

ISSN 1390-1079



Diciembre 2013

124

Chasqui



41 años • 2041 artículos • 1332 autores • 52 países.

El rol social de la educación en medios

Carta del editor

Qué es aquello que todas las personas deben saber sobre comunicación, en qué momento de los procesos educativos y vitales es más apropiado preocuparse por la comunicación y nuestra exposición a los diferentes medios de comunicación, cuáles deberían ser las perspectivas y criterios de una educación en comunicación, o incluso una pregunta acerca de si este tipo de educación es indispensable para la formación de una persona, o por lo menos tan necesaria como la matemática, son cuestiones que a pesar de tener una historia que se remonta a la segunda mitad del siglo pasado en diversas investigaciones, principalmente anglosajonas y europeas, no se han extendido ni profundizado suficientemente en nuestro campo, tampoco a nivel latinoamericano.

La respuesta a esas preguntas es compleja, mucho más si sumamos a estas preocupaciones los diferentes entornos digitales que median una parte crucial de nuestras experiencias de vida. A pesar de esa complejidad, en la última década se han configurado circunstancias que han permitido el avance de investigaciones en Iberoamérica, bajo el paraguas conceptual de la *competencia mediática*. Es difícil adelantar una definición de un concepto aún en ciernes, que se va modificando conforme su aplicación encuentra escenarios diversos, pero podemos iniciar un debate si nos enfocamos en dos elementos imprescindibles de este concepto: lectura (exposición) crítica y producción creativa.

Exponerse críticamente a los medios no es un labor diáfana. No se completa con la sospecha constante de manipulación y dominación, pues implica pensar en la agencia desarrollada por audiencias, espectadores, usuarios. Y producir creativamente, como ejercicio pedagógico, requiere no solo la transmisión de destrezas para la realización de productos mediáticos, es la construcción conjunta de propuestas comunicativas, pensar en audiencias, espectadores y usuarios, comprender las posibilidades y limitaciones de cada medio. Así, la competencia mediática es tanto una cuestión educativa como una preocupación sobre los modos en que medios y mediaciones

son comprendidos, usados y consumidos para fortalecer su carácter comunicativo, donde se trascienden los fines informativos, educativos y de entretenimiento para alcanzar fines críticos, constructivos en los que prima la autoría, de lecturas y producciones, por sobre la recepción.

Este número de Chasqui acerca un panorama amplio sobre las investigaciones alrededor del concepto de competencia mediática, con análisis comparativos que conectan a Europa y América Latina. Desde los parámetros estatales, los currículos escolares o experiencias de formación diversas, como las desarrolladas con adultos mayores, hasta los intersticios de las prácticas pedagógicas o el estudios de hábitos de consumo mediático, este número pasa revista a diversas aproximaciones sobre los modos en que la competencia mediática se inserta como una asignatura pendiente de nuestra reflexión sobre la comunicación y su rol en la construcción de ciudadanía.

Nuestra sección de ensayos está dedicada, por su parte, al periodismo desde tres perspectivas: de un lado, un estudio sobre los modos en que los medios de comunicación reproducen el poder de actores políticos, utilizando herramientas de análisis de redes así como análisis del discurso; también, un análisis sobre el marco regulatorio en relación a la nueva ley orgánica de comunicación en Ecuador; y finalmente una propuesta conceptual sobre la relación entre periodismo y nuevas tecnologías que articula una dimensión de poder.

En Informe, presentamos el caso de la cobertura internacional de la prensa puertorriqueña, profundizando en los aspectos afectivos, morales y simbólicos que determina la distancia respecto a los otros que se refleja en dicha producción.

Esperamos que estas novedosas herramientas de análisis contribuyan a sus indagaciones y promuevan cada vez lecturas más crítica pero también más constructivas sobre la comunicación.

Alexander Amézquita O.



En esta edición



Tema central

El rol social de la educación en medios

-  **4** La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares
Alberto Parola
Agueda Delgado Ponce
-  **13** El desarrollo de la competencia mediática en personas mayores: una brecha pendiente
Ángel Hernando
Alejandra Phillipi
-  **21** Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués
Cristina Ponte
Paloma Contreras-Pulido
-  **28** Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España
M. Amor Pérez-Rodríguez
Yamile Sandoval
-  **36** Las interacciones mediáticas de la juventud boliviana: la competencia mediática de jóvenes de La Paz
Vicent Gozález Pérez
René Zeballos Clavijo
-  **43** La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador
Isidro Marín-Gutiérrez
Elena Díaz-Pareja
Ignacio Aguaded
-  **50** Competencia mediática ante la Agenda Setting: parámetros de actuación a nivel educativo
Rosa García-Ruiz
Diana Rivera-Rogel
-  **57** La alfabetización mediática en la televisión infantil *online*: programas del Canal Pakapaka
Jacqueline Sánchez-Carrero
Heleny Méndiz-Rojas
-  **65** Educomunicación y radios universitarias: Panorama internacional y perspectivas futuras
Ignacio Aguaded
Daniel Martín-Peña





Ensayo

 73

El sistema de comunicación en la Ley Orgánica de Comunicación del Ecuador: Un análisis desde el enfoque de las teorías de sociedad y masas de McQuail.
Caroline Ávila

 82

Periodismo y nuevas tecnologías: los ejes del pensamiento hegemónico y una posible contra agenda
Florencia Saintout

 90

Redes de actores en medios de prensa.
Una metodología para abordar la hegemonía en los medios de comunicación: el ejemplo de las elecciones de 2013 en Paraguay.
Rubén Juste de Ancos



Informe

 96

La colonización de la mirada. Un análisis de la información internacional en la prensa puertorriqueña
Israel Rodríguez Sánchez



Visual

 105

Miceláneos al fin del 2013
Diego S Acevedo



Reseñas

 107

Anuario Obitel 2013
Memoria social y ficción televisiva en Iberoamérica
Alexandra Ayala Marín

Chasqui es un espacio para el desarrollo y difusión del pensamiento crítico en torno a la relación comunicación, cultura y política en el ámbito latinoamericano. Participan académicos, escritores, periodistas, artistas y otros pensadores unidos por la necesidad común de proponer, desde la comunicación, ideas impugnadoras al pensamiento dominante y al poder.



Dr. Alberto Parola

Profesor de la Università di Torino (Italia) y Vicepresidente de MED (Associazione Italiana per l'Educazione ai Media e alla Comunicazione) de Italia

Correo:

alberto.parola@unito.it

La urgencia de la competencia mediática en los programas escolares



Agueda Delgado Ponce

Investigadora de la Universidad de Huelva (España)

Correo:

agddep@hotmail.com

Recibido: octubre 2013

Aprobado: noviembre 2013

Resumen

En el presente artículo, se desarrollará un marco general y sintético de la situación italiana y española en relación a la significatividad de la presencia (más o menos explícita) de las competencias digitales y mediáticas en el currículo escolar y, en segundo lugar, se sugieren algunas propuestas didácticas y metodológicas dirigidas a una verdadera apertura hacia la integración de los medios y las tecnologías en la escuela.

Palabras clave: competencias mediáticas, competencias digitales, currículo, medios de comunicación, programas escolares, TIC.

Resumo

No presente artigo será desenvolvido um marco geral e sintético da situação italiana e espanhola em relação à importância da presença (mais ou menos explícita) das competências digitais e midiáticas no currículo escolar. Em seguida, são apontadas algumas propostas didácticas e metodológicas no sentido de promover uma verdadeira abertura para a integração dos meios de comunicação e das tecnologias na escola.

Palavras-chave: Competências midiáticas, competências digitais, alfabetização digital, currículo, meios de comunicação, programas escolares, TIC

Abstract

This article will provide a general and synthetic framework of the Italian and Spanish situation regarding the significance of the presence (more or less explicit) digital and media competences in the school curriculum and, secondly, suggest some didactic and methodological proposals aimed at a real opening towards the integration of media and technology in schools.

Keywords: media competences, digital competencies, curriculum, media, ICT, school programs.

Estamos inmersos en una sociedad mediatizada, donde la mayor parte de la información que nos llega, así como las comunicaciones, surgen a través de los medios de comunicación y las tecnologías, lo que demanda personas competentes en el uso eficaz y seguro de los medios, haciéndose indispensable una educación, no sólo desde la recepción, desde la decodificación sino a través de la creación, del manejo de los distintos lenguajes y del análisis crítico. Se genera por tanto una necesidad educativa que debería estar presente en las modificaciones curriculares. Dado que para incorporarse efectivamente en la sociedad actual no solo es necesaria una alfabetización lecto-escritora, como se ha venido entendiendo tradicionalmente, sino desde la atención, el conocimiento y utilización de las nuevas formas simbólicas mediante las que se transmiten las visiones del mundo.

Haciéndose eco de esta necesidad tan apremiante de educar en medios, entre las medidas políticas clave en el ámbito europeo está la introducción de una asignatura de «Educación mediática» en los colegios, que implica la capacidad de comprender y valorar críticamente los diversos aspectos de los distintos medios de comunicación, consiguiendo filtrar certeramente la información recibida a través del torrente de datos e imágenes. Esta asignatura, además, debe contar con un carácter práctico y multidisciplinar.

En esta línea, en 2009, la Comisión Europea presenta la «Recomendación sobre la alfabetización mediática», en la cual se anima a todos los países de la UE y a la industria de los medios de comunicación a abrir un debate en torno a la inclusión de la alfabetización mediática en el plan de estudios obligatorio y como parte de la oferta de competencias clave para el aprendizaje permanente. Con el fin de facilitar este debate, la Comisión creó en 2011 un grupo de expertos centrado en la alfabetización mediática en las escuelas cuyo objetivo no es otro que examinar el lugar actual de la alfabetización mediática en las escuelas de todos los países representados y debatir su posible inclusión en la educación formal.

A pesar de estas indicaciones, y de la urgencia de educar en medios, son aún muchos los pasos que hay que dar para que la competencia mediática se integre de una manera eficaz en los programas escolares. No obstante, en las siguientes líneas

vamos a comprobar si tanto España como Italia se encuentran ya en el camino adecuado.

La competencia mediática en los programas escolares. El caso español

En el marco general, la LOE (Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo) recoge la educación mediática entre los principios pedagógicos de las distintas etapas educativas. De este modo, «En ambos ciclos de la educación infantil se atenderá progresivamente [...] a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje...» (Art. 14.3). Y para Educación Primaria y Secundaria, «Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, 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» (Art. 19.2; 24.7 y 25.5). Principios estos que se concretan en los decretos de enseñanzas mínimas que regulan los currículos de las diferentes etapas, a través de los objetivos y contenidos de las distintas áreas y de la definición de las Competencias Básicas.

En lo que se refiere al tratamiento de la educación mediática desde las distintas áreas, se observa una atención irregular, no apareciendo en todas las materias ni en la misma proporción objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con la educación en medios de comunicación y tecnologías.

En la etapa de educación infantil, además de atender al desarrollo afectivo, al movimiento, a los hábitos de control corporal, las pautas de convivencia y el descubrimiento de las características sociales y físicas del medio, se presta atención a las manifestaciones tanto de la comunicación como del lenguaje y la relación social, ámbitos en los que los medios de comunicación y las tecnologías tienen un papel especial. De este modo, en el segundo ciclo de infantil, se atenderá a la importancia de las tecnologías como parte del entorno y la importancia que éstas tienen en sus vidas y, específicamente, en el área de Lenguaje: comunicación y representación, se le concede una especial relevancia a iniciar a los niños en la comprensión de los mensajes audiovisuales y su adecuada utilización puesto que son un aspecto que está muy presente en sus vidas diarias y necesitan de una formación específica como lenguaje y herramienta comunicativa.

Para la etapa de educación primaria, se define entre sus objetivos generales el de «Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran». En cuanto a las distintas áreas, entre sus objetivos y contenidos se incluyen conceptos presentes en la competencia mediática, aunque no en la misma proporción ni atendiendo a todos los aspectos de ésta. De este modo, la utilización de las tecnologías y los medios de comunicación para la búsqueda, selección y valoración crítica de la información está presente en la mayoría de las materias, mientras que el conocimiento de los distintos códigos y la creación de textos mediáticos aparecen más específicamente en el área de lengua castellana y literatura o expresión artística. Por su parte, en la educación secundaria, como etapa final de la educación obligatoria, se requiere de una profundización y consolidación de los aspectos trabajados en la etapa anterior. Entre sus objetivos generales se concreta la utilización de fuentes de información y la preparación en el campo de las TIC, dimensiones que se trabajan en todas las áreas, concretamente, el uso de los medios de comunicación y las tecnologías como fuentes de información, en la que el alumnado debe ser capaz de comprender, interpretar y valorar críticamente la información hallada. En cuanto al resto de dimensiones relacionadas con la competencia mediática, aunque se hallan de manera transversal en las distintas áreas, el tratamiento es parcial y segmentado, dificultando una visión completa y adecuada que desemboque en la adquisición de dicha competencia. Así, encontramos que los alumnos se enfrentan a la comunicación en las áreas de lengua (castellana y extranjera) sin una atención específica a las características propias de las nuevas formas de comunicación que trae consigo el nuevo ecosistema comunicativo. Y los distintos códigos y lenguajes, visual y musical, se trabajan de manera específica en las áreas de educación plástica y visual y educación musical, respectivamente. Quedando, finalmente, desatendidos aspectos como la atención a la emoción, a la influencia de los medios y la participación ciudadana, tan importantes para la incorporación efectiva de los jóvenes en la sociedad actual.

Además de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación presentes en las distintas áreas, o más bien, relacionadas con estos, en el Anexo I de los Reales Decretos, tanto de primaria como de

secundaria, se incluyen ocho competencias que difieren en parte de las aportadas por el marco de referencia. De entre éstas, el Tratamiento de la información y competencia digital sería la que más atañe al desarrollo de la educación mediática, en tanto se define como «disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse». Donde el núcleo de la alfabetización mediática estaría según Aparici y otros (2010: 20), en «el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse», en definitiva, el dominio de los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión. Dejando de lado dimensiones e indicadores necesarios para la adquisición de la competencia mediática si atendemos a los trabajos de Ferrés y Piscitelli (2012), Celot y Pérez Tornero (2009) o Pérez Rodríguez y Delgado Ponce (2012).

La competencia mediática en los programas escolares. El caso italiano

Con respecto a las nuevas *Indicaciones nacionales para el currículo de la escuela de la infancia y del primer ciclo de educación*¹ (de ahora en adelante Indicaciones), en Italia, podemos ver, en general, los conceptos de meta para el desarrollo de competencias y de certificación de las competencias: en este sentido, se presta una atención particular a cómo el estudiante moviliza, controla y organiza sus propios recursos (conocimiento, habilidad, actitudes, emociones) para responder eficazmente a las situaciones que la realidad ofrece, en relación a sus potencialidades y aptitudes. Asimismo, surge la necesidad de un desarrollo para el conjunto del primer ciclo de la educación (de 3 a 14 años) y luego continuar su consolidación, en vista de metas siempre nuevas

¹ Ver www.indicazioninazionali.it.

y diversificadas, hasta el final de la educación secundaria. Con respecto al perfil de competencias para el final del primer ciclo de la educación, se establece que el estudiante debe poseer «buenas habilidades digitales, utilizar con conciencia las nuevas tecnologías de la comunicación para investigar y analizar datos e informaciones, para distinguir las informaciones fiables de las que requieren mayor profundización, seguimiento y verificación y para interactuar con diferentes temas en el mundo», podemos vislumbrar el pequeño paso dado por las nuevas *Indicaciones* en la dirección de una formación siempre más «media educativa», incluso si pensamos que este paso podría y debería ser más decisivo y eficaz. Según el documento, las metas constituyen los criterios para la evaluación de las competencias previstas, mientras que los objetivos de aprendizaje identifican los campos del saber, conocimiento y habilidad, considerados indispensables para alcanzar las metas establecidas para cada disciplina. Importantes son los conceptos de comunidad educativa, comunidad profesional y ciudadanía (también digital, añadimos), aplicables ya a partir de la escuela infantil. Desde los 3 años (con las temáticas relativas a sí mismo y al otro, al cuerpo y el movimientos, a las imágenes, sonidos y colores, a los discursos y las palabras y al conocimientos del mundo), los niños exploran, en la escuela, la potencialidad ofrecida por la tecnología mientras, de los 6 años en adelante, en la primaria y la secundaria de primer grado, continúan desarrollando su competencia, siempre de forma más amplia y transversal, en las disciplinas² específicas. Gradualmente,

a través de entornos digitales, es preciso, posteriormente, hacer consciente al alumno de su propio estilo de aprendizaje (nivel metacognitivo), un aspecto extraordinariamente importante para el desarrollo sólido de competencias, las cuales se deberán poder someter, con cierta regularidad, a un proceso de autoevaluación. En relación a los «espacios disponibles» en la escuela del primer ciclo, se denota que el estudiante encuentra estímulos para investigar el pensamiento analítico y crítico, aprende a aprender, cultiva la fantasía y el pensamiento original, compara para buscar significados y compartir esquemas de comprensión de la realidad, elemento fundamental, como se verá, para configurar una competencia mediática, especialmente aquella relacionada con la autonomía crítica (critical thinking skill). Otras claves interesantes se refieren a la mejora de la experiencia, a la atención a la diversidad y la inclusión, la motivación para fomentar la exploración y el descubrimiento predominante en un taller didáctico, el estímulo del aprendizaje colaborativo, ser consciente de su propio modo de aprender y el avance para adquirir un estilo de aprendizaje propio, todos los ingredientes que van a componer un sistema de conceptos que contribuyen al desarrollo del conocimiento y la habilidad y la meta-calidad muy «indicadora» (en el sentido de indicadores) de una competencia mediática.

Desde los 3 años los niños exploran, en la escuela, la potencialidad ofrecida por la tecnología mientras, de los 6 años en adelante, en la primaria y la secundaria de primer grado, continúan desarrollando su competencia, siempre de forma más amplia y transversal, en las disciplinas específicas.

2 Nos referimos a: lengua italiana, segunda lengua, historia, geografía, matemáticas, ciencia, música, arte e imagen, educación física y tecnología. En síntesis: En relación a la *lengua italiana* se habla de producción de textos multimedia y la consulta de diccionarios y repositorios tradicionales y online; *lengua comunitaria*: uso de tecnología informática y de programas radiofónicos y televisivos; *historia*: relación entre los recursos digitales y las fuentes históricas; *geografía*: fotografías actuales y de época, sistemas informativos geográficos para comunicar eficazmente informaciones espaciales, cartografía computerizada y programas multimedia de visualización elevada, *matemáticas*: hoja de cálculo; *música*: instrumentos electrónicos, danza, teatro artes visuales y multimedia y software específicos para la elaboración sonora y musical. En cuanto a la tecnología, se trata de un estudiante que expresa una actitud crítica y una mayor conciencia de los efectos sociales y culturales de su distribución, a las consecuencias relacionales y psicológicos de las posibles formas de uso, al impacto del medio ambiente o la salud, tarea educativa fundamental que será compartida entre las diferentes disciplinas y proyecta y realiza una representación gráfica o infográfica [...] utilizando elementos del diseño técnico u otros lenguajes multimedia

Entre todas las disciplinas indicadas en la nota 2, la materia *arte e imagen* muestra los espacios más interesantes: específicamente, los elementos que parecen más relacionados con la educación mediática (de ahora en adelante EM), porque nos centramos en el hecho de que el estudiante va a reconocer, valorar y ordenar el conocimiento

y la experiencia obtenida en el campo expresivo y multimedia también fuera de la escuela, como elementos útiles en el proceso de formación de la capacidad de reflexión crítica. En tal sentido, se podrá/deberá entonces realizar trabajos personales y creativos eligiendo funcionalmente las diferentes técnicas y materiales también con la integración de más medios y códigos expresivos, dominando los elementos principales del lenguaje visual. Las materias *ciencias* y *educación física* no ofrecen, por otra parte e increíblemente, sugerencias significativas.

