a la lectura*, *radioitis* y *televisionitis*, se advirtió en los últimos años sobre una adicción a la red electrónica, patología de la cual se creyó haber definido a un preciso cuadro clínico:

Adicción a la internet

La adicción a la internet es una categoría que agrupa una serie de desórdenes relacionados, a saber:

1. Compulsión por actividades en línea
2. Adicción al ciber-sexo
3. Adicción a los ciber-romances
4. Adicción a la computadora

La adicción a las actividades en línea incluye la compulsión por las subastas, la navegación *web* y el juego de azar en línea.

La obsesión con la programación, con los juegos de computadora, así como la búsqueda compulsiva de sexo y relaciones disfuncionales por internet, forman parte de este síndrome.

El abandono de la vida familiar y/o social, el descuido de las funciones laborales, así como el deterioro de la higiene y la salud física a raíz de la inversión de energía y tiempo en la adicción a la internet, son característicos de este desorden.

Fuente: <http://www.adicciones.org/enfermedad/internet/index.html>

Si nos asombraba la descripción de una adicción a la lectura, seguramente nos sorprenderá la caracterización de esta nueva adicción, cuyas manifestaciones bastarían para incluir la nueva tecnología en el catálogo de drogas fuertes. Mencionar tales conductas en relación con el uso de una tecnología sugiere que estamos probablemente ante una relación causal. Pero ni el interés por el sexo, ya sea en sus formas convencionales o no convencionales, ni la búsqueda de amor y reconocimiento, ni la ludopatía ni la soledad de los individuos han surgido con la internet, aunque en algún momento se hagan en ella más visibles públicamente; con la misma facilidad podría, por el contrario, llamar-

se la atención sobre las posibilidades que ofrecen los mundos virtuales para compartir y, hasta cierto punto, satisfacer, sin mayores riesgos, necesidades humanas básicas, cuando ellas no pueden ser expresadas en los entornos cotidianos de una socialidad erosionada y una comunicación empobrecida, no precisamente a causa de la red. Hablando de los *chats* y refiriéndose a esa tendencia a detectar patologías allí donde los sujetos parecen simplemente encontrar placer en el intercambio comunicativo, se preguntaba hace unos años un filósofo si desde la mirada actual no tendría que diagnosticarse a Sócrates como “adicto al ágora”.

Ahora bien, esto no significa que no haya riesgos en el uso de la internet ni que se deba rechazar cualquier mediación educativa, sino más bien que esos riesgos deben abordarse con una perspectiva más sobria y menos alarmista. Sobre esto volveremos más adelante.

Enfoques de la educación en medios

Las intencionalidades educativas que hemos ilustrado hasta ahora reflejan, predominantemente, una actitud de *protección* frente al peligro que se considera que representan los medios o, al menos, sus usos “indebidos”, usos que son, por lo general, los más difundidos y apetecidos por sujetos a los que se considera ignorantes, seducibles y, por tanto, necesitados de estrictas acciones paternalistas. Estas actitudes determinan un modelo *proteccionista* de educación en medios que perdurará aproximadamente hasta los años sesenta del siglo XX. Durante siglos, la educación se había centrado en el libro y en el uso del lenguaje que él condiciona, de manera que los medios electrónicos eran vistos fundamentalmente con desconfianza por los sistemas educativos institucionales. El acercamiento de la educación a estos medios tiene lugar, inicialmente, de una manera instrumental: el medio es aceptado pero “domesticándolo” primero para hacerlo útil en el aprendizaje tradicional, es decir, situándolo en una función complementaria del medio impreso.³

Allí donde siguió prevaleciendo la idea de que los medios podían ponerse al servicio de productos

culturales “superiores” para enfrentar la invasión de productos “inferiores” de la cultura popular, la estrategia de adopción cristalizó en una *educación en medios funcional*, uno de cuyos resultados es un ideal tecnologicista que hasta los años ochenta estimuló la introducción de recursos mediáticos en las aulas de clase (fundamentalmente televisores), sin acompañarla de una reflexión consistente sobre su sentido pedagógico o didáctico. Ahora bien, basta raspar un poco en la superficie de algunos de los discursos actuales, tan abundantes en retórica sobre las tecnologías de la información y la comunicación, TIC, y sobre la urgencia de introducirlas en las prácticas educativas escolares y universitarias, para notar cómo en su núcleo pervive este ideal tecnologicista, con creencias que obstaculizan la mirada analítica de la situación real. Primero, porque, como dijimos al comienzo, la información no se convierte espontáneamente en conocimiento; de manera que si el diagnóstico básico que justifica la implementación tecnológica es el de una insuficiencia en la producción de conocimiento, habría que revisar qué falla en la relación comunicativa que debería incitar tal producción, antes de esperar una mágica solución de la mudanza a “ambientes virtuales”. Segundo, porque, independientemente de que las tecnologías se usen para transmitir los contenidos curriculares tradicionales, ellas ya están tácitamente en el aula en la experiencia y modos de sentir y de pensar que traen los sujetos que a diario viven con ellas. Como veremos más adelante, a estas experiencias dirige su atención la pedagogía de medios en su comprensión actual.