En sustancia, dentro de las *Indicaciones nacionales* encontramos una mayor convicción en la identificación de la carretera que conduce a la educación en medios en las escuelas, sin embargo, no tanto como una disciplina, sino como un enfoque que permite la conexión entre diferentes disciplinas y como un método de enseñanza. Probablemente, se podrá hacer más desde el punto de vista de los ejemplos y del uso del lenguaje: en cuanto al lado positivo, en algunas materias es posible rastrear las metas y objetivos de aprendizaje relacionados con la EM e, hilado fino, una posible referencia no explícita a la competencia mediática; mientras en relación a los aspectos negativos, los medios no representan casi nunca el centro de interés ni como instrumentos funcionales para la enseñanza ni como objeto de estudio y de expresión.

Podemos sostener en este punto que se ha realizado un esfuerzo en la dirección hacia una educación de los medios más presente y estructurada, con el conocimiento de que aún es necesario recoger las buenas prácticas, poner en práctica una amplia investigación y confiar en la profesionalidad y la creatividad de los docentes.

Acciones para el desarrollo de la competencia mediática en los programas escolares

A la luz de cuanto se ha dicho, estamos ahora en situación de proponer algunas sugerencias para el desarrollo y la valoración de las competencias digitales, y más específicamente mediáticas en la escuela.

Con todo lo dicho, creemos que un primer paso ineludible en este proceso de educación en medios sigue siendo la evaluación de carencias y necesidades a este respecto, que determine unas

pautas eficaces de intervención. De ahí, sin olvidar otros trabajos sobre evaluación (Celop y Pérez-Tornero, 2009) o partiendo de investigaciones precedentes en este sentido (Aguaded, 2011; Ferrés, 2011), en España, dentro del ámbito nacional, enmarcado en la convocatoria I+D del Ministerio de economía y competitividad, se está llevando a cabo el proyecto coordinado «La competencia mediática en un entorno digital: Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales» (www.competenciamediatica.es). Dentro del cual se sitúa el subproyecto titulado «La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital», que realiza, entre otras tareas, el análisis de los planes de estudio y la evaluación de la competencia mediática en la educación infantil, primaria y secundaria, con la finalidad de determinar las acciones educativas necesarias. Para ello se siguen las dimensiones propuestas por Ferrés (2007, 2012) que se centran en dos ámbitos: el de la expresión y el de la interpretación, y que se consideran imprescindibles para la adquisición de la competencia mediática: lenguajes (conocimiento de los códigos que hacen posibles los diversos lenguajes, de los discursos o textos en los que cristalizan y de los géneros y formatos discursivos, así como la capacidad de expresarse con una mínima corrección mediante los distintos sistemas de representación), tecnología (conocimiento de las herramientas y de los entornos que hacen posible una comunicación multimedial y multimodal y capacidad de manejar estas herramientas de manera autónoma), procesos de interacción (capacidad de dilucidar por qué nos gustan unos productos, individual y socialmente, y cómo ejerce su influencia y capacidad de interaccionar con las pantallas y con otras personas y colectivos), procesos de producción y difusión (conocimiento de los factores que convierten las producciones corporativas en mensajes sometidos a los condicionamientos de la industria mediática y capacidad de trabajar de manera colaborativa en la producción de mensajes y capacidad de difundirlos), ideología y valores (capacidad de analizar y evaluar críticamente los mensajes audiovisuales y capacidad de producir mensajes que transmitan valores y contribuyan a la mejora del entorno social) y la dimensión estética (capacidad de analizar y valorar los mensajes audiovisuales desde el sentido estético y capacidad para relacionarlos con otras formas de manifestación mediática y artística).

MED (Asociación italiana para la educación de los medios y la comunicación) lleva muchos años realizando un trabajo de formación e investigación sobre el campo en esta dirección y ha publicado numerosos volúmenes sobre los temas aquí indicados. Especialmente, desde el año 2006, ha formulado un marco teórico común que comprende cinco competencias mediáticas para desarrollar desde la educación infantil hasta la educación secundaria de segundo grado: competencia de *lectura* (que sitúa sustancialmente la capacidad de análisis y que responde a la pregunta «¿cuáles son los elementos lingüísticos que caracterizan estos mensajes?»), de *escritura* (que se centra principalmente sobre la producción creativa responsable con los lenguajes digitales y mediáticos y que responde a la pregunta «¿por qué el autor ha escrito este mensaje?» y «¿soy capaz de escribir y producir mensajes mediáticos?»), *crítica* (que permite a los niños y jóvenes disponer de un punto de vista autónomo, poner de relieve los valores comunes y ser capaz de distinguir los diversos niveles de los mensajes y la intencionalidad del emisor, y que responde a la pregunta «¿desde qué punto de vista y desde qué valores se inspira este mensaje?»), de *recepción* (fundamentalmente basada en la educación de la organización cotidiana del uso combinado de los diferentes medios, la autodeterminación y la selección y que responde a la pregunta «¿estoy verdaderamente interesado en recibir este mensaje?» y «¿puedo tomar decisiones conscientes sobre la recepción?») y, finalmente, de *ciudadanía* (que comprende las precedentes y que viene desarrollada durante todo el currículo escolar y, después, a lo largo de toda la vida y que responde a la pregunta «¿qué efecto tiene este mensaje en la sociedad?»).

Este modelo teórico nos ha permitido crear diferentes rutas, para realizar observaciones e investigaciones en el campo y para construir modelos y herramientas de verificación, a partir de la evaluación del aprendizaje (Kirkpatrick, 1994) con los niveles de satisfacción, aprendizaje y cambio, y elaborar un sistema de indicadores para la evaluación de la competencia mediática basado en el modelo RIZA³.

A continuación, como ejemplo, presentamos un posible perfil de competencia general para el área

crítico mediática. En cuanto a los *recursos* (es decir los saberes), el niño debe ser capaz de comprender los conceptos relacionados con la dimensión ética (los valores de fondo, las opciones morales, principios éticos) estética (rasgos estilísticos del género y del autor), y socio-cultural (antecedentes mentales, inscripciones históricas, el mundo de las ideas, perspectivas culturales); en relación a las denominadas estructuras de *interpretación* (relacionadas con la capacidad de saber «leer» una situación) el estudiante debe saber reconocer los significados que un mensaje lleva implícitamente, los puntos de vista y los valores subyacentes de los mensajes, el fondo del mensaje y los rasgos éticos, estilísticos y culturales de un texto mediático y, por otra parte, saber interpretar las coordenadas de sentido que inspiran los textos mediáticos; referente a la estructura de *acción*, debe ser capaz de llevar a cabo la perspectiva presente en el texto y evaluar un mensaje en los puntos de vista y los valores que encarna y, finalmente, con respecto a las estructuras de *autorregulación*, saber reflexionar sobre la propia crítica de los productos mediáticos e identificar, de manera guiada, los propios errores. Naturalmente, el mismo trabajo se puede aplicar, con diferentes conceptos, a las otras competencias mediáticas. Este modelo, complejo en su formulación y, al mismo tiempo, fácil de aplicar permite al educador construir instrumentos de evaluación como cuestionarios y rúbricas, pero también las situaciones reales en las que el estudiante crea actuaciones que le permiten demostrar su capacidad para recordar los conocimientos, interpretar una situación desde diferentes puntos de vista, ejecutar participación observable y verbalizar los modos de auto-regulación en la lectura, la escritura, la crítica y el uso de los mensajes mediáticos.

La transición desde un marco teórico, a una clara estrategia de acción y, finalmente, a una propuesta valorativa basada en indicadores de competencias, resulta fundamental para la certificación de una competencia que prevé tres niveles⁴: *base* (el estudiante realiza tareas sencillas en situaciones conocidas, mostrando que posee los conocimientos y habilidades esenciales y es capaz de aplicar las normas y procedimientos básicos), *intermedio* (el estudiante realiza tareas y resuelve problemas complejos en situaciones conocidas, toma decisiones, mostrando ser capaz de utilizar el conocimiento y la habilidad

3 Modelo teorizado de R. Trinchero y presente en *Media, linguaggi, creatività*, op.cit., pp. 51-68, sobre la base de los estudios de Le Boterf (2000).

4 En este sentido, véase la Orden Ministerial 9 del 27 de enero 2010 en el sitio www.edscuola.eu.

adquirida) y *avanzado* (el estudiante realiza tareas y problemas complejos en situaciones también desconocidas, mostrando dominio en la utilización del conocimiento y la habilidad y sabe cómo proponer y apoyar sus propias opiniones y asumir autónomamente las decisiones). Es importante prestar atención a los dos discriminantes: la complejidad de la tarea y la situación nueva: quien es competente, o ha alcanzado un nivel avanzado de competencia, se ocupa de ambos aspectos y domina totalmente el procedimiento (de hecho, los procedimientos) para la solución de la tarea. Sin embargo, la única posibilidad de certificar las competencias mediáticas (o mejor, digitales por aquello que se dice en las *Indicaciones*) es el eje de los lenguajes (que se expresa en la cuarta competencia clave, la digital, de las propuestas por el Parlamento Europeo en julio de 2006). En realidad nos gustaría que este eje fuese transversal, ya que puede intervenir en todas las disciplinas, reforzándolas desde el punto de vista de la innovación didáctica, de la mejora del aprendizaje y del desarrollo de la competencia mediática «crítica» (y de las otras competencias del modelo teórico propuesto) porque, finalmente, se trata de construir la capacidad para «leer» y «escribir» y saber elegir en la dirección de una ciudadanía siempre activa, participativa, democrática y libre.

Conclusiones

Como hemos visto, podemos decir que la educación tiene aún una asignatura pendiente en la adaptación a las nuevas realidades y la atención a las necesidades formativas de alumnos, profesores y familias. La rápida y continua transformación social y los avances tecnológicos, dificultan notablemente la adopción de una competencia mediática de manera integrada por parte del sistema educativo, que sigue aún anclado en la época industrial y en el formato papel. Se requieren por tanto cambios de fondo para que la educación formal acabe por adaptarse a este ecosistema mediático. Afortunadamente, y en la mayoría de los casos en contacto con estos entornos formales, podemos encontrar la labor de grupos, asociaciones, investigadores... que creen en la urgencia de educar en medios y afrontan trabajos de investigación, acciones formativas, publicaciones, etc. a este respecto. Impulsando, de este modo, que los ciudadanos en general y los niños y jóvenes en particular sean capaces de leer y escribir, de informarse y comunicarse eficazmente con y a través de los medios y las tecnologías mostrando una actitud crítica y participativa; en definitiva, ser competentes mediáticos. 

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (2011). El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones, Universidad de Huelva.
- Aparici, Roberto y otros (2010). La educación mediática en la Escuela 2.0. (http://ntic.educacion.es/w3/web_20/informes/educacion_mediatica_e20_julio2010.pdf) (Consulta: 14-11-2012).
- Celot, Paulo (Project Coordinator and editor) y Pérez-Tornero, Jose-Manuel (Scientific Coordinator) (2009). Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels - A comprehensive view of the concept of media literacy and an Understanding of how media literacy level in Europe Should Be Assessed. Brussels: European Commission. (http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf) (Consulta: 26-05-2013).
- Ferrés, Joan y Piscitelli, Alejandro (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75-82.
- Ferrés, Joan, García-Matilla, Agustín; Aguaded, J. Ignacio y otros (Coord.) (2011). Competencia mediática. Investigación sobre El grado de competencia de la ciudadanía en España. Ministerio de Educación, Instituto de Tecnología Educativa.
- Ferrés, Joan (2007). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17.
- Kirkpatrick, Donald (1994). *Evaluating Training Programs*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Le Boterf, Guy (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Parola Alberto y Ranieri, Maria (2010). *Media Education in Action. A Research Study in Six European Country*, Firenze, FUP.
- Parola, Alberto, Rosa A. y Giannatelli Roberto (2012). *Media, linguaggi, creatività*. Trento: Erickson, 2012.
- Pérez-Rodríguez, María-Amor y Delgado-Ponce, Águeda (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34.
- Trinchero, Roberto (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli, 2012.

El desarrollo de la competencia mediática en personas mayores: una brecha pendiente

Resumen

El actual desarrollo de la sociedad de la información trajo consigo el fenómeno de las brechas por superar, en cuanto las posibles estrategias que han sido diseñadas por las distintas instancias gubernamentales para que las personas en general, puedan participar de los beneficios que reporta el actual paradigma de desarrollo. Las personas mayores corresponden a un grupo etario cuyo exponencial incremento poblacional supone un desafío para los diseñadores de políticas públicas. Propiciar su acceso para usar y consumir la tecnología, requiere un desarrollo de habilidades mediáticas que le permitan acceder a los beneficios que puede reportar la sociedad de la información.

Palabras claves: habilidades mediáticas, adultos mayores, comunicación y educación, alfabetización mediática.

Resumo

O atual desenvolvimento da sociedade da informação trouxe o fenômeno das lacunas a superar, como as possíveis estratégias que são projetadas para todos os níveis de governo, para que as pessoas, em geral, possam participar dos benefícios do atual paradigma de desenvolvimento. Os idosos são um grupo etário cujo crescimento exponencial em tanto grupo da população representa um desafio para os gestores políticos. Facilitar o acesso deste grupo para usar e consumir tecnologia requer o desenvolvimento de habilidades de comunicação que lhes permitam participar dos benefícios da sociedade da informação.

Palavras-chave: habilidades de mídia - idosos - Comunicação e Educação - literacia mediática

Abstract

The current development of information society has brought about the phenomenon of gaps to overcome, and the possible strategies that are designed by all levels of government agencies so that people, in general, can participate in the benefits of the current development paradigm. The elderly are an age group whose exponential population growth poses a challenge for policy makers. Access, consumption and the use of technology, requires the development of media skills that enable them to benefit from it.

Keywords: media skills - seniors - communication and education - media literacy



Dr. Ángel Hernando

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España)

Correo:

angel.hernando@dpsi.uhu.es



Alejandra Phillipi

Magíster en Educación y Multimedia del Consejo Nacional de Televisión (CNTV) de Chile

Correo:

aphillippi@cntv.cl

Recibido: octubre 2013

Aprobado: noviembre 2013

El rol social de las TIC. Entorno de uso y consumo en la actualidad

Lo distintivo de la actual Sociedad de la Información, es la organización social que se ha hecho en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación, que trajo consigo un modelo de desarrollo y producción, anclado en una lógica de red (Castells, 2000). Los esfuerzos por participar de este modelo de desarrollo implican sendos esfuerzos por los organismos internacionales y los estados para poder participar de este modelo de desarrollo e incluir a sus ciudadanos, lo que ha requerido de políticas diseñadas expresamente con esta finalidad.

Lo distintivo de la actual Sociedad de la Información, es la organización social que se ha hecho en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación, que trajo consigo un modelo de desarrollo y producción, anclado en una lógica de red

En términos concretos las personas han debido habituarse a transitar por entornos digitales que incorporan en su uso unas ciertas destrezas para poder participar de los beneficios que dejan al alcance de todos, la distribución de información y la oportunidad de ampliar los propios horizontes, basada en la idea de la común tarea de perseguir el desarrollo de una sociedad de la información, sustentado en el conocimiento compartido garantizado a partir del acceso universal (CMSI, 2006). En esta dimensión el entorno se ha mediatizado a través de distintos dispositivos que incrementan la capacidad de comunicación e intercambio. La

emergencia de los computadores personales, las tablets y la telefonía móvil, ofrece la posibilidad de un permanente consumo de mensajes que implican una particular manera de leer y poder decir, pues estos dispositivos no solo entregan la oportunidad de acceder a ellos sino también disponen la posibilidad de replicar al instante. Así participar en estos entornos se ha constituido en la forma de consumo cultural que implica determinadas apropiaciones a partir de cada individuo con la

posibilidad de intercambiar sentidos simbólicos que reportan el valor al uso de estos tipos de dispositivos (García-Canclini, 1992).

Martín-Barbero (2002, p. 248) asegura que: «la ciudad-espacio de comunicación aparece como otra atalaya desde la que vislumbrar cambios de fondo. La estrecha relación entre expansión/estallido de la ciudad y crecimiento/densificación de los medios y las redes electrónicas, está exigiendo pensar la envergadura antropológica de los cambios en *los modos de estar juntos*, esas nuevas sociabilidades que empatan con los nuevos escenarios urbanos de comunicación».

Esta noción propuesta por Martín Barbero describe el desafío que constituye para cada estado ofrecer condiciones de equidad para una inclusión digital que determina la inclusión social de cada sujeto, en una sociedad que se transforma y supone nuevas sociabilidades. El acceso a la información globalizada, participar en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, constituyen elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas (Gros y Contreras, 2006), el cambio social que supone el advenimiento de un nuevo contexto sociocultural de desarrollo impone exigencias para asegurar la inclusión social de los diversos sujetos. Estas nuevas demandas para los que toman decisiones parecen estar claras, así son innumerables las acciones que hasta la fecha se reportan, como tendientes a alcanzar esta meta. Entre los avances alcanzados está la determinación de algunos por reconocer los desafíos en cuanto a las habilidades y formación requerida para las personas que han de participar en forma efectiva del modelo social propuesto.

Entre estos consensos se destaca, la definición de la alfabetización mediática por la Comisión Europea (2006a), como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación. Esto se considera necesario para el desarrollo de una ciudadanía plena y activa. Ofrece a las personas la posibilidad de desarrollarse según sus gustos, formación o ideología sin limitaciones espacio-temporales en la inmensidad de medios de comunicación ligados a la tecnología digital (televisión, cine, Internet, telefonía móvil, radio...). Surge la promesa de que cada persona tenga posibilidades de voz y de voto en decisiones que le atañen.

Si bien, los esfuerzos iniciales dieron cuenta de la necesidad de asegurar el acceso para superar la brecha económica, que suponía este modelo de desarrollo, hoy emergen nuevos desafíos: el nivel de alfabetización mediática de los mayores es considerablemente bajo. La nueva sociedad de la información y de la comunicación necesita nuevas formas de alfabetización digital que incorpore a la sociedad en su conjunto.

Proyecciones poblacionales del adulto mayor y la inclusión digital de los adultos mayores

Actualmente el incremento de la población de mayor edad se viene convirtiendo en un desafío social que significa que altos porcentajes de la población alcancen importantes niveles de esperanza de vida. Los cambios en las tasas demográficas no tienen precedentes. El incremento de la población mayor de 60 años, acompañado de la disminución de los porcentajes de niños y adolescentes, fue el dato que orientó el debate de la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento (Organización de Naciones Unidas, 2003).

En América Latina y el Caribe la proyección de las cifras define que durante el año 2036, el número de personas mayores superará la población infantil, lo que vuelve urgente definir políticas que aseguren la calidad de vida y las demandas de servicios adecuadas para las personas de esta edad. Entre los aspectos que se relevan de la Carta de San José (CEPAL, 2012), se reitera la convicción de que las personas mayores deben poder disfrutar de su derecho a la educación en el sentido del aprendizaje permanente, esto incluye la necesidad de impulsar acciones que garanticen el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones de las personas mayores.

En el mismo sentido en Europa existen claras iniciativas tendientes a incorporar los desafíos que representa el envejecimiento de la población en desmedro del incremento de la población juvenil y los desafíos laborales que esto representa y la forma de la organización social europea, definen la necesidad de establecer una oferta concreta a nivel educativo (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006b), por una parte para incrementar la fuerza laboral y elevar sus niveles, así como seguir asegurando una inclusión social a partir

de la oferta oportuna de ofrecer una suerte de vigencia de los más adultos de la población.

Según cifras de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Chile es uno de los países considerados con «envejecimiento acelerado», el 2025 tendrá el índice de envejecimiento más alto de la región, superando a países que tradicionalmente tuvieron las tasas de envejecimiento más altas (Argentina y Uruguay). Para el 2050 la proporción de personas mayores alcanzará el 28% de la población (Segunda Encuesta Nacional Calidad de Vida en la Vejez, Chile, 2010).

Actualmente, no se ha analizado en profundidad cómo puede afectar a nuestros mayores, en su día a día, la «brecha digital». Intente usted explicarle a un adulto, que nunca ha utilizado una tarjeta de crédito, cómo puede pagar con ella y dónde está el dinero para hacerlo, su uso, a lo largo de toda su vida, ha sido el dinero en metálico o bien la cartilla de ahorros donde veía reflejada la cantidad de dinero que tenía y la que le detraían por el pago realizado en el banco. Varias investigaciones apuntan a las ventajas de utilizar las TIC en la educación de personas mayores (Barrio, Barrio y Quintanilla, 2007; Cano y Expósito, 2006; De Arriba, 2008).

La utilización y el acceso a la firma digital, el acceso a chats, a foros digitales o a los correos electrónicos son elementos muy importantes para el desarrollo de competencias comunicativas de los ciudadanos (Gros y Contreras, 2006). A la fecha la sistematización de políticas de inclusión tecnológica de las personas mayores, resultan escasas y atienden a objetivos en su mayoría muy específicos y diversos en sus alcances. En ocasiones, la educación permanente logra ser el contexto ideal para fomentar su uso, y en otras, como las acciones definidas por los municipios, son parte de las distintas definiciones de una necesidad creciente pero que no logra alcanzar la luz de manera consolidada. En el caso específico de Chile, el Servicio Nacional del Adulto Mayor reconoce una falta de oportunidades a nivel educativo y dentro las acciones define incorporar talleres de «alfabetización digital» para adultos mayores, en el marco del programa Biblioredes, que ofrece conectividad en las bibliotecas públicas (SENAMA, 2012). Otras experiencias internacionales, dan cuenta de incorporar las TIC en prácticas cotidianas de los individuos, así se

El rol social de las TIC. Entorno de uso y consumo en la actualidad

Lo distintivo de la actual Sociedad de la Información, es la organización social que se ha hecho en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación, que trajo consigo un modelo de desarrollo y producción, anclado en una lógica de red (Castells, 2000). Los esfuerzos por participar de este modelo de desarrollo implican sendos esfuerzos por los organismos internacionales y los estados para poder participar de este modelo de desarrollo e incluir a sus ciudadanos, lo que ha requerido de políticas diseñadas expresamente con esta finalidad.

Lo distintivo de la actual Sociedad de la Información, es la organización social que se ha hecho en torno a las tecnologías de la información y de la comunicación, que trajo consigo un modelo de desarrollo y producción, anclado en una lógica de red

En términos concretos las personas han debido habituarse a transitar por entornos digitales que incorporan en su uso unas ciertas destrezas para poder participar de los beneficios que dejan al alcance de todos, la distribución de información y la oportunidad de ampliar los propios horizontes, basada en la idea de la común tarea de perseguir el desarrollo de una sociedad de la información, sustentado en el conocimiento compartido garantizado a partir del acceso universal (CMSI, 2006). En esta dimensión el entorno se ha mediatizado a través de distintos dispositivos que incrementan la

capacidad de comunicación e intercambio. La emergencia de los computadores personales, las tablets y la telefonía móvil, ofrece la posibilidad de un permanente consumo de mensajes que implica-n una particular manera de leer y poder decir, pues estos dispositivos no solo entregan la oportunidad de acceder a ellos sino también disponen la posibilidad de replicar al instante. Así participar en estos entornos se ha constituido en la forma de consumo cultural que implica

determinadas apropiaciones a partir de cada individuo con la posibilidad de intercambiar sentidos simbólicos que reportan el valor al uso de estos tipos de dispositivos (García-Canclini, 1992).

Martín-Barbero (2002, p. 248) asegura que: «la ciudad-espacio de comunicación aparece como otra atalaya desde la que vislumbrar cambios de fondo. La estrecha relación entre expansión/estallido de la ciudad y crecimiento/densificación de los medios y las redes electrónicas, está exigiendo pensar la envergadura antropológica de los cambios en *los modos de estar juntos*, esas nuevas sociabilidades que empatan con los nuevos escenarios urbanos de comunicación».

Esta noción propuesta por Martín Barbero describe el desafío que constituye para cada estado ofrecer condiciones de equidad para una inclusión digital que determina la inclusión social de cada sujeto, en una sociedad que se transforma y supone nuevas sociabilidades. El acceso a la información globalizada, participar en la red, la comunicación a través de los medios electrónicos, constituyen elementos de importancia para el desarrollo de competencias ciudadanas (Gros y Contreras, 2006), el cambio social que supone el advenimiento de un nuevo contexto sociocultural de desarrollo impone exigencias para asegurar la inclusión social de los diversos sujetos. Estas nuevas demandas para los que toman decisiones parecen estar claras, así son innumerables las acciones que hasta la fecha se reportan, como tendientes a alcanzar esta meta. Entre los avances alcanzados esta la determinación de algunos por reconocer los desafíos en cuanto a las habilidades y formación requerida para las personas que han de participar en forma efectiva del modelo social propuesto.

Entre estos consensos se destaca, la definición de la alfabetización mediática por la Comisión Europea (2006a), como la capacidad de consultar, comprender, apreciar con sentido crítico y crear contenido en los medios de comunicación. Esto se considera necesario para el desarrollo de una ciudadanía plena y activa. Ofrece a las personas la posibilidad de desarrollarse según sus gustos, formación o ideología sin limitaciones espacio-temporales en la inmensidad de medios de comunicación ligados a la tecnología digital (televisión, cine, Internet, telefonía móvil, radio...). Surge la promesa de que cada persona tenga

posibilidades de voz y de voto en decisiones que le atañen.

Si bien, los esfuerzos iniciales dieron cuenta de la necesidad de asegurar el acceso para superar la brecha económica, que suponía este modelo de desarrollo, hoy emergen nuevos desafíos: el nivel de alfabetización mediática de los mayores es considerablemente bajo. La nueva sociedad de la información y de la comunicación necesita nuevas formas de alfabetización digital que incorpore a la sociedad en su conjunto.

Proyecciones poblacionales del adulto mayor y la inclusión digital de los adultos mayores

Actualmente el incremento de la población de mayor edad se viene convirtiendo en un desafío social que significa que altos porcentajes de la población alcancen importantes niveles de esperanza de vida. Los cambios en las tasas demográficas no tienen precedentes. El incremento de la población mayor de 60 años, acompañado de la disminución de los porcentajes de niños y adolescentes, fue el dato que orientó el debate de la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento (Organización de Naciones Unidas, 2003).

En América Latina y el Caribe la proyección de las cifras define que durante el año 2036, el número de personas mayores superará la población infantil, lo que vuelve urgente definir políticas que aseguren la calidad de vida y las demandas de servicios adecuadas para las personas de esta edad. Entre los aspectos que se relevan de la Carta de San José (CEPAL, 2012), se reitera la convicción de que las personas mayores deben poder disfrutar de su derecho a la educación en el sentido del aprendizaje permanente, esto incluye la necesidad de impulsar acciones que garanticen el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones de las personas mayores.

En el mismo sentido en Europa existen claras iniciativas tendientes a incorporar los desafíos que representa el envejecimiento de la población en desmedro del incremento de la población juvenil y los desafíos laborales que esto representa y la forma de la organización social europea, definen la necesidad de establecer una oferta concreta a nivel educativo (Comisión de las Comunidades

Europeas, 2006b), por una parte para incrementar la fuerza laboral y elevar sus niveles, así como seguir asegurando una inclusión social a partir de la oferta oportuna de ofrecer una suerte de vigencia de los más adultos de la población.

Según cifras de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Chile es uno de los países considerados con «envejecimiento acelerado», el 2025 tendrá el índice de envejecimiento más alto de la región, superando a países que tradicionalmente tuvieron las tasas de envejecimiento más altas (Argentina y Uruguay). Para el 2050 la proporción de personas mayores alcanzará el 28% de la población (Segunda Encuesta Nacional Calidad de Vida en la Vejez, Chile, 2010).

Actualmente, no se ha analizado en profundidad cómo puede afectar a nuestros mayores, en su día a día, la «brecha digital». Intente usted explicarle a un adulto, que nunca ha utilizado una tarjeta de crédito, cómo puede pagar con ella y dónde está el dinero para hacerlo, su uso, a lo largo de toda su vida, ha sido el dinero en metálico o bien la cartilla de ahorros donde veía reflejada la cantidad de dinero que tenía y la que le detraían por el pago realizado en el banco. Varias investigaciones apuntan a las ventajas de utilizar las TIC en la educación de personas mayores (Barrio, Barrio y Quintanilla, 2007; Cano y Expósito, 2006; De Arriba, 2008).

La utilización y el acceso a la firma digital, el acceso a chats, a foros digitales o a los correos electrónicos son elementos muy importantes para el desarrollo de competencias comunicativas de los ciudadanos (Gros y Contreras, 2006). A la fecha la sistematización de políticas de inclusión tecnológica de las personas mayores, resultan escasas y atienden a objetivos en su mayoría muy específicos y diversos en sus alcances. En ocasiones, la educación permanente logra ser el contexto ideal para fomentar su uso, y en otras, como las acciones definidas por los municipios, son parte de las distintas definiciones de una necesidad creciente pero que no logra alcanzar la luz de manera consolidada. En el caso específico de Chile, el Servicio Nacional del Adulto Mayor reconoce una falta de oportunidades a nivel educativo y dentro las acciones define incorporar talleres de «alfabetización digital» para adultos mayores, en el marco del programa Biblioredes, que ofrece conectividad en las bibliotecas

públicas (SENAMA, 2012). Otras experiencias internacionales, dan cuenta de incorporar las TIC en prácticas cotidianas de los individuos, así se pueden sumar diseños de redes sociales, como el implementado en la India que busca responder específicamente a las necesidades etarias, este es el ejemplo de «Verdurez» (www.verdurez.com). Lo que se intenta dejar de manifiesto son las evidentes diferencias para abordar posibles soluciones ante el desafío que constituye capacitar y desarrollar habilidades para este creciente entorno mediático y disminuir esta brecha pendiente. En general las acciones tienden a desarrollar estrategias que se fundamentan en concepciones que son parte del debate del presente documento.

Desarrollo de habilidades mediáticas en adultos mayores

Si tenemos en cuenta que «una vez que toda la información está en la Red, una vez que el conocimiento está en la Red, el conocimiento codificado, pero no el conocimiento que se necesita para lo que se quiere hacer, de lo que se trata es de saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, cómo transformarla en conocimiento específico para lo que se quiere hacer.» (Castells, 2005, p. 212). Esta capacidad no se adquiere por «inmersión tecnológica» y es necesario aprender a aprender, pero esta capacidad es socialmente desigual y, entre otros aspectos, está ligada a la edad. La «brecha digital» además de estar relacionada con diferencias socioeconómicas también lo está, y mucho, con la edad, especialmente en grupos de edad más alejadas de las generaciones digitales como son las personas mayores de 60 años.

Pero no se trata de formarlos en el manejo de las herramientas sino en las utilidades para su vida diaria, como pedir una cita médica, realizar gestiones bancarias, localizar a un antiguo familiar o llamar a un amigo. En otras palabras, es necesario formarlos en competencias mediáticas para su desarrollo personal y social. La «alfabetización mediática» para este colectivo no se produce, al contrario que en otras edades, por «inmersión tecnológica», sino que se hace preciso políticas activas de desarrollo de habilidades mediáticas, es decir, el diseño e implementación de programas y acciones que vayan permitan optimizar el desarrollo de habilidades mediáticas en adultos mayores. Es preciso superar la «resistencia al cambio», algo propio de los

seres humanos que parece acentuarse con el transcurso de la edad. El consumo diario de los medios no garantiza la competencia audiovisual, sino que es imprescindible una formación crítica en alfabetización audiovisual y mediática, entendiendo éstas como las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes mínimas – que no profesionales– para poder interpretar juiciosamente el bombardeo de imágenes y contenidos mediáticos y telemáticos en soporte visual, sonoro y audiovisual, que forman parte ya consustancial de nuestro hábitat cotidiano.

El desarrollo de las nuevas tecnologías, junto a los más tradicionales sistemas de información y comunicación, son las coordenadas que definen a los hombres y mujeres de este siglo en general (Hernando y Aguaded, 2011). El fenómeno comunicativo es, sin duda, la nota más trascendental y significativa que caracteriza la sociedad del mundo contemporáneo. Aunque en todos los períodos de la historia el hombre se ha servido de instrumentos para comunicarse, la magnificación y universalización de los medios y recursos del mundo contemporáneo han hecho que esta actividad tan específica del género humano se haga especialmente singular en nuestros días. Aunque de manera especial este fenómeno está siendo estudiado para las nuevas generaciones, inmersas desde su nacimiento en un entorno progresivamente mediatizado, no es menos cierto que adultos en general y adultos mayores, de manera específica, les ha tocado vivir estos tiempos donde una serie de cambios vertiginosos dificultan interiorizar las competencias necesarias para el correcto uso de los medios. Debido al efecto de los medios de comunicación y las tecnologías de la comunicación y la información se está configurando un nuevo modelo de hombre y sociedad de la que no deben ser excluidos aquellos que por causa de su edad no pueden ser considerados no ya nativos digitales sino tan siguiendo alfabetizados digitales. Se hace por tanto preciso planificar y proyectar una serie de acciones que faciliten una educación para el conocimiento de estos nuevos mensajes, a los adultos mayores, en el contexto de una sociedad cada vez más mediática.

El acceso a la innovación y a las TIC es fundamental si queremos evitar el distanciamiento generacional y el hecho de que los adultos mayores se sientan desbancados en el mundo actual (Agudo, Pascual y Fombona, 2102). Las acciones a realizar para

aumentar las habilidades mediáticas de los adultos mayores, deben seguir una metodología de tipo experiencial ya que se hace preciso en ellas huir de contenidos que se basen únicamente en aspectos teóricos y, no debemos olvidar que uno de los aspectos más importantes es que las personas mayores tengan la oportunidad de interpretar y analizar, desde su criterio, las imágenes y los mensajes audiovisuales. Las personas mayores han de ser capaces de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que ven y escuchan, que sean capaces de interactuar con ellos de forma eficaz (Ferrés, 2007).

Otro línea de acción iría destinada a «romper el miedo a romper», de todos es sabido el auténtico miedo con el que se enfrentan algunos mayores en su interacción con los dispositivos que utilizamos en los medios, piensan que el tocar determinada tecla o botón puede traer aparejado la rotura o daño del dispositivo por lo que prefieren no usarlo, una acción clara, en aras del aumento en la utilización de los dispositivos, debe ir destinada a la pérdida de ese miedo, a la clara toma de conciencia de la reversibilidad de las acciones realizadas y como éstas, en el caso de que se produzca un error, pueden ser subsanadas.

Si en otros colectivos de edad se ve claramente la necesidad de utilizar a los pares en los programas encaminados a aumentar la competencia, no es menos cierto que en estas edades éstos también deben ser tenidos en cuenta en la implementación de programas. La utilización de «mediadores digitales» de edades similares a los destinatarios se hace de todo punto necesario. Si se dispone de adultos mayores con las adecuadas habilidades mediáticas, éstos son un recurso insustituible para trabajar con sus mismos grupos de edad ya que «hablan el mismo idioma» y se «mueven en el mismo territorio» que sus coetáneos por lo que sus mensajes y enseñanzas son más fácilmente entendidos por su iguales y pueden facilitar la pérdida de miedos y el aumento de actitudes favorables a una correcta utilización de los medios.

Algo que los teóricos de la educación han constatado desde hace tiempo es como aumenta la motivación al aprendizaje de una tarea cuando los contenidos a aprender son funcionales, este principio psicoeducativo debe ser trasladado al cualquier tipo de programa o acción que pretenda

el aumento de las habilidades mediáticas de los mayores, es decir, trasladar de manera clara la funcionalidad de los contenidos que se trabajen, teniendo claramente en cuenta que la funcionalidad de un contenido varía en función de la edad y algo que pueda ser muy necesario y útil para un colectivo, no tiene que serlo para otro y al contrario, por lo que es necesario realizar una concreción de los contenidos en función del grupo de edad al que éste vaya destinado. Si en todo acto educativo es importante tener en cuenta la motivación del alumnado, en los programas de educación para los medios para adultos mayores, se hace imprescindible, ya que sus intereses, gustos, necesidades y preocupaciones han de guiar el conocimiento y apropiación de estos lenguajes que, a priori, están tan insertos en sus hábitos y actividades diarias. Por ello, cualquier programa que no parta de las necesidades concretas de los mayores, difícilmente podrá consolidarse.

Algo que los teóricos de la educación han constatado desde hace tiempo es como aumenta la motivación al aprendizaje de una tarea cuando los contenidos a aprender son funcionales

Desafíos y propuestas

En nuestra opinión se hace necesario elaborar medidas encaminadas a solventar los problemas en este grupo social en concreto. Si pretendemos aumentar el uso de los dispositivos digitales por parte de los adultos mayores, se deben plantear medidas, una primera línea de acción serían las que avancen en pro de la accesibilidad en sus tres aspectos principales, esto es, aumentar la accesibilidad física, de tal manera que puedan encontrar y utilizar estos dispositivos en sus hogares y en los lugares que frecuenten más habitualmente; accesibilidad económica de manera que éstos puedan ser asequibles a la disponibilidad económica que supone depender mensualmente de una pensión de jubilación (equivalente en los momentos actuales al precio de un teléfono móvil de última generación) y; accesibilidad psicológica, para que sientan como algo próximo, válido y necesario, la utilización de los

medios en su vida cotidiana. No podemos olvidar que más de la mitad de los usuarios de las TIC en estas edades, las usan desde espacios públicos, sobre todo en los centros socio-municipales a los que acuden, ya que en sus propios domicilios no tienen estos recursos (Agudo, Pascual y Fombona, 2012).

Otra línea de acción estaría relacionada con la adaptación. Los dispositivos a utilizar por los mayores deben estar adaptados, es decir, si es fácilmente constatable la pérdida de visión y audición que comporta la edad, es preciso adaptar los dispositivos a esta disminución en los sentidos. A nadie se le escapa la disminución de tamaño de algunos dispositivos, por ejemplo los smartphone, que han traído consigo que algunos iconos o tipos de letras no puedan ser visibles para personas que no dispongan del cien por cien de visión. Se hace, por tanto, preciso crear o adaptar los dispositivos, al igual que se ha hecho para personas con determinadas minusvalías, a los adultos mayores que puedan presentar una disminución en la audición o visión. Igualmente, no sería del todo descabellado el plantear la creación de dispositivos más intuitivos y de fácil utilización.

Un tercer bloque de acciones a realizar podría ir en la línea del diseño de tutoriales específicos para adultos mayores. Es decir, realizados en un lenguaje claro y exento de la parafernalia lingüística habitual de las TICs, que fueran fácilmente utilizados por este segmento de edad que, obviamente, no son nativos digitales, y pudieran facilitarles el autoaprendizaje de las habilidades mediáticas. Es fácil constatar el aumento de libros de autoayuda, de autocuidado y de fomento de hábitos de vida saludable, destinados a este colectivo de edad, así mismo se puede constatar la inexistencia de tutoriales o libros de ayuda para el fomento de las habilidades digitales. Se hace por tanto preciso la existencia de buenos recursos y materiales didácticos. Sería conveniente insistir en la confección, puesta en práctica y evaluación de materiales didácticos que se destinen a la educación de adultos mayores como usuarios críticos y creativos de los medios, es decir, la formación de personas que sean conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad y sean capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación.