Durante los años sesenta y setenta gana difusión una concepción de educación en medios influenciada por la teoría crítica, que ponía de relieve el papel que desempeñan los medios en los procesos de reproducción ideológica, su función manipulativa y su orientación hacia el consumo de los productos de industrias culturales. Frente a este influjo, buscaba la *educación mediática crítica* promover la construcción de una actitud crítica frente a los medios masivos en general y, en un segundo plano, estimular la producción de medios de comunicación alternativos que fortalecieran la constitución de nuevos públicos.

Distanciándose del supuesto de un receptor pasivo y del menosprecio por el valor cultural de los productos de los medios masivos que mostraba este modelo, pero manteniendo la convicción de que es necesario un aprendizaje para una lectura crítica de estos productos que, inevitablemente, hacen parte de un contexto tácito de la situación escolar, surge una *educación en medios crítica-reflexiva*. Ésta pone su atención en las representaciones que movilizan los contenidos mediáticos y en el papel que ellos juegan en la construcción de la realidad, tematizando sus efectos sociales, culturales y socializatorios. Su obje-

³ A pesar de que la presentación del modelo exige una generalización, hay que precisar que la utilización de los medios electrónicos muestra por la época rasgos diferentes en países del primer y el tercer mundo. En países como Inglaterra, Australia y Canadá, se empezó a dar en los sesenta un viraje en la valoración de los medios y de los productos de las “artes populares”, que llevó tempranamente a una integración de medios en el currículo, unas veces como parte de los programas de áreas particulares, otras como materia independiente. Mientras tanto, en países como Colombia se utilizó el cubrimiento de estos medios para enfrentar problemas de analfabetismo, especialmente alto en las zonas rurales. Así, encontramos un temprano ejemplo de utilización educativa de la radio en las escuelas radiofónicas, inauguradas en 1947 como parte del programa gubernamental Acción Cultural Popular, ACPO, dirigido a la educación básica de sectores campesinos. En 1973 se lanza el programa de Primaria por radio. En 1961 se inaugura la Televisión educativa, que en 1968 se amplía a la Televisión educativa para adultos.

tivo es que los sujetos adquieran capacidades que les permitan tanto deconstruir como construir mensajes mediáticos, comprenderlos en sus contextos sociales, políticos, económicos y estéticos y que, más allá del simple consumo, puedan poner los medios al servicio de metas individuales y colectivas (Fecé 2000). Estas formulaciones han orientado, en buena medida, el discurso educativo mediático en América Latina en los últimos decenios –aunque no necesariamente su práctica–.

Con planteamientos bastante similares, encontramos finalmente la denominada *pedagogía mediática orientada a la acción*, que formula explícitamente como objetivo educar en un trato activo y creativo con todo tipo de tecnologías informativas y comunicativas, y partir del cual ha elaborado un concepto explícito de *competencia mediática*. Este enfoque surgió en Alemania en los años ochenta y sus planteamientos coinciden, en lo fundamental, con los de la *Media Literacy Education*, *MLE*, del mundo angloparlante, cuyo concepto nuclear es de *alfabetismo mediático*. Sobre los conceptos de *competencia* y *alfabetismo mediáticos* volveremos más adelante.

La relación del sujeto con los medios

Un elemento común a las visiones, digamos, “tradicionales” de la educación en medios, consistía en el supuesto de que los sujetos receptores eran víctimas pasivas e indefensas de los medios omnipotentes. Esta idea, cuestionada ya en los años cuarenta a partir de los estudios de Paul F. Lazarsfeld sobre comportamientos electorales en Estados Unidos, fue criticada al comienzo de los sesenta desde el enfoque de los *usos* y *gratificaciones*, formulado principalmente por Elihu Katz y David Foulkes, que reconocían a los receptores un papel activo, no sólo en la escogencia que hacían de los medios a partir de sus propias expectativas, sino también en la manera selectiva en que percibían sus mensajes. Desde esta perspectiva, el uso de medios estaba determinado por las necesidades subjetivas del receptor y su búsqueda de bienestar psíquico (necesidades de entretenimiento, identificación, integración), que los medios competían por satisfacer. En este contexto, Katz y Foulkes formulan la conocida frase de que había que dejar de lado la pregunta por “qué hacen los medios con las personas”, para empezar a preguntarse más bien por “qué hacen las personas con los medios”. Pero en los años setenta la tesis de la pasividad del receptor se debilita definitivamente, cuando el enfoque de los *estudios culturales* pone de relieve el papel que desempeñan los entornos culturales en la interpretación que los sujetos hacen de los mensajes mediáticos. El sentido final de estos mensajes aparece desde entonces menos como un dictado unívoco, que como el

resultado de un proceso de negociación en el que el receptor acepta, adapta o rechaza ofertas de significado, sólo después de pasarlas por el tamiz de su experiencia social. El mensaje flota en una indeterminación polisémica (John Fiske) hasta que, a partir de un acto de lectura preferencial (Stuart Hall), encuentra anclaje en las coordenadas de un mundo vital específico.