Otra línea sería favorecer la utilización del tiempo libre, cada vez más asociada a la utilización de dispositivos, de una forma activa y saludable en nuestros mayores de manera que se eviten situaciones como las que se observan en algunos parques de adultos mayores sentados en los bancos, hora tras hora, viendo pasar el tiempo. Una dimensión perversa de la resignación que suponga, única y exclusivamente, el paso del tiempo. En el envejecimiento normal, el hecho de poder tener acceso a los ordenadores e Internet, puede contribuir al desarrollo de nuevos lazos y relaciones sociales, abrir nuevas ventanas al mundo y nuevas herramientas de comunicación (Juncos, Pereiro y Facal, 2006), por supuesto, también puede permitir el acceso a la cultura y una educación permanente además de la implicación en actividades sociales.

Es necesario, por tanto, asegurarse de que las innovaciones tecnológicas en comunicación vayan acompañadas de medidas que fomenten la apropiación y utilización de éstas por parte de los adultos mayores para ello, además de las medidas anteriormente expuestas, puede ser interesante la puesta en marcha de campañas de alfabetización mediática relacionadas con las innovaciones en tecnologías de la comunicación y al mismo tiempo, recomendar a los ciudadanos un uso apropiado de esas innovaciones con conciencia y pensamiento crítico. Fomentar la colaboración de todos los agentes involucrados en estas campañas: centros de investigación, industria, sistema educativo, el sistema de medios de comunicación así como las instituciones y asociaciones que representan a los ciudadanos.

También se hace preciso asegurar la alfabetización mediática en el sistema de educación permanente. Todos los ciudadanos: niños, jóvenes, adultos y ancianos tienen necesidad de formación en el área de la alfabetización mediática con el fin de poder participar, de una manera adecuada, en la sociedad de la información. Se hace preciso por tanto asegurar la educación y formación en alfabetización mediática como una parte importante de las competencias básicas que debe tener todo ciudadano. Los programas universitarios de «Aula de Mayores», que desde la década de los años 60 del siglo pasado en los Estados Unidos y posteriormente en la década de los años 70 del siglo pasado en el contexto europeo se han ido creando programas para personas mayores (Orte, 2006), son un buen exponente de este tipo

de acciones. Los contenidos de cada universidad para este alumnado especial son diferentes. Dichos planes de estudios tienen una validez académica oficial pero sin eficacia profesional puesto que no son títulos oficiales (Lorenzo, 2008). Los beneficios que tienen los mayores que asisten a estos programas son, según Arnay (2006), la consecución de más recursos cognitivos, sociales y afectivos para el desarrollo personal, afrontar nuevos retos, tener una actitud reflexiva y crítica de la sociedad en donde se encuentran.

El desafío que impone el incremento demográfico a nivel mundial, que tiene matices conforme a las trayectorias propias de cada latitud, debe significar atender a las instancias organizativas que impulsan acciones para satisfacer las demandas que significa una población cada vez mayor, implica también comprender y definir líneas de investigación para describir las dificultades que impiden que la inclusión digital de las personas mayores, y diseñar estrategias eficientes, que frene las marcadas tendencias que dejan en evidencia los bajos niveles de alfabetización mediática que tienen este grupo etario. No hay duda de que nos encontramos inmersos en una nueva etapa de

la historia, marcada de manera significativa por un entorno globalizado y audiovisual; éste es un referente esencial para conocer y comprender nuestro mundo y para explicar nuestra forma de ser y de vivir. La prensa, la radio, la televisión, el cine, la publicidad, Internet, construyen un complicado entramado de lenguajes y mensajes que envuelven la expresión de nuestros días. Nuestro reto no es otro que integrar las innumerables posibilidades audiovisuales –los medios y las tecnologías de la información y la comunicación– y reflexionar sobre sus lenguajes, sus maneras de informar y organizar el mundo, y sus poderosas armas para recrearlo y «construirlo». En consecuencia, propugnamos educar sobre estos nuevos medios y estos nuevos lenguajes para reconocer de forma inteligente y activa el fenómeno de la comunicación y evitar la ya llamada «fractura digital» (Hernando y Aguaded, 2011). La definición de políticas a nivel regional es un apoyo para generar conciencia de los desafíos que significa, por una parte incorporar a todos a la Sociedad de la Información y por otra atender a las problemáticas específicas que demanda el cambio demográfico, y no descuidar los desafíos de esta brecha. 

Bibliografía

- Agudo, Susana, Pascual, M. Ángeles y Fombona, Javier (2012). Usos de las herramientas digitales entre las personas mayores. *Comunicar*, 39, 193-201. (DOI: 10.3916/C39-2012-03-10).
- Arnay, José (2006). Las necesidades socio-educativas de las personas mayores en la sociedad actual. (135-173). En C. Corte (coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- Barrio, J. Luis, Barrio, M. Luisa y Quintanilla, Margarita (2007). Tecnología y educación de adultos. Cambio metodológico en las matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 113-132.
- Cano, Pedro y Expósito, Rafael (2006). Una propuesta para el uso de nuevas tecnologías como herramientas docentes en los programas universitarios para personas mayores. (315-323). En M.C. PALMERO (coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones*. Burgos: Universidad de Burgos.
- Castells, Manuel (2005). Internet y la sociedad red. (203-228). En D. De Moraes (Coord.), *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria editorial.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006a). *Comunicación de la Comisión Europea: La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006*. (<http://www.sifemurcia-europa.com/servlet/sife.GestionDocs?METHOD=VISTAGESTIONDOCS>) (Consulta: 09-10-13).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006b). *Comunicación de la Comisión. Aprendizaje de adultos: Nunca es demasiado tarde para aprender*. Bruselas. (http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2006/com2006_0614es01.pdf) (Consulta: 13-10-2013).
- CEPAL (2012). *Informe de la Tercera Conferencia Regional Intergubernamental sobre el Envejecimiento en América Latina y el Caribe*. San José, 8 a 11 de mayo de 2012. (www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/celade/noticias/documentosdetrabajo/4/50154/P50154.xml&xsl=/celade/tpl/p38f.xls&base=/celade/tpl/top-bottom_env.xslt) (Consulta: 13-10-2013).
- Comisión Europea (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, Bruselas. (http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf) (Consulta: 01-03-2013).
- Cumbre Mundial Sobre la Sociedad de la Información

- (2006). *Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información.* (www.itu.int/wsis/docs2/tunis/off/6rev1-es.html) (Consulta: 13-10-2013).
- Castells, Manuel (2000). *La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura.* Tomo I La Sociedad Red. Madrid: Alianza.
- De-Arriba, J. Ángel (2008). Aprendiendo a resolver casos reales mediante la utilización de herramientas informáticas de aprendizaje y colaboración. Estudio experimental en un contexto de formación universitario. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5 (2), 36-49. (www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/arriba.html) (Consulta: 03-10-2013).
- Ferres-i-Prats, Joan (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. (www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_Es.pdf) (Consulta: 04-10-2013).
- Ferres, Joan (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- García-Canclini, Néstor (1992). *Los estudios sobre Comunicación y Consumo: El Trabajo Interdisciplinario en Tiempos Neoconservadores.* Revista Diálogos de la Comunicación nº 32.
- Gros, Begoña y Contreras, David (2006). *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas.* Revista Iberoamericana de Educación, 42, 103-125.
- Hernando, Ángel y Aguaded, J. Ignacio (2011). Recomendaciones para el desarrollo de la alfabetización mediática en Brasil. Propuestas desde la experiencia Europea. *RESGATE*, 19(22), 3-15.
- Juncos, Onésimo, Pereiro, Arturo & Facal, David (2006). Lenguaje y comunicación. En C. Triado & F. Villar (Eds.). *Psicología de la vejez.* Madrid: Alianza.
- Lorenzo, J. Antonio (2008). Propuesta de regularización del acceso a las enseñanzas universitarias oficiales para mayores de 50 años desde los programas universitarios para personas mayores. (151-164). En M.C. Palmero (Coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodológicas e innovaciones.* Burgos: Universidad de Burgos.
- Martín-Barbero, Jesús (2002). *Oficio de Cartógrafo.* Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de Naciones Unidas (2003). *Declaración Política y Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento.* Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. (http://social.un.org/ageing-working-group/documents/mipaa-sp.pdf) (Consulta: 14-10-2013).
- Orte, Carmen (Coord.). (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores.* Madrid: Editorial Dykinson.
- Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) e Instituto Sociología UC (2010) *Chile y Sus Mayores. Resultados Segunda Encuesta Nacional Calidad de Vida en la Vejez.* Santiago de Chile (www.senama.cl/filesapp/ChileYsusMayores_EncuestaCalidaddeVida.pdf) (Consulta: 14-10-2013).
- Servicio Nacional del Adulto Mayor (SENAMA) (2012). *Política Integral de Envejecimiento Positivo.* Santiago de Chile. (www.senama.cl/filesapp/PoliticaAM.pdf) (Consulta: 15-10-2013).

Presente y futuro de la alfabetización mediática en Europa: el caso español y portugués



Dra. Cristina Ponte

Profesora Auxiliar de la
Universidade Nova de Lisboa
(Portugal)

Correo:

ponte.cristina1@gmail.com



Paloma Contreras-Pulido

Investigadora en
Educomunicación de la
Universidad de Huelva (España)

Correo:

paloma.contreras@uhu.es

Resumen

La alfabetización mediática en Europa sigue siendo una asignatura pendiente. Varias son las recomendaciones del parlamento y de la comisión que instan a los estados miembros a promover acciones que introduzcan este tipo de alfabetización tanto en la educación reglada como para el resto de la sociedad, en muchos países adolecen aún de medidas eficaces en este sentido. El artículo describe el caso español y portugués, donde se observan similitudes en cuanto a acciones promovidas por los estados, que principalmente desembocan en la dotación de equipos a las escuelas, y que sin embargo, carecen de una perspectiva de alfabetización mediática.

Palabras claves: Alfabetización mediática, Europa, Portugal, España, Educomunicación

Resumo

A literacia mediática continua a estar em aberto, na Europa. Apesar de recomendações do Parlamento e da Comissão Europeia incitarem os Estados membros a introduzir a educação para os media, tanto na educação formal como na informal, tal não se verifica em muitos países. O artigo descreve o caso espanhol e o português, identificando políticas nacionais comuns que modernizaram tecnologicamente as escolas mas não deram suficiente atenção à literacia mediática.

Palavras-chave: Literacia mediática, Europa, Portugal, Espanha, Educomunicação

Abstract

Media literacy in Europe remains an unresolved. There are several recommendations from the Parliament and the Commission which urge to the states member to promote actions in order to incorporate this kind of literacy both in formal education and the rest of the society. Many countries are still suffering from effective measures in this regard. The article describes the Spanish and Portuguese case, where similarities can be observed in terms of actions promoted by the states, which mainly provides equipments to schools, and yet lacks a media literacy perspective.

Keywords: Media Literacy, Europe, Portugal, Spain, Educommunication

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013

Introducción

En la actualidad, en un mundo mediado por las multipantallas y por las nuevas formas de comunicación globalizadas, se requiere un óptimo nivel de competencia mediática para nuestro desarrollo como ciudadanos. Según Celot (2012, p. 7): «Estas fuentes de información conforman la base sobre la que damos forma a nuestra idea del mundo y de los procesos políticos que lo rigen».

Tal y como afirma Aguaded (2012:7) «La implicación de los organismos internacionales es una de las principales claves para el desarrollo de políticas globales, la concienciación de los gobiernos y la sensibilización ciudadana de que cada vez es más necesario educar a las personas [...] para una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación». Ya desde hace algunos años, investigaciones e iniciativas políticas de distintas administraciones, supranacionales y nacionales, han otorgado importancia a la denominada *media literacy* (alfabetización mediática).

Todavía, mientras que el mundo de los media y de las tecnologías avanzan a ritmos desorbitados, estas políticas y medidas lo hacen lentamente

Este artículo presenta rasgos de las políticas que sobre alfabetización mediática se han llevado a cabo en Europa en la última década. Desde este contexto supranacional, nos centraremos en los dos países ibéricos, identificando cuáles son sus políticas e investigaciones y señalando las deficiencias y los retos.

Panorámica europea sobre alfabetización mediática

Orientación

Por parte de la Comisión Europea, las primeras referencias sobre la promoción de una educación para los media data de 1996, y lo hacen en un contexto de desregulación y de globalización del paisaje audiovisual. El denominado *Libro Verde sobre la protección de los menores y de la dignidad humana en los servicios audiovisuales y de información*¹ integra los servicios audiovisuales

y de la información, potenciados por las nuevas tecnologías, como en el caso de la recién surgida Internet.

Además de destacar los nuevos tipos de contenido, como formas híbridas que incorporan información, publicidad y el entretenimiento, el Libro Verde llama la atención sobre la necesidad de distinguir entre contenidos lícitos (la pornografía, por ejemplo, para los adultos) y los ilegales (pornografía infantil). Los problemas relativos a la protección de los niños se centran en los contenidos que pueden ser nocivos para ellos, pero que sin embargo no son ilegales. Como solución se propone fortalecer el control de los padres y la indicación sobre la clasificación de los contenidos por parte de los canales emisores. Ambas soluciones no conllevan una forma de censura por parte del Estado y el documento refuerza la eficacia potencial de la autorregulación.

Desde entonces, asegurar un verdadero pluralismo en los medios de comunicación no es fácil, teniendo en cuenta la tendencia a la desregularización del sector audiovisual y la concentración de medios cada vez más pronunciada, además de la evidente diversidad cultural con la que cuenta Europa lo que hace complicado aplicar leyes consensuadas en este sentido. Aún así, como afirma Valcke (2012, p. 29), «para hacer frente a las preocupaciones sobre la comercialización de los medios, la concentración de la propiedad de los medios y los fuertes vínculos entre la política y los medios de comunicación, con el tiempo se han adoptado una serie de salvaguardias reglamentarias con el fin de preservar el pluralismo en los medios». Todas estas medidas tienen como objetivo final proveer a las audiencias (ciudadanos en definitiva) de *medidas de protección* frente a los intereses de las empresas mediáticas.

Esas medidas de protección, que son las que más predominan en dichos documentos, se pueden todavía combinar con otras dos orientaciones: una centrada en la modernización tecnológica de los países y otra dedicada a la capacitación de la ciudadanía (Pinto, Pereira, Pereira e Ferreira, 2011).

La orientación hacia la modernización ha estado presente en los programas gubernamentales que sobre todo se centran en la difusión y el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el espacio escolar e igualmente promoviendo el acceso a través

¹ Se puede consultar en línea en http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/124030_es.htm (24/09/2013).

de programas de adquisición de materiales tecnológicos a bajo coste. Como señalan estos autores, esta orientación se asienta en una «visión instrumentalista de las TIC», que sobre todo interesa a los gobiernos y a las empresas del sector. Su discurso define a las TIC como solución para garantizar la innovación en la educación, la integración social y cultural y, en consecuencia, el desarrollo de la sociedad (Pinto e otros, 2011, p. 29).

Estos autores apuntan que a estas dos orientaciones se puede juntar una orientación capacitadora, que tiene como base el principio de autonomía progresiva de los sujetos. Esta orientación no solo se basa en fomentar el sentido crítico sino también las capacidades de expresión y de participación. Esta perspectiva está ya muy presente en países del norte de Europa, como se vé en el reciente programa *Good Media Literacy*², promovido por el Ministerio de Educación y Cultura finlandés.

Desde esta última perspectiva se ha venido reclamando políticas encaminadas a favorecer una mayor alfabetización mediática para la adquisición de competencias en el ámbito ciudadano y de participación democrática a través de los medios. Según Livingstone, Papaioannou, Grandio y Wijnen (2012), las competencias deberían contribuir hacia un mercado audiovisual más ético y cualificado, consumidores responsables, un mayor empoderamiento ciudadano y el favorecimiento de una positiva inclusión social. Así, desde esta perspectiva, la alfabetización mediática no es considerada solo desde una dimensión individual sino también desde la social y política.

Programas y medidas

En la última década, la Comisión Europea ha venido realizando acciones diversas con el objetivo de promover la alfabetización mediática en los Estados Miembros. Apoyadas por las peticiones tanto del Parlamento Europeo como de la propia industria audiovisual³, se ha pretendido, entre

otras cosas, conocer los niveles de alfabetización mediática para poder justificar acciones en pro de la creación de programas reglados de formación en este sentido.

En 2006 se constituye un «Grupo de expertos en alfabetización mediática»⁴, que hasta 2010 analizó la situación en los distintos estados y promovió acciones para favorecer su implantación oficial. Igualmente, en 2006 se realizó una consulta pública para evaluar los niveles de alfabetización mediática en la población europea. Del análisis de las respuestas se corroboró que la alfabetización mediática se entiende como un factor muy importante para la ciudadanía en la sociedad de la información actual, no sólo para los jóvenes, sino también para los adultos y las personas mayores, los padres, los maestros y los profesionales de los medios. El análisis mostró que existen diferentes prácticas y distintos niveles de alfabetización mediática en Europa. Mientras se propugna difundir buenas prácticas en este ámbito en toda la Unión Europea, reconocía que no existen criterios o normas consensuadas para evaluar la alfabetización mediática, y que existía una necesidad urgente de investigación a gran escala ya largo plazo.

Ya en 2007, se introdujo en la legislación promovida por la Directiva de Servicios Audiovisuales⁵ (2007/65/EC), la cuestión de la alfabetización mediática, definiéndola e instando a promoverla «en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances». Para ello, en esta normativa «se propone la formación permanente de los profesores y formadores, una formación específica para el manejo de Internet dirigida a los niños desde muy temprana edad, mediante sesiones en que participen los padres o la organización de campañas nacionales destinadas a los ciudadanos, en las que participen todos los medios de comunicación, para facilitar información sobre la utilización responsable de Internet» (Directiva de servicios audiovisuales, 2007, p. 31).

Uno de los hitos más importantes en este sentido fue en 2008 cuando el Parlamento Europeo

2 Se puede encontrar en línea en <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM13.pdf?lang=en>

3 Dentro de este grupo se encuentran por ejemplo la Asociación de Televisores Comerciales de

Europa (ACT) la Asociación Europea de Editores de Periódicos (ENPA) o la asociación europea de editores de base de datos (EADP)

4 Este grupo de expertos ha venido trabajando hasta 2010 y está formados por profesionales de la industria audiovisual, organizaciones internacionales, docentes, investigadores, etc. http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/expert-group-2006_en.htm (07-09-2013)

5 Se puede consultar en línea [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:E:S:PDF \(07-09-2013\)](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2007:332:0027:0045:E:S:PDF (07-09-2013))

promueve la Resolución sobre la alfabetización de los medios de comunicación en un mundo digital⁶ (2008/2129(INI)). En ella se define la importancia de la promoción de la alfabetización en medios para la ciudadanía, implicando a todos los sectores como responsables de la misma, incluidos los profesionales de los medios y la propia industria audiovisual. Igualmente, no sólo invita a trabajar desde la educación reglada (pilar básico para el

buen desarrollo de esta alfabetización y que implica la formación de los docentes igualmente), sino que también debe promoverse desde «las pequeñas entidades locales, tales como las bibliotecas, los centros de educación de adultos, los centros culturales y mediáticos de los ciudadanos, las instituciones de educación y formación profesional continua y los medios de comunicación de

Se hace explícita la necesidad de «enseñar a los niños, y también a sus padres, profesores y formadores, a usar de forma eficaz los servicios audiovisuales y de información en línea

los ciudadanos (por ejemplo, los medios de comunicación comunitarios) los que pueden hacer una contribución activa a la promoción de la alfabetización mediática».

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 2009 (82006/952/CE) relativa a la protección de los menores y de la dignidad humana y al derecho de réplica en relación con la competitividad de la industria europea de servicios audiovisuales y de información en línea se hace explícita la necesidad de «enseñar a los niños, y también a sus padres, profesores y formadores, a usar de forma eficaz los servicios audiovisuales y de información en línea» sobre todo teniendo en cuenta «el panorama de los medios de comunicación, que es cambiante como consecuencia de las nuevas tecnologías y la innovación de los medios». Esta recomendación incluye además posibles acciones que podrían favorecer la protección de la infancia a través de la alfabetización mediática. Por ejemplo desarrollar desde el

⁶ Se puede consultar en línea en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:ES:PDF> (07-09-2013)

punto de vista de la educación reglada un «enfoque educativo integrado que forme parte de los planes de estudio escolares y de los programas de alfabetización sobre los medios de comunicación, con objeto de facilitar información sobre la utilización responsable de Internet». Además de esto, apoya la idea de trabajar conjuntamente la familia, la escuela, las asociaciones de protección de la infancia y los propios medios y profesionales.

Más recientemente, la Directiva de servicios de comunicación audiovisual (CE 2010), hace referencia explícita a las recomendaciones sobre la inclusión de la alfabetización mediática de manera generalizada. Por lo tanto, se debe promover el desarrollo de la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad y seguirse de cerca sus avances»

También se llevan a cabo programas abiertos a promover iniciativas vinculadas a la educación y alfabetización mediáticas. Destacan en la actualidad *Creative Europe*, virado para asegurar que los sectores cultural y creativo contribuirán a la diversidad cultural, así como para el crecimiento y el empleo en Europa⁷, y el programa *Media Literacy*, que explora cómo los ciudadanos puedan tomar decisiones más críticas cuando se accede a los medios de comunicación⁸.

Estudios e investigaciones

Todas estas propuestas legislativas vienen avaladas por investigaciones promovidas por la propia Comisión Europea. Así en 2007 se encargó el estudio «Tendencias actuales y enfoques de la alfabetización mediática en Europa», llevado a cabo por la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección de Pérez Tornero y cuyo objetivo era cartografiar las prácticas actuales en la aplicación de la alfabetización mediática en Europa. En 2009 se desarrolló un nuevo estudio con el título *Study on assessment criteria for media literacy levels*⁹, realizado para la Comisión por el Consorcio EVAI (incluyendo la European Association for Viewers'

⁷ http://ec.europa.eu/culture/media/creative-europe/index_en.htm (07-09-2013)

⁸ http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/index_en.htm (07-09-2013)

⁹ El estudio está disponible en http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf (08-09-2013)

Interests (EAVI), el CLEMI, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universidad Católica de Lovaina y la Universidad de Tampere).

Cabe preguntarse entonces si todas estas políticas, investigaciones y programas están surtiendo el efecto esperado.

En 2009, Pérez Tornero ofrecía una idea optimista afirmando que la visión de la Unión Europea sobre la alfabetización mediática tiene sus «rasgos singulares y constituye un punto de inflexión dentro de la tradición internacional sobre la cuestión». Destaca la importancia que la Unión le da a «las capacidades, tanto creativas como críticas, de los ciudadanos ante los medios». Precisamente, estas capacidades, para la institución europea «constituyen un elemento esencial para la vitalidad y la buena marcha de los servicios mediáticos». (Pérez Tornero, 2009, p. 6).

Hoy se reconocen las dificultades relationaladas con la evaluación de los impactos de esas políticas. Para Livingstone et al (2012, p. 6), las dificultades estriban principalmente en desarrollar indicadores rigurosos «para evaluar el progreso de los niveles nacionales de alfabetización mediática» y por tanto es complicado saber si existe una mejora en este sentido gracias a la implantación de las iniciativas antes revisadas. Si en el contexto de la educación para los medios se deben tener en cuenta factores sociales, culturales y políticos, en la agenda de temas de investigación emergentes se deben plantear varios niveles: ¿Qué conocen los ciudadanos sobre los medios de comunicación de su entorno? ¿Qué deben saber? ¿De qué manera importa y a quién le interesa esa falta de conocimiento? (Livingstone et al., 2013, p. 8).

Teniendo presente estas perspectivas, analizaremos resumidamente los contextos español y portugués de los últimos años.

La alfabetización mediática en España

Desde que en 2008 el Parlamento Europeo instara a los gobiernos de los estados miembros a ejecutar acciones en pro de incorporar programas de alfabetización mediática en todos los sectores y principalmente en las escuelas, en España se han desarrollado iniciativas de modernización tecnológica que más que buscar la implantación de una educación mediática capacitadora, han

tenido como objetivo dotar de infraestructuras tecnológicas por ejemplo a los centros escolares. Sin embargo «si rastreamos los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, las referencias a elementos de esta competencia en comunicación audiovisual (más allá del componente instrumental en torno a las TICs) son ciertamente escasas». (Tucho, 2008, p. 552).

Por otro lado, la Ley General de Comunicación Audiovisual (7/2010) de 2010, ha sido la primera que instaba a la creación de un Consejo Estatal de Medios Audiovisuales (CEMA) que a su vez, sería el encargado de «velar por la promoción de la alfabetización mediática en el ámbito audiovisual con la finalidad de fomentar la adquisición de la máxima competencia mediática por parte de la ciudadanía» así como de elaborar un informe anual sobre el nivel de competencia mediática de la ciudadanía española. Estas iniciativas sin embargo se han visto ensombrecidas con la aparición del proyecto de ley de supresión del CEMA y su sustitución por la CNMC (Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia), en 2013. Esta Comisión Nacional, según Gavara (2013) dará lugar a que «se pase a una autoridad centrada en el mercado audiovisual en la que el público es un mero consumidor o usuario».

Todo lo anterior contrasta con las iniciativas desde la academia como las de Aparici en la UNED (Madrid), García Matilla (Universidad de Valladolid), Ferrés (Universidad Pompeu Fabra de Barcelona), Pérez Tornero (Universidad Autónoma de Barcelona) y Aguaded (Universidad de Huelva/Grupo Comunicar de Andalucía). En la actualidad, se está culminando una investigación de índole nacional, enmarcada en un proyecto I+D+i titulado «La competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales» coordinado por Joan Ferrés, José Ignacio Aguaded y Agustín García Matilla. Este estudio pretende evaluar el nivel de competencia mediática en la enseñanza obligatoria, familias, docentes universitarios de facultades de educación y comunicación así como en los profesionales de los medios de comunicación. Con los resultados se podrán plantear medidas de alfabetización mediática para todos los colectivos implicados.

Cabe destacar que este estudio emerge de las conclusiones de un informe anterior, realizado en 2007 por los mismos investigadores bajo el

patrocinio del Consell del Audiovisual de Catalunya (CAC), que arrojó unos datos suficientemente explícitos en cuanto a la necesidad de desarrollar medidas en este sentido como que «que existen graves carencias en el grado de competencia mediática de los ciudadanos y ciudadanas españoles» por lo que instan a que «las graves carencias en contenidos relativos a los distintos ámbitos de la competencia mediática deberían llevar a los responsables del mundo educativo a potenciar la educación mediática en todos los niveles tanto de la enseñanza formal como de la no formal» (Ferrés, Aguaded & Matilla, 2012, p. 39-40)

La alfabetización mediática en Portugal

Las iniciativas e investigaciones en educomunicación en la última década han sido protagonizadas por los sectores públicos (Educación, Comunicación Social y Comunicación), por la industria, por las Universidades y más recientemente por el Grupo Informal de Alfabetización Mediática (GILM), que reúne a organismos públicos nacionales, la UNESCO y a distintos académicos.

El Plan Tecnológico para la Educación, PTE, (2007-2011) facilitó el acceso a ordenadores portátiles en la enseñanza básica y secundaria y en los adultos que regresaban a la escuela para la mejoría y certificación de competencias académicas. Para las familias con menos recursos, estos fueron sus primeros equipos. El Programa *Ligar Portugal* (2007-2011) creó una red nacional de Espacios Internet, con acceso gratuito. Sin embargo, a pesar de que la legislación europea recomienda la inclusión de la alfabetización mediática en los primeros ciclos de escolaridad, no existió un currículum propio en la formación de profesores, inicial y continua que incluya este objetivo. Tampoco los profesionales de los Espacios de Internet fueron movilizados suficientemente para este fin (Ponte, 2011).

La crisis económica y el cambio de orientación política marcaron el fin de aquellos programas en 2011 y 2012. En condiciones precarias, se reestructura hoy la red nacional de Espacios de Internet, y sigue siendo el apoyo a la alfabetización mediática en las escuelas, con un Equipo de Recursos y Tecnologías Educativas (ERTE) y una Red de Bibliotecas Escolares (RBE).

La ola de modernización tecnológica y las directrices europeas han dado lugar a otras iniciativas por parte de las empresas y las asociaciones del sector. En 2007, la Asociación Portuguesa de Publicidad (APAN), presentó el programa de *Smart Media* en las escuelas. En 2009, el grupo Controlinveste MediaLab abrió dos laboratorios, que fueron visitados por las escuelas y la población mayor. Sin embargo, en 2012, el Proyecto *Público na Escola*, con 20 años de historia, del periódico Público, se enfrenta a graves dificultades económicas para sobrevivir y se redujo sustancialmente.

Los dos congresos organizados por el Grupo Informal de Alfabetización Mediática, en 2011 y 2013, constituyó espacios para compartir conocimiento, pero el tema sigue faltó de la atención pública. En el mapa de la Educación en medios en Portugal (Pinto y otros, 2011), se destaca así su dispersión, fragmentación, ausencia de evaluación de impactos, y una «falta de consistencia de recursos para llevarla a la práctica» (Costa, Jorge & Pereira, 2013).

En la Universidad de Minho y en la Universidad Nova de Lisboa, existen todavía proyectos de investigación que estudian la incidencia de los impactos de las políticas públicas en la escuela, en los niños y en las familias: Navegando con Magallanes, coordinado por Sara Pereira; Inclusión y Participación, coordinador por Cristina Ponte. La participación en redes europeas, como EU Kids Online, ayuda a situar el panorama portugués en el contexto europeo. Comienzan a surgir tesis doctorales que incluyen la promoción de la alfabetización mediática en niños y jóvenes (entre otros Costa, 2013; Souza, 2013). Sus conclusiones deben ser discutidas porque las grandes cuestiones –de analfabetismo y de desigualdad social de oportunidades– permanezcan actualizadas.

Conclusiones

Ante el panorama expuesto, se puede concluir que efectivamente, a pesar de los avances en investigaciones de los últimos años y de las acciones del Parlamento y la Comisión europeos, tanto España como Portugal adolecen aún de políticas eficaces que favorezcan una verdadera alfabetización mediática. La realidad muestra como desde una orientación modernizadora, la idea de avance social ha sido puramente instrumentalista, es decir, dotar de aparatos y equipos a las escuelas

y a centros de formación para adultos. Sin embargo, no ha habido una verdadera apuesta por una formación para docentes ni familias, niños o adolescentes, que aporten una conciencia crítica y un empoderamiento ciudadano gracias al

uso de las tecnologías. Esta realidad, sin embargo varía dentro de los países que conforman el mapa Europeo, donde hay enormes diferencias entre los del sur y el caso de Finlandia, por ejemplo, a pesar de dichas recomendaciones europeas. 

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar*, 38, 7-8. (DOI: 10.3916/C38-2012-01-01)
- Celot, Paolo (2012). EAVI Studies on Media Literacy in Europe. *Medijske studije*, 3 (6), 76-81.
- Costa, C. (2013). *Crianças e Consumo: as marcas, cultura mediática e a questão da identidade*, Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação - Universidade Nova de Lisboa (online)
- Ferrés, Joan, Aguaded, J. Ignacio y García-Matilla, Agustín (2012) La competencia mediática de la ciudadanía española: dificultades y retos. *Icono14*, 10 (3), 23-42. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.201)
- Gavara, J. Carlos (2013). Autoridades independientes del audiovisual. Del CEMA al CNMC. *Revista Catalana de Dret Públic*. (<http://blocs.gencat.cat/blocs/AppPHP/eapc-rcdp/2013/05/21/autoridades-independientes-del-audiovisual-del-cema-a-la-cnmc-juan-carlos-gavara>) (07-09-2013)
- Livingstone, Sonia, Papaioannou, Tao, Grandío, Mar y Wijnen, Christine (2012). Editor's Note-Critical Insights in European Media Literacy Research and Policy. *Medijske studije*, 3 (6), 2-12.
- Pérez-Tornero, J. Manuel (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *Telos*: 79, 6-7.
- Pinto, Manuel, Pereira, Sara, Pereira, Luis y Ferreira, T. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Lisboa, Entidade Reguladora para a Comunicação Social
- Ponte, Cristina (2011). A rede de Espaços Internet entre paradoxos e desafios da paisagem digital. *Media & Jornalismo* 19: 39-58. www.academia.edu/2507165/Ponte_C._2011_.A_rede_de_Espacos_Internet_entre_paradoxos_e_desafios_da_paisagem_digital._Media_and_Jornalismo_19_39-58
- Souza, Chistiane (2013). A fotografia participativa como ferramenta de reflexão identitária: estudo de caso com jovens em contextos de exclusão social no Brasil e em Portugal. Tesis doctoral en Ciências da Comunicação - Universidade Nova de Lisboa (online)
- Valcke, Peggy (2012). Desafíos de la regulación del pluralismo en los medios en la Unión Europea: el potencial de la regulación basada en el riesgo. *Quaderns del CAC*, (38), 25-36.



Avances para el desarrollo de la competencia mediática a partir del currículum de primaria en Colombia y España

Dra. M. Amor Pérez-Rodríguez

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España)

Correo:

amor@perez-rodriguez.es



Yamile Sandoval

Profesora e Investigadora de la Universidad Santiago de Cali (Colombia)

Correo:

yamilesandovalr@gmail.com

Recibido: octubre 2013

Aprobado: noviembre 2013

Resumen

El trabajo expone la conceptualización de la competencia mediática y su consideración en Colombia y España, para analizar el tratamiento de ésta en el currículum de la Educación Primaria, en concreto, el Área de Lengua, por ser una de las que más contenidos vinculados al desarrollo de la competencia mediática ofrece. Se plantea la revisión desde la estimación de una serie de dimensiones, para comprobar si la propuesta curricular de cada país garantiza o potencia el desarrollo de la competencia mediática, así como determinar qué dimensiones se abordan.

Palabras clave: Competencia mediática, Educación Primaria, Lengua, educomunicación.

Resumo

O trabalho expõe a conceptualização da competência midiática e sua consideração da Colômbia e na Espanha, para analisar o tratamento desta em nível de currículo de Ensino Fundamental. Analisa-se, em particular, a área da linguagem, por ser uma das que mais conteúdos vinculados ao desenvolvimento da competência midiática oferecem. Propõe-se uma revisão em ambos os países, desde a estimativa de uma série de dimensões, para comprovar se a proposta curricular de cada país garante o potencial de desenvolvimento da competência midiática, assim como determinar quais dimensões são abordadas.

Palavras-chave: Competência midiática, ensino fundamental, línguagem, educomunicação.

Abstract

This paper presents the media competence conceptualization and its treatment in curricula at Primary Schools of Colombia and Spain. We specifically focus the language area, because it is one of the most related area to the development of media competence. We propose a revision of the situation in both countries from a series of dimensions, with the aim to check whether the proposed curriculum of each country ensures or enhances the development of media competence and determine which dimensions are addressed.

Keywords: Media Competence, primary school, language, media literacy.

La educación en medios

La Declaración de Grünwald, supuso el punto de partida para promover entre las autoridades competentes «programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación desde el nivel preescolar hasta el universitario y la educación de adultos» (UNESCO, 1982). Objetivo que aparece y se mantiene constante desde muchas iniciativas gubernamentales¹ a lo largo de las dos últimas décadas. Desde entonces, se han consolidado una serie de propuestas para contribuir a la educación en medios, tales como promover la formación de docentes, formadores y profesionales de los medios de comunicación, integrar la alfabetización mediática en los programas escolares, invertir en la producción de recursos para apoyar la alfabetización mediática, entre otros.

La alfabetización y educación mediática se convierten en una prioridad para la UNESCO, (2007, 2011), que marca entre sus objetivos preferentes el desarrollo de una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación.

Colombia

El Plan Decenal de Educación (PDNE) 2006-2015 reconoce oficialmente la influencia de los medios en la educación de los niños, especialmente la televisión enfatizando en la necesidad de asumir compromiso desde los diferentes sectores involucrados en la educación y programar responsablemente los contenidos. Los medios de comunicación posibilitan procesos de formación efectivos y desde el PNDE se aboga por mayores espacios que favorezcan el aprendizaje para el fomento de la cultura de paz y los valores. De

¹ El coloquio de Toulouse «Nuevas direcciones en educación en medios» de 1990; la Conferencia de Viena «Educando para la era digital» en 1999; la iniciativa «eEurope» de 2000; el seminario «Educación en Medios para Jóvenes» celebrado en Sevilla en 2002; la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información de 2003, en Ginebra; la Proclamación de Alejandría acerca de «la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida» de 2005; la Carta Europea para la Alfabetización en Medios publicada en 2006; el Digital Literacy High-Level Experts Group desarrollado en 2006; la Directiva de Servicios de Medios Audiovisuales de 2007; las Doce Recomendaciones para la Educación Mediática de la Agenda de París en 2007; la Recomendación de 2009 de la Comisión Europea sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente; la Declaración de Bruselas por una «Éducation aux Médias tout au long de la vie» en 2011; y la Declaración de Braga de 2011

igual forma, la ley 1098 de noviembre del 2006, presenta el Código de la Infancia y la Adolescencia, que delega responsabilidades especiales de los medios de comunicación.

En Colombia la educación en medios la dinamizan maestros apasionados, quienes maestros apasionados, quienes especialmente desde las áreas de Lenguaje y comunicación, han liderado proyectos que involucran productos de los medios de comunicación en su contexto de enseñanza y aprendizaje, y aunque esta relación es una forma inicial de integración entre el currículo y la educación en medios (Gutiérrez y Tyner, 2012) no avanza significativamente.

Por otra parte, se han llevado a cabo programas independientes como «Prensa Escuela», diseñado desde los productores de prensa escrita para acercar al estudiante con la lógica del medio, o de la academia con proyectos de formación de públicos como «Mirando cómo Miramos», desarrollado a lo largo de seis años con el objetivo de formar televidentes críticos, activos y socialmente responsables.

España

Uno de los primeros pasos para la educación en medios se produce al plantearse la Ley 7/2010 General de la Comunicación Audiovisual² que regula los contenidos de los medios de comunicación para «proTEGER» a niños y jóvenes, además de velar por los derechos de los telespectadores.

El Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009)³, aboga por el conocimiento y utilización de los medios de comunicación y las tecnologías como instrumentos de aprendizaje y desarrollo entre niños y jóvenes, además de incluir medidas para la protección, fomentar una visión crítica y participativa de la televisión y facilitar el acceso responsable y generalizado a Internet.

Programas como «Prensa-Escuela» del Ministerio de Educación, dirigido a los Centros Educativos, para la introducción de los periódicos en el aula⁴,

² www.boe.es/boe/dias/2010/04/01/pdfs/BOE-A-2010-5292.pdf

³ http://tv_mav.cnice.mec.es/pdf/Plan_Estrat_Inf_Ad.pdf

⁴ [www.educacion.gob.es/documents/mediatico/archivos_secciones/156/Carpetas1.Parte1\[1\].Pdf](http://www.educacion.gob.es/documents/mediatico/archivos_secciones/156/Carpetas1.Parte1[1].Pdf)

Atenea y Alhambra para el uso de las nuevas tecnologías y la informática, o Mercurio para la utilización didáctica de los medios audiovisuales, junto a la producción audiovisual «Televisión Educativa: la Aventura del Saber»⁵, constituyen importantes iniciativas en este campo. Mientras que a nivel educativo se imparten asignaturas en Secundaria y Bachillerato como «Imagen y expresión», «Procesos de comunicación» y «Comunicación audiovisual».