Más allá de las necesidades individuales, que los defensores del enfoque de “los usos y las gratificaciones” consideraban –cuestionablemente– como dadas, conocidas y fácilmente jerarquizables para el propio sujeto, es posible que el atractivo que los medios ejercen sobre nosotros esté asociado con necesidades arraigadas en nuestra misma condición antropológica. En ese sentido, Ángel E. Carretero (2006, p. 117ss) ha señalado que demandamos de los medios la satisfacción de necesidades relacionadas con “elementos arquetípicos transhistóricos”, que han entrado en desequilibrio con el racionalismo de las sociedades contemporáneas. Entre estos elementos, Carretero menciona los siguientes: *el mundo de lo imaginario*, la necesidad de trascender y transfigurar lo real, recurriendo a un mundo imaginario que insubordina la realidad e introduce la ficción en la cotidianidad desencantada de una civilización entregada a la racionalización y la objetivación; *el mito*, nacido de una condición fabuladora consustancial al ser humano, que se ha buscado relegar por su carácter amenazante a la racionalidad científico-técnica, pero que reemerge, por ejemplo, en el culto a las estrellas cinematográficas; *la sociabilidad*, el vínculo de reciprocidad del que brota un sentimiento de comunidad en medio de frías sociedades de individuos distanciados. Esas congregaciones, cuyos lazos se establecen por gustos y sensibilidades plasmados en consumos mediáticos afines, se potencian en la actualidad en las redes electrónicas. Por último, *lo no racional* como compensación frente a un racionalismo hipertrofiado; y aquí podríamos quizá complementar a Carretero mencionando el *juego* como actividad gratuita, desafiante de la racionalidad de la productividad.

Observaciones de este tipo cuestionan los parámetros mismos a partir de los cuales nuestra cultura define lo que es útil, diagnostica lo anormal y condena lo indeseable. Ahora bien, ¿qué aspecto debería entonces tomar una pedagogía de medios que no desconozca tales críticas y que, al mismo tiempo y consecuentemente con el principio de que la educación debe guiar hacia la construcción de la autonomía personal, pueda sostener la pretensión de tener una palabra legítima sobre los usos mediáticos, sin tratar de prescribir inflexiblemente y de imponer un tutelaje, por demás inútil? En la actualidad, la pedagogía de medios sólo puede concebirse como un diálogo orientador con las prácticas concretas.

La autocomprensión actual de la pedagogía de medios

La pedagogía de medios se entiende hoy como un conjunto de reflexiones sobre la significación de los medios en sus dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas formales, reflexiones que se nutren de las elaboraciones de un amplio conjunto de campos del conocimiento (desde las ciencias humanas tradicionales hasta las ciencias de la cognición y de la información), y que apuntan a la formulación de orientaciones prácticas para el uso de medios. Su marco técnico-sociológico es el de la sociedad de la información y su horizonte político-normativo es el de la sociedad democrática. Ella se propone transmitir conocimientos, formar actitudes y crear habilidades que conduzcan a un trato consciente y selectivo con los medios, que no riña con lo lúdico y potencie lo creativo en su uso (Aufenanger, 2004; Baacke, 1997; Gutiérrez & Hottmann, 2006; Tulodziecki, 1992). La amplitud de sus reflexiones distingue a la pedagogía de medios de una *didáctica de medios*, que podría considerarse parte de ella, y que se ocupa específicamente de la cuestión de cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la utilización de diferentes tecnologías.

Para la moderna educación en medios es claro que, así como la aparición de la imprenta y la consiguiente difusión del libro produjeron en su momento la necesidad de una alfabetización lectoescritora lingüística, los medios electrónicos demandan adicionalmente nuevas formas de *leer* y *escribir* las imágenes visuales y acústicas que les son propias. Este proyecto ha conducido a la formulación de los conceptos de *Medienkompetenz*, en la pedagogía alemana, y de *Media Literacy*, en la educación para los medios en varios países angloparlantes. Mientras el primero se definía como un nuevo e indispensable componente de las competencias comunicativas que requieren los sujetos en entornos tecnológicos, el segundo se presentaba como una ampliación de la alfabetización tradicional, necesaria tanto para el desarrollo profesional de las personas y su orientación en el consumo, como para su participación social y política como ciudadanos. A ambos subyace la intencionalidad común de desarrollar sistemáticamente habilidades que les permitan a los sujetos orientarse, actuar e interactuar en un medio cada vez más configurado por los medios.

Los conceptos de competencia y alfabetización mediática contemplan aspectos cognitivos, sociales, políticos, éticos y estéticos, que confluyen en la especificación de las siguientes dimensiones (Baacke, 1997; Gutiérrez & Hottmann, 2006, NAMLE):

- Una crítica de medios, realizada desde el horizonte normativo que las sociedades democráticas han construido en su desarrollo histórico. Los medios desempeñan un papel fundamental en los procesos de socialización y de construcción de la realidad y por ello es importante observar y evaluar qué visiones de mundo se plasman en sus mensajes y se reproducen en sus prácticas, qué intereses se persiguen (políticos, comerciales, privados, colectivos), qué ideal de sujeto se alimenta (autónomo o dependiente, activo o pasivo, encapsulado en sí mismo o capaz de empatía, etc.), qué modelo de sociedad se promueve y legitima (democrática, incluyente, de convivencia de formas de vida diferentes, o lo contrario) y cómo se construyen identidades (presentación de minorías, manejo de estereotipos, racismos, relaciones de género, etc.). La crítica supone familiarizarse con la idea de que los mensajes mediáticos construyen selectivamente realidades por medio de sus lenguajes y que, con el

uso consciente o inconsciente de metáforas particulares, activan en los receptores marcos de pensamiento favorables o desfavorables frente a determinados hechos, objetos y personas.

- La mediografía, entendida como el conocimiento sobre el sistema de los medios (propiedad, distribución), su funcionamiento y la elaboración de sus lenguajes. Se incluyen, además, conocimientos empíricos sobre el consumo de medios y sobre los efectos de su uso.
- La utilización de medios, referida tanto a los aspectos de recepción, como de uso interactivo. Se trata aquí de formar y fortalecer destrezas mediante la experiencia práctica y el ejercicio en entornos de coaprendizaje, destrezas que promuevan la autonomía en el uso personal de medios.
- El diseño con medios, entendido como la utilización creativa de las tecnologías. Se busca que las personas sean capaces de plasmar sus visiones en productos novedosos y que logren ofrecer públicamente significados elaborados a partir de sus propias experiencias vitales.

Como se puede apreciar, estas dimensiones muestran dos ejes: un eje *crítico-reflexivo*, en el que se sitúa la función de los medios en el horizonte amplio de procesos socioculturales; y un eje *instrumental*, orientado al uso de herramientas para la producción y manejo de textos escritos, auditivos y visuales. No exageramos si decimos que en la era de las TIC se tiende a sobredimensionar la importancia de los aspectos instrumentales, lo que lleva con frecuencia a una masiva adquisición de aparatos en entornos educativos, sin tener siempre una idea clara del sentido mediato de su utilización. Con ello se suelen dejar de lado los aspectos crítico-reflexivos, que permiten situar el significado y las implicaciones de toda tecnología comunicativa en contextos sociales, culturales y económicos. La abundancia y ubicuidad actual de estas tecnologías produce la engañosa sensación de una transparencia absoluta en los mensajes, frente a la cual toda reflexión sobre ideologías e intereses parece superflua; sólo cuenta la urgencia de estar al día en el consumo de aparatos de *última* generación y periódicamente cumplir el imperativo de *mayor capacidad* y *mayor velocidad*, signos cuantificables de una conectividad que, en su desempeño real, puede estar divorciada de las demandas cognitivas de una sociedad inteligente, es decir, aquella que sabe producir y aprovechar colectivamente informaciones y conocimientos. El ostentoso consumo de aparatos sofisticados (desde computadores hasta celulares y pizarras inteligentes) puede producir una engañosa apariencia de *modernidad* y un sentimiento de satisfacción y complacencia, al tiempo que se convive cotidianamente con pobrísimos sistemas de interacción pública y con prácticas políticas y jurídicas rezagadas de una verdadera modernidad.