La alfabetización necesaria hoy hay que considerarla como el desarrollo de una competencia digital y/o audiovisual que convergen en lo que podría considerarse la competencia mediática

al contemplarse para el desarrollo de ésta el dominio de los diferentes lenguajes y soportes y su aplicación a la comprensión, la interpretación crítica, la comunicación y la expresión, recogiendo conceptos como el de educación en materia de comunicación o educación para la comunicación crítica (Aparici, Campuzano, Ferrés y García-Matilla, 2010).

Finalmente en el terreno de la investigación el Proyecto de I+D «La competencia en

⁵ Programa diario matinal de 1 hora de duración destinado a la formación y la divulgación mediante entrevistas y series documentales. www.rtve.es/television/la-aventura-del-saber/

⁶ Drac Magic, de Barcelona; Aire, de Madrid; Spectus, de Aragón; Mitjans y Análisis de la Recepción de las Pantallas Audiovisuales (ARPA), de Cataluña; Apuma, de carácter estatal; y Eko Kolektiboa, del País Vasco. También sobresalen iniciativas como Pé de imaxe, en Galicia, o Cinema Jove, en Valencia, así como la labor desarrollada por el Instituto de Tecnologías Edu-cativas (ITE) del Ministerio de Educación y el Instituto Radiotelevisión (IORTV-RTVE), de la televisión pública estatal, Gabinete de Comunicación y Educación de la Autónoma de Barcelona y el Grupo Comunicar y la Universidad de Huelva.

comunicación audiovisual en un entorno digital. Diagnóstico de necesidades en tres ámbitos sociales», abandera la detección de necesidades y carencias en torno a la competencia en comunicación audiovisual de la ciudadanía, así como la proyección de propuestas de alfabetización mediática⁷.

La competencia mediática

Dada la profusión de medios, el avance y progreso tecnológico, las brechas que se originan intergeneracionales, la tan traída y llevada metáfora de los nativos digitales (Prensky, 2000), la educación en medios se dibuja como un objetivo obligado. Aguaded y Sandoval (2011), a partir de «la convergencia de múltiples pantallas con diversos, simultáneos e instantáneos contenidos de todo orden, disponibles a través de la red», plantean una educación en medios, que abandone la visión instrumental del medio de comunicación como aparato reproductor y comprenda las dinámicas de un nuevo «prosumidor».

Por tanto, y ante la tendencia de los actuales medios hacia la digitalización, la alfabetización necesaria hoy hay que considerarla como el desarrollo de una competencia digital y/o audiovisual que convergen en lo que podría considerarse la competencia mediática (Comisión Europea, 2011, p. 14; Pérez-Rodríguez & Delgado, 2012). En este sentido, ésta se entiende como la capacidad de percibir, analizar y disfrutar del poder de los mensajes, imágenes, estímulos y sonidos que percibimos de los medios de comunicación, usándolos para satisfacer nuestras necesidades de comunicación, expresión, formación o información que puedan generarse en diversas situaciones cotidianas (Comisión Europea, 2011).

Para su desarrollo contemplamos diez dimensiones siguiendo a Pérez-Rodríguez y Delgado (2012, p. 32). El ámbito del conocimiento que comprendería: Política e industria mediática, Procesos de producción, Tecnología, Lenguaje, Acceso y obtención de información. El ámbito de la comprensión que reuniría las dimensiones de: Recepción y comprensión e Ideología y

⁷ En él participan la Universidad Pompeu Fabra, la Universidad de Huelva y la Universidad de Valladolid, en una labor conjunta para contribuir al desarrollo de la competencia mediática. Más información en: <http://www.competenciamediatica.es/>

valores. Finalmente, en la cúspide, la expresión, se situaría: Comunicación, Creación y Participación ciudadana.

Análisis de la competencia mediática en el currículum de Primaria

Para llevar a cabo este análisis, se han revisado los documentos curriculares de ambos países en relación con la Etapa de Primaria y el área de Lengua, por ser ésta una de las más vinculadas al desarrollo de la competencia mediática, considerando las dimensiones para el tratamiento de la competencia mediática expuestas por Pérez-Rodríguez y Delgado (2012).

Se pretende la revisión de lo prescrito en el currículum al objeto de determinar si la propuesta curricular de cada país garantiza o potencia el desarrollo de la competencia mediática, especialmente en el Área de Lengua/Lenguaje, así como determinar qué dimensiones se abordan.

Colombia

Conscientes de la importancia de formar frente a los medios de comunicación y los mensajes que estos ponen en circulación, los indicadores de la competencia mediática han sido incluidos con especial énfasis en los estándares básicos del Lenguaje y de manera posterior en el 2008, en lo que denominaron desde el Ministerio de Educación «Orientaciones generales para la educación en tecnología».

La Educación Básica se divide en dos grupos de grados, de acuerdo a la estructura del sistema educativo colombiano: primero a tercer grado, y cuarto a quinto grado. Las competencias se enuncian como transversales a las áreas del currículo y del conocimiento y son desarrolladas en trabajos concretos. Se concibe su desarrollo en «afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Es en este sentido que se habla de una *coherencia vertical*» (MEN, 2008, p.15).

Los medios de comunicación, se incluyen dentro del lenguaje no verbal, en uno de los tres campos de la formación en *Lenguaje*, denominado «Pedagogía de otros sistemas simbólicos»⁸. Para el

estándar, se propone una estructura conformada por: *Factores*. En *Lenguaje: Producción textual; comprensión e interpretación de textos; Literatura; Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación*. *Un enunciado identificador*, que concreta la competencia específica y, *Los subprocesos*, que se refieren a indicadores de logro concretos.

En relación a la primera dimensión *Acceso y búsqueda de información*, en los enunciados de *Producción textual y comprensión e interpretación textual*, y en el de *Medios de Comunicación y otros sistemas simbólicos* -en todos los grados- se encuentran referencias en línea con el conocimiento de los procesos de búsqueda, las normas de acceso y la capacidad para extraer información de diversas fuentes. Así se expresan como subprocesos: «Busco información en distintas fuentes: personas, medios de comunicación y libros, entre otras», «Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información...», «Utilizo estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de información para mis procesos de producción y comprensión textual», «Utilizo los medios de comunicación masiva para adquirir información e incorporarla de manera significativa a mis esquemas de conocimiento» o «Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación»

La dimensión *Lenguaje*, está asociada a los factores: *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación*. Se centra en el reconocimiento de los códigos utilizados; las estructuras narrativas; los actores dentro del proceso; la comparación entre los textos y su complementariedad, para de manera integral darle un sentido al texto en el contexto en que éste se utiliza. Se muestran, entre otros, los subprocesos de: «Caracterizo algunos medios de comunicación: radio, televisión, prensa...», «Identifico la información que emiten los medios de comunicación masiva y la forma de presentarla», «Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, telenovelas, anuncios comerciales, caricaturas...», «Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas», «Ordeno y completo la secuencia de viñetas que conforman una historieta» y «Reconozco

de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Ministerio de Educación, 2006, Colombia.

8 En el documento, se proponen tres campos de la formación en lenguaje: La pedagogía de la lengua castellana; la pedagogía

las características de los diferentes medios de comunicación masiva».

Ideología y valores se visibiliza en: «Identifico en situaciones comunicativas reales los roles, las intenciones de los interlocutores y el respeto por los principios básicos de la comunicación», «Identifico la intención de quien produce un texto» o «Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto», en los que se muestra la capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios, los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes o la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella.

La dimensión *Recepción y comprensión*, se desarrolla de manera transversal, asociada a los factores de Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación. Los subprocesos se identifican con la comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación y tecnología, la capacidad de reconocer por qué gustan o atraen determinados mensajes o la capacidad para diferenciar entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las valoraciones racionales que se hacen de ellos: «Identifico los diversos medios de comunicación masiva con los que interactúo», «Comento mis programas favoritos de televisión o radio», «Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica», «Identifico en situaciones comunicativas reales los roles de quien produce y de quien interpreta un texto».

El resto de las dimensiones consideradas en nuestro análisis no están presentes en los estándares básicos del Lenguaje. Sin embargo sí se encuentran en el desarrollo de orientaciones para ser competentes en Tecnología. Este componente adicionando a los estándares existentes (MEN, 2008, p. 5), se estructura como: 1) *Componentes*: naturaleza y evolución de la tecnología; apropiación y uso; solución de problemas con tecnología, y, tecnología y sociedad. 2) *Competencias*, y 3) *Desempeños*, que dan cuenta de la evolución para alcanzar la competencia a lo largo del recorrido escolar. (MEN, 2008, p.15).

De manera transversal se desarrolla la dimensión de *Recepción y comprensión*, cuando el sentido de esta

orientación es hacer conscientes a los estudiantes del artefacto y analizar crítica y reflexivamente su articulación con la sociedad. Dentro del mismo estándar se despliegan indicadores de las dimensiones de *tecnología; comunicación; participación ciudadana, y política e industria mediática*. Sirvan como ejemplo: «Identifico la computadora como artefacto tecnológico para la información y la comunicación, y la utilizo en diferentes actividades», «Manifiesto interés por temas relacionados con la tecnología a través de preguntas e intercambio de ideas», «Participo en equipos de trabajo para desarrollar y probar proyectos que involucran algunos componentes tecnológicos», «Participo con mis compañeros en la definición de roles y responsabilidades en el desarrollo de proyectos en tecnología», e «Identifico instituciones y autoridades a las que puedo acudir para solicitar la protección de los bienes y servicios de mi comunidad».

España

La competencia mediática, está presente en la educación obligatoria española a partir de la Ley Orgánica de Educación (LOE)⁹, recomendándose en la Etapa de Educación Primaria, «sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, 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» (art. 19.2). Además, entre sus objetivos generales se incluye «Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran» (MEC, 2006).

En el caso del Área de Lengua y Literatura se encuentran referencias directas a la competencia mediática entre sus objetivos: «Usar los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, interpretar y valorar informaciones y opiniones diferentes» (MEC, 2006), y en los contenidos de los bloques referidos a: *Escuchar, hablar y conversar, leer y escribir*, de cada uno de los ciclos.

La dimensión, *Acceso y búsqueda de información*, entendida como conocimiento de los procesos de búsqueda, las normas de acceso y la capacidad para extraer información de diversas fuentes,

⁹ www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf.

es la más referenciada. Así, se ve en contenidos en los que se ha de abordar la «comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio y la televisión para obtener información general sobre hechos y acontecimientos próximos a la experiencia infantil», en el primer ciclo; o de «textos orales procedentes de la radio, la televisión o Internet con especial incidencia en la noticia, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos», en el segundo y tercero. Es importante destacar cómo se plantea, tanto en el segundo como en el tercer ciclo el «Uso de documentos audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación)», algo que lleva implícito además del conocimiento de los procesos de búsqueda (definición de tópicos, conectores), la capacidad para extraer información de diversas fuentes, adecuada a las distintas situaciones comunicativas. También se especifican contenidos vinculados con destrezas de búsqueda y procesamiento de la información en relación con la lectura y escritura: «Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación y de las bibliotecas para obtener información y modelos para la composición escrita», «utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación para la localización, selección y organización de información» y «uso de las bibliotecas, incluyendo las virtuales, de forma cada vez más autónoma, para obtener información y modelos para la producción escrita».

En relación con la dimensión del *Lenguaje*, tanto a nivel de expresión como de comprensión oral y escrita, se exponen en el primer y segundo ciclo contenidos como: «comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio y la televisión», «comprensión de informaciones audiovisuales procedentes de diferentes soportes», «composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales». Se atiende así al conocimiento de los códigos del lenguaje mediático y a la capacidad de combinar y establecer relaciones de complementariedad entre ellos, así como a los tipos o géneros de los mensajes: «comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de Internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad,

para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión», «Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación» y «composición de textos de información y opinión».

Tecnología aparece como conocimiento de los sistemas informáticos y del sistema operativo y manejo de las herramientas necesarias para llevar a cabo la comunicación. Puede verse en contenidos como: «utilización guiada de programas informáticos de procesamiento de texto», o el ya mencionado de «Utilización dirigida de las tecnologías de la información y la comunicación», «uso de las bibliotecas, incluyendo las virtuales», y «Utilización progresivamente autónoma de programas informáticos de procesamiento de texto». No se contemplan capacidades relacionadas con manejar las tecnologías para la creación de documentos multimedia.

En cuanto a la dimensión referida a los *procesos de producción*, se presenta en contenidos tales como: «Producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión», en el tercer ciclo, y aquellos en los que se alude a la composición, por lo que implican de conocimiento de las fases en las que se descomponen los procesos de producción y programación, o a las diferencias fundamentales entre las emisiones en directo y en diferido en los distintos medios.

Ideología y valores se muestra en relación con la capacidad de estimar la objetividad y fiabilidad de las informaciones procedentes de los distintos medios, detectar los intereses y valores que subyacen en determinados mensajes, distinguir entre la realidad y la representación que los medios ofrecen de ella, en contenidos como: «comprensión de textos orales procedentes de la radio, de la televisión o de Internet con especial incidencia en la noticia, la entrevista, el reportaje infantil y los debates y comentarios de actualidad, para obtener información general sobre hechos y acontecimientos que resulten significativos y distinguiendo información de opinión», «valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas» y «composición de textos de información y opinión propios de los medios de comunicación social

sobre acontecimientos significativos, con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, en situaciones simuladas o reales».

La dimensión *Recepción y comprensión*, aparece en muchos de los contenidos ya indicados, en relación con la comprensión de la información procedente de diferentes medios de comunicación y TIC, como en «comprensión y valoración de textos orales procedentes de la radio y la televisión...» o «comprensión de información general en textos procedentes de medios de comunicación social (incluidas webs infantiles) con especial incidencia en la noticia y en las cartas al director, localizando informaciones destacadas en titulares, entradillas, portadas...». Sin embargo no se atiende a la capacidad de reconocerse como audiencia activa, especialmente a partir del uso de las tecnologías digitales que permiten la participación y la interactividad, o al reconocimiento de por qué gustan o atraen determinados mensajes o a la diferencia entre la emoción que provocan algunos mensajes audiovisuales y las valoraciones racionales que se hacen de ellos.

Finalmente, la dimensión *Comunicación*, vinculada a la capacidad para comunicarse eficazmente a través de las distintas herramientas y soportes, y a la colaboración en la realización de proyectos a distancia utilizando los entornos digitales, se muestra en «valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas» y «producción de textos orales propios de los medios de comunicación social mediante simulación o participación para ofrecer y compartir información y opinión».

No se contemplan las dimensiones *Participación ciudadana*, es decir, capacidad para el ejercicio responsable de la ciudadanía digital, capacidad de interaccionar con las pantallas o responsabilidad cívico-política para llevar a cabo las acciones correspondientes ante el incumplimiento de las normas vigentes en materia audiovisual; y *Creación*, o habilidades para crear documentos multimedia,

elaborar videos, montajes de sonidos e imágenes, utilizando adecuadamente los distintos códigos, creación de páginas web, blog, wikis usando las herramientas tecnológicas disponibles en Internet o trabajos originales utilizando los medios de comunicación y las TIC. Se alude a composición de textos de índole lingüística y en formato escrito con el uso de procesadores.

Conclusiones

Una vez revisado lo prescrito en el currículum/estándares de cada país, queda patente la importancia de la competencia mediática, al comprobarse el tratamiento en ambas propuestas curriculares. Si bien son diferentes planteamientos, hay rasgos comunes como la consideración sobre todo de los medios y tecnologías como recursos para la búsqueda de información, la atención a la comprensión de los mensajes y usos de los medios, el conocimiento de los códigos y géneros, la consideración de las intenciones, o la ideología y valores. De alguna manera es un planteamiento lógico cuando la materia tiene que ver con la comunicación lingüística. Resulta interesante la propuesta colombiana que define un factor específico en el área de lenguaje para los medios de comunicación, sin embargo, se incluye como un instrumento dentro del proceso y no como un elemento con lenguaje propio y posibilidades para crear nuevo conocimiento.

El currículum colombiano al plantear transversalmente orientaciones para ser competentes en Tecnología permite abordar las otras dimensiones más específicas y necesarias para una verdadera alfabetización mediática, *Comunicación, Participación ciudadana y Creación*.

Es claro que en los dos países, los mayores aportes se hacen desde lugares distintos al currículum, lo que nos lleva a ahondar más adelante en proyectos para desarrollar y evaluar las competencias propuestas en la práctica. 

Bibliografía

Aparici, Roberto, Campuzano, Antonio, Ferrés, Joan y García-Matilla, Agustín (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. (www.airecomun.com/

sites/all/files/materiales/educacion_mediatica_e20_julio2010.pdf).

- Comisión Europea (2006). Report on the results of the public consultation on Media Literacy. (http://ec.europa.eu/culture/media/media-literacy/public-consultation-on-media-literacy_en.htm).
- Comisión Europea (2007). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las regiones «Un planteamiento europeo de la alfabetización mediática en el entorno digital». (<http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/com/es.pdf>).
- Comisión Europea (2009). Commission Recommendation, 20.8.2009, on media literacy in the digital environment for a more competitive audiovisual and content industry and an inclusive knowledge society. Recuperado de (http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/c_2009_6464_en.pdf).
- Gutiérrez, Alfonso y Tyner, Kathleen (2012). Alfabetización mediática en contextos múltiples. *Comunicar*, 38, 10-12. (DOI: 10.3916/C38-2012-02-00).
- MEC (2006). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE*, 293 (08/12/2006). Madrid: Ministerio de Educación.
- MEN (2008). Ser competente en tecnología: una necesidad para el desarrollo. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. (www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf).
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. (www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf).
- Pérez-Rodríguez, M. Amor & Delgado, Águeda (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39, 25-34. (DOI: 10.3916/C39-2012-02-02).
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? Published in *On the Horizon* (NCB University Press, 9, 6, December 2001) (www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf).
- Sandoval, Yamile & Aguaded, José Ignacio (2012). Nuevas audiencias, nuevas responsabilidades. *Icono14*. ISSN 1697-8293. Volumen 10 No.3. Pp.08-22. (DOI: 10.7195/ri14.v10i3.197). (www.icono14.net/Numero-actual).
- UNESCO (1982). Declaración de Grünwald sobre la educación relativa a los medios de comunicación. (www.unesco.org/education/pdf/media_s.pdf).
- UNESCO (1999). Conferencia «Educating for the Media and the Digital Age». (<http://edu.of.ru/attach/17/3485.PDF>).
- UNESCO (2007). Agenda de París o 12 Recomendaciones para la Educación en Medios. (www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf).
- UNESCO (2011). Declaración de Braga. (www.cca.eca.usp.br/noticia/756).



Dr. Vicent Gozámez Pérez

Profesor en el Departamento de Teoría de la Educación de la Universitat de València (España).

Correo:

Vicent.Gozlavez@uv.es



René Zeballos Clavijo

Profesor del Departamento de Comunicación de la Universidad Católica Boliviana, con sede en La Paz (Bolivia)

Correo:

renezeballos@gmail.com

Recibido: noviembre 2013

Aprobado: diciembre 2013

Las interacciones mediáticas de la juventud boliviana: la competencia mediática de jóvenes de La Paz

Resumen

Se analizan los resultados de una investigación cualitativa en torno a los hábitos de consumo audiovisual y la competencia mediática de la juventud boliviana en la ciudad de La Paz. Los resultados del estudio muestran que la juventud de La Paz consume preferentemente programas televisivos, aunque se extiende con fuerza el uso de Internet, la telefonía móvil y los videojuegos, siendo los medios menos usados la radio y la prensa escrita. A pesar de percibirse como personas críticas, los jóvenes entrevistados muestran carencias en la importancia y necesidad de la educación mediática y de mayor reflexión acerca de los medios.