Por otra parte, la seducción del discurso de las nuevas tecnologías parece haber relegado la importante tarea de una educación para los medios masivos, como si ocuparse de ellos fuera algo ya pasado de moda. La creciente velocidad de los procesadores y la amplitud del ancho de banda pueden incidir en los circuitos de la comunicación social y tener un impacto en la circulación de informaciones, las estructuras de la socialidad, la expresión de opiniones públicas y la formación de voluntades políticas. Pero en los medios masivos recae una función social que no puede ser reemplazada por los rendimientos de las tecnologías interactivas, a saber, la de producir una esfera pública general, un conjunto temático de lo que se considera colectivamente relevante y, por tanto, digno de una deliberación incluyente. Puesto que en ese espacio confluyen diferentes visiones de

mundo, poderes e intereses, hoy como ayer mantienen su vigencia las tareas de una educación mediática cuyos objetivos ha sabido resumir el pedagogo argentino Carlos Cullen (2003) de la siguiente manera: 1. Distinguir meras opiniones de argumentos, saber qué intereses representa un medio, cómo selecciona las informaciones que transmite y cómo construye ídolos y profetas. 2. Formar ciudadanos reflexivos, lectores críticos, receptores que sepan ubicar a los medios como una estrategia discursiva entre otras, que aprendan a conocer la lógica y el contexto de los medios masivos y que cultiven su autonomía mediante un distanciamiento frente a las opiniones de las personalidades mediáticas y políticas de turno. 3. Incentivar la preocupación por una sociedad justa, en la que la información se distribuya equitativamente. 4. Abrirse al pluralismo, a otras formas de vida y opiniones, evitando así el monopolio y la autorreferencialidad. 5. Formar no sólo receptores críticos y tolerantes, sino también comprometidos con el cultivo de la esfera de lo público mediante el ejercicio público de la palabra.

Temas actuales de la pedagogía de medios

Lo que ahora se suele denominar *alfabetización digital*, no puede prescindir de las teorizaciones elaboradas en torno a las cuatro dimensiones “clásicas de la competencia mediática, sino que demanda una ampliación de su objeto a partir de la confrontación con nuevos desafíos. Se trata, por supuesto, de definir y fomentar nuevas destrezas comunicativas en entornos con características técnicas, estéticas y semióticas particulares, pero también de ser capaces, al mismo tiempo, de tematizar, por ejemplo, la manera, el significado y las implicaciones de la intermediación de Google para nuestro acceso actual a las informaciones puestas en la red.

Concluiremos mencionando algunos fenómenos problemáticos que se han hecho visibles en el trato cotidiano con la internet y que muestran la pertinencia y necesidad de reflexiones y acciones impulsadas desde una autoconsciente pedagogía de medios. No sobra antes precisar una vez más que, puesto que hablamos de una tecnología cuyos usos mutan y se renuevan con asombrosa velocidad, esta enumeración de ejemplos temáticos sólo puede tener un carácter provisional. El futuro no lejano nos impondrá seguramente nuevas urgencias y nuevos cuestionamientos.

Podemos referirnos inicialmente a amenazas a las potencialidades de la red como medio de comunicación, de socialización, de diversión y de aprehensión del mundo, amenazas que afectan particularmente a la población infantil y adolescente: la proliferación de sitios que difunden fanatismos e ideologías extremistas; la exposición a un psicoterror, ya sea en forma de bur-

las y agresiones (cibermatoneo: *cyberbullying*, *cybermobbing*), que pueden destruir la existencia social de los sujetos, a veces incluso con consecuencias fatales, o en forma de acoso (*cyberstalking*); la seducción con fines de explotación sexual (*cybergrooming*); y las nuevas y sutiles estrategias publicitarias (*viral marketing*). Estos fenómenos, entre otros, ilustran suficientemente un triángulo problemático –las tres ces: contenidos, contactos y comercio, como lo llama Nigel Williams– que demanda acciones pedagógicas de prevención y muestran la urgente necesidad de construir portales dirigidos específicamente a menores. Pero además son un punto de partida propicio para reflexionar, ya a otro nivel, sobre la relación de la identidad y la responsabilidad subjetivas con un rostro, una corporalidad y un nombre y cómo dicha relación se altera en espacios comunicativos en los que son posibles el anonimato y la máscara.

Esto último nos lleva a considerar un segundo problema, asociado con una transformación cultural cuyo alcance y perduración no se percibe todavía de manera clara. La Web 2.0 produjo una revolución en la revelación de la propia vida privada, reduciendo considerablemente la presentación anónima que predominaba en los usos anteriores de la red. La explosiva novedad de este fenómeno, que le permitió prácticamente a cualquier sujeto aspirar –aunque fuera de manera fugaz– a una prominencia antes exclusiva de unos pocos personajes, produjo una exaltación en la que poco espacio había para una reflexión sobre la importancia de mantener una frontera entre lo público y lo privado, tanto para asegurar la preservación del espacio de lo que es colectivamente relevante, como para garantizar la protección básica de la vida privada frente a una excesiva visibilidad.⁴ La búsqueda de autenticidad y singularidad, de despojarse de máscaras sociales y presentarse *tal cual uno es*, un rasgo de nuestra cultura narcisista, según diagnosticó Richard Sennett, ha mostrado tener, en la era de las redes sociales electrónicas y los videoblogs, lamentables consecuencias en la “vida real”.⁵ Ahora que parece tener lugar un retroceso en la tendencia al desnudamiento, se empieza a apreciar el altísimo valor de lo que tan fácilmente se entregó. Sin embargo, no es fácil recuperar la privacidad cuando voluntariamente se dejan por

4 El sentido filosófico-antropológico que tal protección tiene ha sido ejemplarmente expuesto en dos textos clásicos del siglo XX: Los límites de la comunidad, de Helmuth Plessner (1924) y La condición humana, de Hannah Arendt (1958). Por limitaciones de espacio, no podemos hacer en este punto mayores precisiones.

5 Para mencionar sólo un curioso ejemplo que adquirió cierta resonancia internacional, recuérdese el caso de Stacy Snyder, estudiante a la que se le impidió graduarse como maestra de escuela cuando las directivas de Millersville University, su universidad en Pennsylvania, descubrieron en MySpace una foto suya en una fiesta, en la que Snyder ingería una bebida alcohólica y se presentaba como “la pirata borracha”. Demandada la decisión ante la Corte, ésta falló, finalmente, a favor de la universidad.

doquier huellas en redes que no olvidan; y eso para no mencionar las que ingenuamente dejamos de manera involuntaria, que se explotan sin nuestro consentimiento con los más diversos fines. Un trabajo de pedagogía mediática en este sentido no sólo es preventivo frente a lo que intencional o desprevenidamente revelamos, sino que involucra, además, una reflexión sobre el valor de nuestra *privacidad informacional*, tan importante como la que exigimos para el espacio físico que habitamos y para el terreno de nuestras decisiones personales.

Un tercer tema que demanda atención es el de las transformaciones ocasionadas por la red en las habilidades lectoescritoras y en las relaciones de creación y apropiación que establecían los sujetos con los textos. Hace tres lustros se hablaba con entusiasmo de la manera en la que la lectura hipertextual desafiaba la linealidad del libro y, con ello, el modo mismo de pensar de la modernidad (argumentativo, causal, jerarquizante, lineal, progresivo), determinado en buena medida por la estructura del texto impreso, transformando además la relación tradicional entre autor y lector, por cuanto la transversalidad discrecional de la nueva forma de lectura hacía emerger un texto singular e inédito y convertía así a cada lector en un autor. Entretanto ha transcurrido quizá un tiempo suficiente como para apreciar algunas implicaciones prácticas de estas transformaciones. Al momento de escribir estas líneas, dos noticias publicadas en diarios colombianos llaman mi atención: la primera se refiere a la investigación de un equipo de científicos ingleses, que concluye que los adolescentes están perdiendo la capacidad de leer y escribir textos largos, debido a la manera en que la red “moldea” sus mentes, pues disminuye su capacidad de concentración y hace que sus respuestas sean más breves e imprecisas. Si consideramos, adicionalmente, el ritmo actual de digitalización de la información, que permite suponer que dentro de poco tiempo el saber que no se encuentre en un formato electrónico será visto como material exótico, tendremos que concluir que estamos frente a una tendencia que se refuerza irreversiblemente. Por supuesto, mucho se podría discutir acerca de si la preocupación que despierta esta transformación en quienes nos socializamos en una cultura tipográfica no es similar a la que llevó a Platón en su momento a lamentar la invención de la escritura por sus consecuencias en el deterioro de la memoria y el empobrecimiento de la oralidad. Sin embargo, por encima de la tentación de relatividad que nace de la conciencia histórica, se impone la convicción de que estas tendencias no tienen por qué aceptarse como un destino y que, aun a riesgo de parecer “anticuados”, tienen sentido los esfuerzos para fortalecer habilidades que, despojadas ya de su absolutismo como vía de acceso al conocimiento, mantienen un valor fundamental (cognitivo, estético, ético, político), que no pueden sustituir las compresiones icónicas.

La segunda noticia nos cuenta del plagio cometido por Helene Hegemann, “la niña prodigio de la literatura alemana”, de quien se comprobó que en una de sus novelas había copiado del *blog* de otro escritor la descripción de una discoteca a la que la autora, por ser menor de edad, no podía entrar. Más que el hecho mismo del plagio, lo que llama la atención es la justificación de Hegemann, quien admite que ya en otras ocasiones ha tomado de otras fuentes –sin dar los créditos correspondientes– pero que ello, más que plagio, es “intertextualidad”, y que si a todo escritor se le acusara de plagio por hacer lo que ella hizo, se acabaría la vida literaria. Quienes tengan experiencia reciente en la docencia escolar o universitaria, reconocerán en las palabras de Hegemann una actitud bastante generalizada hoy entre los jóvenes, que parece descansar en la convicción tácita de que, cuando todo está dicho, la originalidad consiste menos en producir