Palabras clave: competencia, medios de comunicación, hábitos de consumo, educación mediática, juventud

Resumo

São analisados os resultados de uma pesquisa qualitativa em torno dos hábitos de consumo audiovisual e a competência midiática da juventude boliviana na cidade de La Paz. Os resultados do estudo mostram que a juventude de La Paz consome preferencialmente programas televisivos, embora esteja sendo ampliado fortemente o uso da internet, da telefonia móvel e dos videogames, sendo os meios menos usados, a rádio e a imprensa escrita. A pesar de se perceberem como pessoas críticas, os jovens entrevistados mostram carencias em relação à educação midiática e a uma maior reflexão sobre os meios de comunicação.

Palavras-chave: Competência, meios de comunicação, hábitos de consumo, educação midiática, juventude.

Abstract

The results of a qualitative research about the media consumption and media competence of Bolivian youth, is present discuss in the city of La Paz. The results of the study show that the youth of La Paz preferably consume television programs, although strongly extends the Internet, mobile telephony and video games use; less commonly used media are radio and press. Although youth perceive themselves as critical, the young people interviewed show deficiencies in the importance and necessity of media education and further reflection on the media.

Keywords: competence, media, consumption habits, media literacy, youth.

Introducción

La época actual ha configurado nuevos modos de comunicación y por tanto de relación humana. Según Pérez Tornero (2000) podemos hablar del cambio profundo de una sociedad basada en las relaciones materiales, en el contacto físico (o *fisicidad*) hacia otra que se apoya en las relaciones virtuales o comunicativas: "El siglo XXI, en cambio, se inaugura con una hipertrofia de la dimensión comunicativa. La existencia humana se desarrolla a partir de ahora en esa esfera, entre virtual y semiológica, que es la comunicación mediática" (p. 17).

Los progresos en la microelectrónica, las telecomunicaciones, la informática y los medios audiovisuales, han posibilitado estas transformaciones, que han dado paso a un mundo digital, con nuevos recursos y maneras de comunicación en las que se hace posible una mayor personalización, comunicación a amplias distancias, inmediatez, interactividad, virtualidad, comunicación móvil, renovados formatos audiovisuales, amplitud y especialización de contenidos, y lenguajes hipertextuales. Pérez Tornero denomina a esta nueva época de *multimediatización* por integrar a los medios tradicionales con los informáticos en el transporte veloz de información múltiple a lejanos lugares. Cebrián Herreros (2009) coincide con esta noción e indica que esta integración mediática concibe a los *cibermedios*, en los que pesa más lo audiovisual, por lo que nuestro entorno se conforma de *multipantallas*. En este contexto, Flores (2009) apunta a lo que según él es lo más innovador e influyente al decir que "Internet es una red social por autonomía. Es el embrión de donde nacen y se asientan todas las redes sociales del mundo virtual (...) la nueva forma de comunicar que emerge en las redes sociales viene dado por el sitio común de obligado paso para todo miembro de una red social: Internet" (p.74-75).

Castells (2009) entiende que este nuevo momento histórico de la humanidad está altamente configurado por la comunicación y más específicamente por la comunicación en redes. De ahí que la llama como *sociedad-red*, posible gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, a las que identifica como versátiles, diversas, adaptables a variados contextos y, por lo mismo, sostenibles en el tiempo. En esta sociedad-red, el propio Castells coincide con Pérez Tornero

en afirmar que la ciudadanía asume un papel más activo, participativo e interactivo, pasando de receptora a ser también emisora de contenidos de comunicación. Para Castells (2009) este rasgo permite el desarrollo de lo que denomina como *autocomunicación de masas*, vale decir el masivo contacto entre ciudadanos, con variados objetivos, sin precisar la mediación de los medios de comunicación masiva, como era tradicional. Orozco (2008: 10) agrega: "Decir que de receptores y espectadores pasamos a emisores y productores de información es nombrar de una manera sintética ese tránsito interminable en el que nos hemos embarcado como pobladores 'comunicantes' del siglo XXI". En este marco, en todo caso, no se debe dejar de lado las condiciones inequitativas para acceder a la diversidad de tecnologías y opciones de comunicación para amplios grupos sociales en regiones como América Latina.

Un sector altamente protagonista en este entorno comunicativo es la juventud. Si con los *mass media* no estaba del todo atendida, ahora son los jóvenes los mayores partícipes de la diversidad de procesos comunicativos en la sociedad-red, como receptores y como activos productores de mensajes, poseedores de altas destrezas en el manejo de las tecnologías.

A entender de Martín Barbero (2003), uno de los cambios trascendentales que en la actualidad influye de manera particular en los jóvenes es estratégico y consiste en "la aparición de un ecosistema comunicativo que se está convirtiendo en algo tan vital como el ecosistema ambiental. La primera manifestación y materialización del ecosistema comunicativo es la relación de las nuevas tecnologías (...) con sensibilidades nuevas, mucho más visibles entre los jóvenes. Una visibilidad reflejada en sus empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías, y en los nuevos modos de percibir el espacio y el tiempo, la velocidad y la lentitud, lo lejano y lo cercano que ellas entrañan" (p. 22).

Gutiérrez (2011) agrega que ahora, junto a otros factores, los medios de comunicación contribuyen y se hacen parte de la identidad de la juventud, en tanto que Téramo (2006) sostiene que los medios influyen también en los procesos de socialización de los jóvenes. Aierbe y Medrano (2008) indican que ya en la etapa de la adolescencia los medios de comunicación se usan principalmente para: a) entretenimiento, b) formación de identidad,

c) búsqueda de sensaciones, d) escapismo y e) compartir e identificarse con la cultura adolescente; su elección se basa en criterios éticos y estéticos. García y Monferrer (2009, p. 85), junto con varios estudiosos, alertan que "el nuevo contexto emergente, y el uso y desarrollo de estas nuevas tecnologías por los más jóvenes implica nuevas potencialidades para su crecimiento, desarrollo, autonomía y formación personal, pero también la aparición de riesgos asociados". Estos peligros tienen que ver con el uso excesivo e inadecuado que muchas veces los jóvenes realizan de los medios de comunicación.

Dada esta realidad, investigadores y educomunicadores se han planteado la urgencia de ejecutar procesos de alfabetización mediática (*media literacy*) dirigidos particularmente a la niñez, adolescencia y juventud, destinados al desarrollo de capacidades para interactuar de forma inteligente y crítica frente y con los medios de comunicación tradicional y digital. En una interpretación global, Zeballos (2012) anota un par de razones para esta demanda:

"Los análisis se han centrado en especial en dos llamados de atención: el hecho de que las nuevas generaciones están en una relación frenética con los medios, lo que incide incluso en su visión de la vida y de la realidad, y la urgencia de que la escuela deje de ignorar los alcances de esta convivencia, la tome en cuenta y tome también en cuenta en su práctica pedagógica el uso de estos recursos" (p. 29).

Pérez Tornero (1994) ya en su momento hablaba de la *competencia televisiva*, como el conjunto de capacidades para interactuar críticamente con este medio, lo que requiere "en primer lugar, un acto consciente, no automático ni reflejo, un acto de voluntad intencional dirigido por un propósito. En segundo lugar, necesita partir de una cierta comprensión de su lenguaje, de sus estructuras sígnicas y discursivas. Finalmente, demanda conocer el funcionamiento del medio y las posibilidades pragmáticas que ofrece. Y todo ello de una manera práctica y global" (p. 38).

Poco después, Ferrés (1996) proponía un cambio en la visión de la escuela en torno a la televisión e indicaba que "en este contexto, si una escuela no enseña a ver televisión, ¿para qué mundo educa? La escuela tiene la obligación de ayudar a las nuevas generaciones de alumnos a interpretar

los símbolos de la cultura. ¿Qué símbolos ayuda a interpretar hoy la escuela? ¿Los de qué cultura? Si educar exige preparar a los ciudadanos para integrarse de una manera reflexiva y crítica en la sociedad, ¿cómo se integrarán unos ciudadanos que no están preparados para realizar de manera crítica aquella actividad a la que más horas dedican?" (p. 15).

Por su parte, Aguaded (1999) reflexionaba acerca de la importancia de atender la vigencia de la televisión en la educación formal y dentro de la familia. Añadía que "la educación crítica de la televisión parte de las audiencias y de sus innatas y educables posibilidades de convertir el consumo anodino e inconsciente en un acto inteligente; se trata de pasar de la percepción refleja, al televidente activo que consume racionalmente" (p. 117).

Gracias a éstos y otros valiosos aportes, entidades de diversos lugares del mundo han emprendido acciones en el campo de la alfabetización mediática, actualmente ya en un escenario digital y con una múltiple vigencia de las TICs. En este contexto, Ferrés (2007, p. 100) plantea lo que a su entender serían las seis dimensiones de la *competencia en comunicación audiovisual*, comprendiendo la competencia como "una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que se consideran necesarias para un determinado contexto", competencia que se ubica en el marco del manejo de destrezas comunicativas. Agrega:

"El desarrollo eficaz de estas destrezas comunicativas supone en el individuo una imprescindible competencia en comunicación audiovisual, que entendemos como la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla." (p. 102).

Las dimensiones que para Ferrés constituyen la competencia en comunicación audiovisual, desde la perspectiva de una ciudadanía consumidora de mensajes, pero también productora de los mismos son: 1) el lenguaje audiovisual, 2) la tecnología que se usa, 3) los procesos de producción y

programación de los diversos contenidos, 4) la ideología y los valores que éstos difunden, 5) la capacidad de reconocimiento como audiencia crítica, y 6) la estética en las manifestaciones mediáticas. Estas dimensiones poseen en su interior los respectivos indicadores, que hacen a la propuesta de Ferrés la más completa y utilizada como base para diversas investigaciones.

Metodología

Los objetivos de la investigación se dirigieron a identificar los hábitos de consumo, percepciones y rasgos de la competencia de jóvenes de la ciudad de La Paz, Bolivia, respecto a los medios de comunicación masiva y digital. El método de investigación fue la entrevista en profundidad, desarrollada de forma secuencial a partir de las dimensiones y los propósitos mencionados. Se estableció dialogar abiertamente con 20 jóvenes, de 18 a 22 años, y de ambos sexos, en parecida proporción. Una variable considerada fue la socioeconómica; sobre la misma se definió entrevistar en similar cantidad a dos grupos de personas con distintas condiciones. Para esta discriminación se consideraron tres criterios: barrio de residencia (habiéndose lugares más caros que otros), acceso a servicios de comunicación en domicilio, como televisión pagada o Internet a pago, y lugar o entidad de estudios (pública o privada), o actividad laboral exclusiva o parcial por necesidades económicas. Las personas fueron elegidas de manera aleatoria, con base en los parámetros señalados. Se excluyó a quienes estudiaban o trabajaban en alguna área de la comunicación. Al no existir indagaciones de este tipo en la ciudad de La Paz, se estima que el estudio alcanza un carácter exploratorio, de aproximación al fenómeno y, por su naturaleza, sus resultados no pueden ser generalizados a todos los jóvenes de la ciudad de La Paz.

Resultados

Algunos rasgos del consumo de medios

El medio más seguido por los jóvenes es la televisión, con un promedio diario de tres horas, que van desde una a seis. El propósito central del consumo mediático manifestado para todos es el entretenimiento y la distracción. Siguen más este medio quienes tienen mayores posibilidades económicas, probablemente por su facilidad para acceder a la televisión por pago y por su

disponibilidad de tiempo, dadas sus actividades enfocadas casi exclusivamente a los estudios superiores. En este ámbito audiovisual, todos los jóvenes adquieren videos, en particular de series, películas y música, que son vistos en compañía, especialmente los fines de semana. Dos terceras partes de los entrevistados, compuestas por todos los varones y algunas mujeres, recurren a jugar en videojuegos de distintos soportes, sobre todo con contenidos de acción y deporte.

El uso de Internet es generalizado, desde hace unos diez años para los más *antiguos* en esta práctica, y con una media de seis años en su uso. El ingreso promedio diario a la Red es de algo más de una hora. De las personas con mejores condiciones económicas su acceso es de mayor duración, probablemente porque habitualmente tienen el servicio en domicilio, poseen mejor tecnología y más disponibilidad de tiempo. Quienes cuentan con demandas limitaciones económicas frecuentemente entran en sitios públicos o en servicios de bajos precios de Internet a través de su teléfono celular (móvil). El motivo principal para ingresar a la Red es conectarse vía Facebook para comunicarse con otras personas en un tono de recreación; las siguientes razones son bajar música, videos y jugar. El uso para obligaciones de estudio o trabajo queda relegado. Se identifica que lo malo de estar en Internet es que *quita mucho tiempo* y que algunos contenidos son inapropiados.

Todos tienen teléfono celular. Hasta ahora ya han poseído en su vida un promedio tres; quien más ha cambiado su terminal lo ha hecho diez veces. Lo usan, en orden de prioridades, para la comunicación vía mensajes y llamadas, para escuchar música y para acceder a Internet.

El propósito central del consumo mediático manifestado para todos es el entretenimiento y la distracción. Siguen más este medio quienes tienen mayores posibilidades económicas, probablemente por su facilidad para acceder a la televisión por pago y por su disponibilidad de tiempo, dadas sus actividades enfocadas casi exclusivamente a los estudios superiores

Como puede preverse, las personas con mayores posibilidades económicas tienen tecnología más avanzada. Si bien algunos jóvenes dicen que podrían vivir sin televisión o Internet, todos afirman que no vivirían sin celular. *Ahí está todo*, anotan.

Casi todos los jóvenes expresan ser personas críticas ante los contenidos de los medios de comunicación y que ser así es necesario porque asignan a éstos alta importancia en la actualidad.

que se oiga radio de manera casual y no por iniciativa propia, vale decir cuando otras personas ya lo están haciendo en determinados ambientes, como en la casa, la calle o el transporte urbano.

En promedio global, los jóvenes están en contacto con los medios de comunicación algo más de cinco horas diarias; los menos, una hora y media. El medio más frecuentado es la televisión; luego está Internet. El principal motivo: distraerse. Es indudable que las posibilidades económicas de algunos jóvenes influyen en los tiempos de dedicación a los medios, por su acceso a servicios pagados o de mayor costo, por la disponibilidad de tiempo y por el uso de más actualizadas tecnologías de comunicación.

La información periodística es de escaso interés, frente a los contenidos de entretenimiento y diversión que ofertan los medios. Solamente

dos personas (10 % del total) expusieron su inclinación diaria por estar al tanto de las noticias. Su fuente central de información es la televisión, en particular en horario nocturno. Además, su seguimiento de las noticias no es constante sino más bien eventual y hasta casual.

El audífono se ha convertido en una compañía habitual para oír música y en menor medida para escuchar radio, con un uso medio dos horas diarias. Aunque se admite como principal perjuicio que su utilización distrae, se valora la comodidad de su uso en cualquier lugar. Con el audífono se observa nuevamente el apego de los jóvenes a la música.

La radio es el medio menos seguido. Su audición no alcanza ni a la hora al día. El principal y muy notorio motivo para recurrir a él es escuchar música y, en segundo plano, enterarse de las noticias.

Es muy común, además,

Rasgos complementarios de la consulta a los jóvenes son su constatación durante la misma acerca del amplio tiempo que le brindan a los medios y que éstos se han constituido en parte de su vida, hasta incluso expresar de manera unánime la que no podrían vivir sin ellos. Los jóvenes admiten estar inmersos en un mundo audiovisual y que los medios que más les influyen son la televisión e Internet. A pesar de esta presencia mediática, a la consulta de dónde aprendieron más en su vida, la respuesta de un 50% fue la familia; de un 40%, la educación formal (escuela, colegio y universidad), y del resto quedó distribuida entre los medios de comunicación y el trabajo.

Una pregunta que se les hizo fue qué le recomendarían a un niño a partir de su experiencia con los medios. Las contestaciones principales expresaron que los menores no estén mucho tiempo con los medios, que sean selectivos y que no crean todo lo que ellos dicen.

Respecto a la competencia mediática

Casi todos los jóvenes expresan ser personas críticas ante los contenidos de los medios de comunicación y que ser así es necesario porque asignan a éstos alta importancia en la actualidad. De forma más específica, critican los contenidos televisivos de carácter periodístico, en los que señalan encontrar en determinados momentos falta a la verdad y parcialización en el tratamiento informativo. A pesar de autoidentificarse como personas críticas, nadie expuso conocer o utilizar un procedimiento que le permita analizar con más alto rigor los contenidos mediáticos.

Solamente una persona señaló saber cómo se elaboraban mensajes comunicacionales para radio. Salvo algún manejo exigido por la dinámica diaria en las redes sociales o el teléfono celular, el resto no conoce cómo se producen con cierta secuencia organizada mensajes o contenidos para los medios tradicionales y digitales. Una mitad dijo tener una *idea* al respecto, particularmente por algunas experiencias en comunicación

desarrolladas en los estudios del colegio. En el caso de las TICs, su manejo es dado por un aprendizaje cotidiano y no por acceder a procesos de capacitación sobre el tema.

En un ámbito distinto, pero vinculado con la capacidad para interactuar con el mundo mediático, ningún joven mostró conocer que la actual Constitución Política del Estado, aprobada el año 2009, inserta los Derechos a la Comunicación e Información, que afectan a los jóvenes como ciudadanos del país. En consecuencia, se desconocen los alcances de los apartados vinculados a la comunicación insertos en la Constitución. A la consulta de qué normas legales relacionadas con la comunicación y los medios recordaban, pocas personas identificaron la *Ley contra el racismo y toda forma de discriminación*, promulgada el año 2010. No lograron precisar su contenido específico sino fundamentalmente su consigna central, es decir, que los medios no debían promover la discriminación y el racismo. Intentando acercarla con alguna norma, algunos jóvenes recordaban la noción de la *libertad de expresión*, pero sin especificar si la misma estaba escrita en alguna disposición. Si en las demás consideraciones no se constató una diferencia entre jóvenes de distinta condición socioeconómica, en este tema demostraron conocer más quienes poseían mejores condiciones, quizás porque todos ellos cursan la educación universitaria.

En situaciones en que desde los medios se pueda caer, por ejemplo, en calumnias o difamaciones contra los jóvenes u otras personas, todos los entrevistados revelaron desconocer las instancias a las que podrían recurrir como ciudadanos afectados. Las contestaciones fueron como más intuitivas en sentido de que denunciarían la situación por Facebook o irían a otro medio para hacer un reclamo.

Si bien su vínculo con los medios es intenso y asignan a ellos gran importancia, los diálogos permitieron comprobar que los jóvenes no evalúan el alcance de su relación con los mismos y no perciben con claridad los posibles efectos de este vínculo. Las entrevistas sirvieron para otros tres aspectos referidos a la relación mediática: primero, el *darse cuenta*, de forma mayoritaria, de que brindan bastante tiempo a los medios y sin un control pleno de la situación; segundo, que los medios no son un tema habitual de su conversación en la familia o en otros ámbitos

sociales; y tercero, que quizás no identifican la importancia que la comunicación y los medios han alcanzado en varios ámbitos de la sociedad actual y que tal vez su mirada de los mismos se reduce al marco de su interacción particular.

A la pregunta de si conocían el significado de la alfabetización o educación mediática, el 100% de los jóvenes indicó que no. Una vez explicados a grandes rasgos estos conceptos, se les consultó si consideraban importante que en nuestra sociedad se implementaran procesos formativos de esta naturaleza; salvo una persona, el resto encontró de gran valor su desarrollo y mejor si se da desde la niñez. Solamente una persona había abordado con cierta sistematicidad el tema de los medios de comunicación en el colegio privado donde realizó estudios; por esta experiencia, reafirmó su posición acerca de la importancia de la alfabetización o educación mediática. Respecto al enfoque que se debería brindar a estos procesos, la mayoría se inclinó por abordar orientaciones para al análisis crítico de los mensajes de los medios de comunicación.