algo completamente nuevo, que en organizar de manera particular lo ya existente. Aunque la noción de plagio se define en la norma de manera inequívoca, las prácticas multitudinarias de apropiación exceden el alcance efectivo de los controles legales. Los preocupados educadores, por su parte, han optado por incorporar a su software básico una serie de programas que los asisten de manera más o menos eficaz en sus "redadas" antiplagio. Por supuesto, desde el punto de vista de la pedagogía de medios, el asunto es menos interesante en lo que se refiere a la eficacia de los dispositivos jurídicos y técnicos de control, que en lo que atañe a las ideas de producción y aprovechamiento de conocimientos que estas prácticas reflejan y que distan, por ejemplo, de los ideales de elaboración colectiva que animan el proyecto de páginas de edición abierta (*wikis*) para la democratización del conocimiento.

Por último, debemos hacer mención de una problemática de significación política, a saber, la capacidad de la internet para convertirse en espacio de formación de opinión pública. Hace algún tiempo, el escritor polaco Adam Soboczynski (2009) acusaba la pérdida del nivel intelectual de la comunicación pública que produce la internet, al permitir un igualitarismo en el que la opinión apresurada, pasional y superficial goza de la misma visibilidad que la intervención reposada y reflexionada. A diferencia de lo que pasaba con el periódico impreso, en la red, el intelectual pierde el lugar privilegiado que justificadamente le otorga la sociedad para que se exprese en público. De hecho, sostiene Soboczynski, la red encarna un ideal de libertad antiautoritaria que lleva al desprecio de lo que aparece como "intelectualismo". El resultado de esta democratización es una tiranía de mayorías anónimas, que con sus comentarios y votaciones pueden destruir escritos –y podríamos nosotros agregar, también a sus autores– sin tomarse el trabajo de leerlos con atención y debatirlos racionalmente.

¿Es ésta una crítica justificada o, más bien, la expresión nostálgica de una aristocracia cultural que ve desaparecer sus privilegios tradicionales en el ejercicio público de la palabra? El asunto involucra un aspecto central de la comunicación política, como bien ha puntualizado alguien tan poco sospechoso de antidemócrata como Jürgen Habermas:

El uso de la internet ha ampliado y fragmentado al mismo tiempo los contextos de comunicación. Ella ejerce ciertamente un efecto subversivo en la esfera pública de regímenes autoritarios, pero al mismo tiempo la conexión de comunicaciones en una red horizontal e informalizada debilita los logros de las esferas de lo público tradicionales. Éstas enfocan dentro de comunidades políticas la atención de un público anónimo y difuso sobre comunicaciones seleccionadas, de manera que los ciudadanos se puedan ocupar en un momento determinado de los mismos temas y aportes críticamente filtrados. El bienvenido crecimiento en igualitarismo que nos obsequia la internet se paga con la

descentralización en el acceso a aportes no editados. En este medio, pierden los aportes de los intelectuales su fuerza para construir un foco de atención (Habermas, 2008, p. 81).

El trabajo de pedagogía mediática se conecta en este terreno con el de la formación de competencias ciudadanas. Un ejercicio de la ciudadanía que vaya más allá del esporádico uso del derecho de sufragio y ponga énfasis en los derechos de libre asociación y libre expresión, supone un conocimiento de las estructuras de la comunicación pública, en la que la constitución de una diversidad de opiniones e intereses agrupados en públicos parciales debe encontrar el equilibrio con la constitución de una esfera pública general.

Evidentemente, la relación pedagógica en la era de las tecnologías digitales tiene aspectos problemáticos. Mientras que la televisión, la radio, los medios impresos y el cine presentaban más variaciones de contenidos que de forma y permitían un seguimiento más preciso de los hábitos de consumo infantil por parte de padres y educadores, los usos de las tecnologías digitales son tan dinámicos y las ofertas de contenidos tan numerosas, que la manera en que los menores se relacionan con ellas aparece con frecuencia, a la vista de los mayores, como envuelta en una nebulosa. En estas condiciones, la legitimidad de una situación de educación en la que una generación enseña y otra aprende se tiende a desdibujar, surgiendo una inseguridad en quienes tradicionalmente deberían guiar estos procesos, quienes se ven en mayor o menor medida marginados de los modos de circulación simbólica de una cultura con la que pretenden entrar en diálogo. Las problemáticas enumeradas bastan para mostrar que la "experticia" que muestran los menores en el trato con las nuevas tecnologías no es de modo alguno auto-suficiente y que son necesarias acciones pedagógicas dialógicas tanto para formar una autonomía que no surge espontáneamente, como para involucrar a los sujetos en un proyecto social y político.

Sobre el autor

Fernando García-Leguizamón es filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Máster en Pedagogía de Medios, Universidad Pedagógica de Friburgo, Alemania. Doctor en Filosofía, Universidad Libre de Berlín, Alemania.

Referencias

- Adolescentes pierden capacidad de leer y escribir textos largos por culpa de internet. (2010, febrero 11). *El Espectador*, edición en línea.
- Anders, G. (1987). *Die Welt als Phantom und Matrize*. Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen. En *Die Antiquiertheit des Mens-*

- chen, vol. 1: *Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution*, 97-211. München: Beck (original 1956).
- Aufenanger, S. (2004). *Medienpädagogik*. En: Heinz-Hermann Krüger & Cathleen Grunert (ed.). *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*, 302-308. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baacke, D. (1997). *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer.
- Carretero-Pasín, Á. E. (2006). Lo mediático y lo social. Una compleja interacción. En *Proyectar Imaginarios*. Bogotá: Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura, La Balsa.
- Casado-Quintanilla, B. (1995). Poder y escritura en la Edad Media. En *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie III, H. Medieval, t. 8, 143-168. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Cullen, C. (2003). Educación en y para la democracia. En Roxana Murdochowicz (coord.) *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Esquilo (2001). *Prometeo encadenado*. Santiago de Chile: Pehuén.
- Fecé, J. L. (2000). Lectura crítica de medios audiovisuales. En J. M. Pérez-Tornero (ed.). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, 135-168. Barcelona: Paidós.
- Flichy, P. (2003). *Lo imaginario de Internet*. Madrid: Taurus.
- Flusser, V. (1997). *Medienkultur*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Giesecke, M. (1994). *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit - Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gutiérrez-Martín, A. & Hottmann, A. (2006). *Media Education Across the Curriculum, MEAC*. Disponible en línea: <http://www.mediaeducation.net/resource/pdf/downloadMEACbooklet.pdf>.
- Habermas, J. (2008). Ein avantgardistischer Spürsinn für Relevanzen. Die Rolle des Intellektuellen und die Sache Europas. En J. Habermas, *Ach*, Europa. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegemann, H. (2010, febrero 12). El arte de copiar y pegar. *El Tiempo*, edición en línea.
- Katz, E. & Foulkes, D. (1962). On the use of the mass media as 'escape' - Clarification of a concept. *Public Opinion Quarterly*, 26 (3), 377-388.
- Kümmel, A. (2004a). Ein Zug fährt ein - Anmerkungen zur Kinodebatte. En A. Albert Kümmel, Leander Scholz & Ekkehard Schumacher (ed.). *Einführung in die Geschichte der Medien*, 151-173. Paderborn: UTB.
- Kümmel, A. (2004b). Innere Stimmen - die deutsche Radiodebatte. En A. Albert Kümmel, Leander Scholz & Ekkehard Schumacher (ed.). *Einführung in die Geschichte der Medien*, 175-197. Paderborn: UTB.
- Le Bon, G. (1986). *La psicología de las masas*. Madrid: Morata.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. La Habana: Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas (INFOMED). Disponible en línea: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/channel.php?lang=es&channel=8>.
- Löffler, P. (2004). Bilderindustrie: Die Fotografie als Massenmedium. En Albert Kümmel, Leander Scholz & Ekkehard Schumacher (ed.). *Einführung in die Geschichte der Medien*, 95-123. Paderborn: UTB.
- NAMLE - National Association for Media Literacy Education (s.f.). *Core Principles of Media Literacy Education in the United States*. Disponible en línea: <http://www.namle.net/core-principles>.
- Platón (1982). *Fedro o la belleza*. Buenos Aires: Aguilar.
- Pompe, H. (2004). Die Neuheit der Neuheit: Der Zeitungsdiskurs im späten 17. Jahrhundert. En Albert Kümmel, Leander Scholz & Ekkehard Schumacher (ed.). *Einführung in die Geschichte der Medien*, 35-63. Paderborn: UTB.
- Sartori, G. (1999). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.
- Schmidt, J. (2006). *Weblogs. Eine kommunikations-soziologische Studie*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, UVK.
- Soboczynski, A. (2009). Das Netz als Feind. *Die Zeit* (22), 20 de mayo.
- Tichenor, P. J., Donohue, G. & Olien, C. N. (1970). Mass media flow and differential growth in knowledge. *Public Opinion Quarterly*, 34 (2), 159-170.
- Tulodziecki, G. (1992). *Medienerziehung in Schule und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vollbrecht, R. (2001). *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim / Basel: Beltz.
- Zschokke, H. (1821). Die Lesesucht. In *Stunden der Andacht zur Beförderung wahren Christenthums und häuslicher Gottesverehrung*. Disponible en línea: <http://www.uni-giessen.de/gloning/tx/lesesuch.htm>.