Conclusiones y discusión

Como parte del entorno comunicativo globalizado en que vivimos, los jóvenes de la ciudad de La Paz, Bolivia, desarrollan un ritmo intenso de interacción con los medios de comunicación. A pesar de ello, con el inicial acercamiento efectuado en la investigación puede establecerse que sus capacidades para esta vinculación mediática son limitadas y que actualmente potenciarlas depende únicamente de su experiencia diaria. Esto se suma a que los jóvenes provienen de una educación en la escuela y el colegio, en la que no se tienen establecidas propuestas organizadas y continuas de educación o alfabetización mediática.

Puede constatarse que los jóvenes, a pesar de sentirse críticos ante los medios, de reconocer la trascendencia de éstos en la sociedad y en sus vidas, y de verse incluso afectados por el tiempo que a ellos dedican diariamente, no tienen como tema de conversación, reflexión o balance autocritico su relación mediática. Y en un contexto en que, salvo en los lugares de formación de comunicadores, no se promueven saberes ciudadanos como *consumidores activos* de los medios de comunicación, difícil sería demandar que se obtengan conocimientos como receptores y productores de contenidos o mensajes públicos,

propios de una competencia mediática más integral.

A pesar de que la legislación boliviana en relación con los medios establece y define los criterios para el uso ciudadano de los mismos, es llamativo que los jóvenes desconozcan sus derechos y responsabilidades en el ámbito mediático. Por ejemplo, ignoran que la nueva Constitución Política del país ha introducido un apartado dedicado al Derecho a la Comunicación e Información, además de otras consideraciones respecto a los medios de comunicación. De forma parecida, tampoco están informados de que algunas normativas legales introducen elementos vinculados a la comunicación y de los recursos en caso de que se vulneren ciertos derechos que poseen. Un mayor conocimiento del contexto normativo en relación con lo mediático podría incidir en el desenvolvimiento público de los jóvenes en el mismo.

El que la juventud recurra más a los medios por distracción y entretenimiento, y mucho menos por información de actualidad, conduce a la suposición de que no está interesada en lo que ocurre en su entorno, en temas políticos, sociales o económicos. Este hecho de por sí reduce las posibilidades de analizar con criterios más profundos los contenidos mediáticos informativos

vinculados a estos importantes temas. Así, la competencia mediática se ve disminuida también por los hábitos comunicacionales que poseen las personas, en este caso los jóvenes.

El estudio ha permitido ratificar la importancia de que las personas de diversa condición socioeconómica, de forma autónoma o colaborada, puedan reflexionar de modo crítico y continuo en torno a las características de su interacción diaria con los medios de comunicación. Este análisis, en otros términos, conduciría a evaluar las capacidades con que la ciudadanía cuenta para este contacto, hecho central cuando se quiere emprender procesos formativos en esta temática (Gozálvez y Aguaded, 2012).

Queda claro que los jóvenes consultados no conocen conceptos como alfabetización mediática, pero también se ha demostrado que ellos sienten tener acumulada una experiencia propia en su relación con los medios de comunicación, lo que se revela cuando hacen el ejercicio de plantear recomendaciones a la niñez al respecto. Por su propia vivencia pasada y actual, encuentran importante encarar acciones de educación mediática desde la infancia, especialmente dirigidas a fortalecer el análisis reflexivo de los contenidos mediáticos expuestos a la población. 

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (1999) *Convivir con la televisión*. Barcelona. Paidós.
- Aierbe, Ana y Medrano, Concepción (2008) Usos televisivos de los adolescentes y su relación con los valores. *Comunicar*, 31, 109-114.
- Castells, Manuel (2009) *Comunicación y poder*. Madrid. Alianza.
- Cebrián-Herreros, Mariano (2009) Nuevas formas de comunicación; cibermedios y medios móviles. *Comunicar*, 33, 10-13.
- Ferrés, Joan (1996) *Televisión y educación*. Barcelona. Paidós.
- Ferrés, Joan (2007) La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 29, 100-107.
- Flores, Jesús (2009) Nuevos modelos de comunicación. Perfiles y tendencias en la redes sociales. *Comunicar*, 33, 73-81.
- García, M. Carmen y Monferrer, Jordi (2009) Propuesta de análisis teórico sobre el uso del teléfono móvil en adolescentes. *Comunicar*, 33, 83-92.
- Gozálvez, Vicent y Aguaded, J. Ignacio (2012) Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14.
- Gutiérrez, Silvia (2011) Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, 36, 1-18.
- Martín Barbero, Jesús (2003) Retos culturales de la comunicación a la educación. Elementos de la reflexión que está por comenzar. En Murdochowicz, Roxana (Coord.) *Comunicación, Medios y Educación* (pp. 19-32). Barcelona. Octaedro.
- Orozco, Guillermo (2008) Audiencias y pantallas en América. *Comunicar*, 30, 10-13.
- Pérez-Tornero, J. Manuel (1994) El desafío educativo de la televisión. Barcelona. Paidós.
- Pérez-Tornero, J. Manuel (2000) *Comunicación y educación en la sociedad de información*. Barcelona. Paidós.
- Téramo, M. Teresa (2006) Modelos adolescentes y medios de comunicación como agentes socializadores. *Comunicar*, 27, 85-91.
- Zeballos, René (2012) *El mundo mediático de la juventud. Jóvenes de La Paz (Bolivia) y sus interacciones con la comunicación mediática y digital*. La Paz.



La competencia mediática en niños y jóvenes: La visión de España y Ecuador

Resumen

La educación en los medios de comunicación es una necesidad actual que no podemos obviar. En nuestras sociedades gran cantidad de horas las dedicamos a estar delante de pantallas. Así, la comunicación audiovisual se convierte en algo de gran importancia en las sociedades digitales. Pero la sociedad en general y nuestros escolares en particular carecen de competencias mediáticas con las que hacer frente a los medios de comunicación. El presente artículo intenta dar una visión del significado de competencia mediática y ver qué se ha hecho hasta ahora en el contexto escolar de Ecuador y España.

Palabras claves: alfabetización mediática, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), medios de comunicación, competencia mediática, escuelas.

Resumo

Educação na mídia é uma necessidade atual que não pode ignorar. Em nossas sociedades, as muitas horas dedicadas a estar na frente das telas. Comunicação, de modo audiovisual torna-se muito importante nas sociedades digitais. Mas a sociedade em geral, e nossa escola em particular, a falta de habilidades de mídia com a qual enfrentar a mídia. Este artigo tenta dar uma visão geral sobre o significado da concorrência da mídia e ver o que foi feito até agora na escola de Equador e Espanha.

Palavras-chave: Alfabetização de mídia, tecnologia da informação e comunicação (TIC), mídia, literacia mediática, escolas.

Abstract

Education in the media is a current need that cannot omit. In our societies the many hours dedicated to being in front of screens. So audiovisual communication becomes very important in digital societies. But society in general and our school in particular lack of media skills with which to face the media. This article attempts to give an overview of the meaning of media competition and see what has been done so far in the school of Ecuador and Spain.

Keywords: media literacy, information technology and communication (ICT), media, media literacy, schools.

Dr. Isidro Marín-Gutiérrez

Profesor Investigador de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)

Correo:

imarin1@utpl.edu.ec



Dra. Elena Díaz-Pareja

Profesora Investigadora de la Universidad de Jaén (España)

Correo:

emdiaz@ujaen.es



Dr. J. Ignacio Aguaded

Catedrático de la Universidad de Huelva (España) y Director del Grupo Comunicar

Correo:

aguaded@uhu.es

Recibido: octubre 2013

Aprobado: noviembre 2013



tema
central

Introducción¹

Estamos inmersos en un entorno de explosión de la información, de las comunicaciones y de las interacciones entre las personas. Se ha alcanzado un crecimiento exponencial que está teniendo gran impacto en las instituciones sociales, las cuales se están viendo obligadas a realizar cambios forzados en sus estructuras.

Este aumento en cantidad de información y de comunicaciones está influyendo en tres dimensiones de la vida humana: la energía comunicativa, el tiempo y el espacio. Así el sistema de la comunicación ha cambiado decisivamente en la vida humana. El resultado de este nuevo sistema de comunicación son la ligereza, la instantaneidad y la globalidad. La ligereza porque es capaz de superar las barreras que el transporte imponía; anteriormente la comunicación fue un proceso pesado, complejo y costoso y actualmente empieza a ser fácil, eficaz, sencillo y barato. La instantaneidad porque ya está superado las limitaciones del tiempo y la lentitud que tenía la comunicación. Y, por último, global porque ha superado todas las limitaciones espaciales eliminando lo local. La cultura mediática es el complejo sistema de factores y procesos a través del cual la humanidad se está construyendo a sí misma en términos de información y de comunicación (Pérez-Tornero y Varis, 2012).

La tecnología, para bien o para mal, se está convirtiendo en nuestro entorno vital en algo fundamental. Pero, pese al aumento de los medios de comunicación no estamos siendo capaces de generar mayor comprensión en la opinión pública mundial. Muy al contrario, la manipulación informativa es cada vez mayor. Este proceso de hipertecnologización y de aumento de la civilización mediática está provocando mayor consumismo, escapismo, distracción y falta de compromiso con el entorno. Estamos muy lejos de aprovechar las potencialidades de esta sociedad mediática. Así que no estamos respondiendo

adecuadamente a la toma de conciencia de los cambios trascendentales que estamos viviendo. No podemos fiarnos ciegamente de las nuevas tecnologías ni ser dóciles ante las pantallas. Se trata de sustituir la fe ciega por un espíritu crítico, constructivo, reflexivo y científico. Necesitamos desarrollar una actitud crítica y consciente capaz de balancear los aspectos positivos y negativos de las Nuevas Tecnologías y apto para nuevas formas de acción que se acomoden a las aspiraciones de la humanidad (Aguaded y Pérez-Rodríguez, 2012, p. 25).

Por tanto, las innovaciones tecnológicas deben ser evaluadas críticamente. De ello dependerá un desarrollo positivo con respecto a las TIC, es decir, conseguir que nuestra capacidad de adoptar decisiones adecuadas sea fruto de un análisis de la racionalidad de las variables posibles y de la capacidad para tomar una conciencia crítica de los posibles impactos de la tecnología mediática. La sociedad de la comunicación tiene enormes potencialidades pero también enormes riesgos y se tiene que aprovechar para adquirir altos grados de conciencia y de lucidez para tener decisiones responsables. Esta nueva sociedad tiene que centrar su atención en el desarrollo de los medios de comunicación pero también deben de centrarse en los valores humanos. Los nuevos valores de la alfabetización mediática deben de estar basados en el pensamiento crítico, en la libre valoración de juicios, en el derecho a la información, en la igualdad de acceso y en la distribución igualitaria entre competencias y capacidades. Creemos en la capacidad de la sociedad y en los movimientos sociales para crear información de calidad, para evaluar críticamente y para tomar de decisiones. El conocimiento creado por las TIC debe ser compartido y beneficiar a toda la sociedad y no solo a unos privilegiados. Se debe potenciar la creatividad y la innovación para la mejora social y económica (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 70).

La alfabetización mediática se nutre de una democracia comunicativa activa que potencie la democracia política. Pero la sociedad debe de estar vigilante, atenta y diligente ante este hecho. La alfabetización mediática lucha contra los estereotipos y los prejuicios y defiende el potencial de los medios de comunicación y las TICs para construir una cultura universal de la paz y la armonía.

1 Estudio enmarcado en la Convocatoria de Proyectos I+D del Ministerio de Economía y Competitividad con clave: EDU2010-21395-C03-03, titulado "La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital" y en el Proyecto de Investigación de Excelencia de la Junta de Andalucía SEJ-5823-2010, denominado "La competencia audiovisual de la ciudadanía andaluza. Estrategias de alfabetización mediática en la sociedad del ocio digital".

Un nuevo contexto para la educación

Los alumnos actuales son nativos digitales (Prensky, 2009; Lagos y Silva, 2011) y viven la tecnología como parte de su entorno natural. El haber nacido en un entorno digital con teléfonos móviles, ordenadores o Internet, tiene como consecuencia que cuando van a las escuelas el cambio que experimentan les produce desgana por su quehacer académico. Una escuela sin ordenadores y sin Internet es incompatible con la vida actual. Pero la tecnología no es suficiente. Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) sólo pueden tener un impacto en la educación si se produce una fusión constructiva entre profesores, estudiantes y sus familias (Battro, 2010).

La tendencia futura nos afirma que la evolución de la tecnología en las aulas se producirá hacia el uso personalizado a través de dispositivos portátiles, inalámbricos y permanentemente conectados. Los Estados pueden contribuir a salvar la brecha digital mientras transformen la educación para ajustarse mejor a las necesidades de la Sociedad del Conocimiento en la Red. Las nuevas destrezas tecnológicas están

generando divisiones sociales entre los alumnos capaces o no de responder dentro de este nuevo contexto. La educación mediática es un instrumento decisivo en las políticas para recortar la brecha digital en el acceso a las TIC (Lagos y Silva, 2011).

Para seguir el ritmo del avance tecnológico es necesario hacer una revisión profunda de los sistemas de educación y formación para que den a la persona la oportunidad de desarrollarse en éstas competencias. Se incluyen las TIC dentro de los objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas (Aguaded, 2011).

Las distintas iniciativas de un ordenador por niño hacen disminuir la brecha digital, logrando la equidad y mejorando la calidad educativa. Por ejemplo el programa Mi Compu que ofrecía un ordenador por niño en la escuela (Lagos y Silva, 2011). Estos programas fomentan el intercambio de información y el trabajo colaborativo entre estudiantes. Las políticas públicas en torno a la educación en TIC se inició a finales del siglo XX pero fue a inicios del milenio cuando ciertos países latinoamericanos comenzaron a diseñar políticas educativas en la sociedad de la información (Peñaherrera, 2012).

La tendencia futura nos afirma que la evolución de la tecnología en las aulas se producirá hacia el uso personalizado a través de dispositivos portátiles, inalámbricos y permanentemente conectados.

La educación y alfabetización mediática

La educación en medios se entiende como la acción didáctica y pedagógica orientada a desarrollar ciertos conocimientos y habilidades en relación con los medios (Pérez-Tornero y Varis, 2012:84). La educación en medios fue promovida por ciertos grupos de profesores, investigadores e instituciones que querían responder a la creciente influencia de los medios masivos de la sociedad y a la necesidad de la formación del alumnado en el uso de los medios de comunicación.

Inicialmente, surgió como una enorme diversidad de enfoques y perspectivas diferenciadas que a finales del siglo XX consiguieron cierto consenso. La educación mediática ha sido definida y promovida por la UNESCO a través de un trabajo desarrollado en varias etapas sucesivas, reflejadas en hitos como la Conferencia de Grünwald (1982), la Conferencia de Toulouse (1990), la Conferencia de Viena (1999) y el Seminario de Sevilla (2002). Entre 1982 y 2002 se logró fundamentar y consolidar la educación en medios, siendo las Declaraciones anteriores, una referencia estable y válida para aquellos que trabajamos en alfabetización mediática.

En la ciudad austriaca de Grünwall en 1982 se dieron cita expertos convocados por la UNESCO para tratar el tema de la educación en medios. Hubo una declaración para promover la educación mediática en las escuelas ya que los medios de comunicación tienen un fuerte impacto sobre la formación y la educación de los ciudadanos. Los medios son omnipresentes cada vez más las personas pasan más tiempo viendo la televisión, Internet, leyendo periódicos y revistas o escuchando radio o audios. En algunos países los jóvenes pasan más tiempo delante de los media que en las escuelas. Los medios deben ser instrumentos de participación activa de las personas en la sociedad. La declaración de Grünwall pedía poner en marcha programas de estudio integrales de educación mediática desde primaria

hasta la Universidad para desarrollar conocimientos, competencias y actividades para fomentar una conciencia crítica. También pedía establecer cursos de formación para docentes para aumentar sus conocimientos y comprensión de los medios. Pedía, además, promover la investigación y actividades que beneficiasen a la educación mediática. Por último pedía sostener y reforzar acciones iniciadas por la UNESCO para fomentar la cooperación internacional en educación mediática (UNESCO, 1982).

La alfabetización mediática está dividida en un sistema de competencias individuales en donde la persona tiene la capacidad de usar operativamente los medios, comprender críticamente, poder evaluar la información y capacidad de crear, comunicar y participar

Las dimensiones que debería de cubrir la educación mediática serían el lenguaje, la tecnología, los procesos de producción y programación, la ideología y los valores, la recepción y las audiencias y la dimensión estética (Ferrés, 2011). Este mismo autor, define la competencia en comunicación audiovisual como: «la capacidad del individuo para interpretar y analizar desde la reflexión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para

expresar con una mínima corrección en el ámbito comunicativo (Ferrés, 2007: 102). Actualmente se está estudiando el grado de competencia mediática en la ciudadanía (Aguaded *et al*, 2011).

A pesar de que en los trabajos de la UNESCO se habla de educación mediática y no de alfabetización mediática (media literacy), debemos destacar este término. Además, debemos resaltar que la alfabetización mediática es más que la alfabetización digital ya que reconoce la importancia del medio tecnológico y añade valores críticos y de toma de conciencia de la educación en medios. Para la Comisión Europea la alfabetización digital es la competencia requerida para el uso seguro y crítico de las TIC en el trabajo, ocio y aprendizaje y en la comunicación (Comisión Europea, 2009).

En un principio el objetivo de la Unión Europea fue fomentar el uso de ordenadores y de Internet con una política centrada en el acceso y en la adquisición de habilidades técnicas por la sociedad. Promovió las provisiones tecnológicas para facilitar el acceso. Así aumentaron en las escuelas el número de ordenadores y su acceso a Internet. Aumentó la instrucción básica en el manejo de Internet, primero para toda la población y posteriormente definidos en currículos adaptados a ciertos grupos. Esta política tuvo sus fallas como que la promoción del acceso no impidió que hubiera colectivos que no integraron en sus vidas estas herramientas por falta de utilidad. El aprendizaje técnico no es suficiente, es necesario hacer que nuestros alumnos sean competentes mediáticamente hablando. La competencia describe las capacidades relacionadas con las habilidades para realizar una tarea o función. La directiva europea 2007/65/CE establece en su artículo 37: «la alfabetización mediática abarca las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permite a los consumidores utilizar con eficacia y seguridad los medios (Diario Oficial de la Unión Europea. Directiva 2007/65/CE del parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre del 2007).

Por tanto, la alfabetización mediática está dividida en un sistema de competencias individuales en donde la persona tiene la capacidad de usar operativamente los medios, comprender críticamente, poder evaluar la información y capacidad de crear, comunicar y participar (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 103).

En torno al concepto de alfabetización mediática aparecen tres áreas principales como son las habilidades críticas y creativas, la educación en medios y, por último, la ciudadanía activa y participativa. Gran parte del esfuerzo de la alfabetización mediática debe de dirigirse a estimular y desarrollar el pensamiento crítico. La alfabetización mediática debe de ofrecer conceptos, reglas y competencias para un uso correcto de la información difundida. En la educación mediática el flujo de aprendizajes y enseñanzas es espontáneo, informal y no se da de un modo sistemático o programado. Hemos aprendido gracias a nuestras acciones cotidianas con pequeños esfuerzos. Pero cuando nuestra vida se convierte en hipertecnológica la situación comienza a variar profundamente. El uso de ordenadores, redes telemáticas, sus sistemas operativos, con sus actualizaciones están comenzando a tener problemas. Uno tiene que aprender nuevas habilidades constantemente. Sin un sistema de enseñanza el aprendizaje se ve complicado. La mayoría de estos aprendizajes son informales y han sido fijados por las costumbres, rutinas o modas. De un modo espontáneo aprendemos usos actuales y olvidamos los pasados, reconocemos los géneros, los tipos de mensajes, los códigos implícitos y distinguimos las fuentes válidas de una noticia. Aprendemos sin mediación educativa formal, de un modo práctico e inductivo. Con la ayuda de un amigo, familiar o compañero de trabajo. Todo de una manera espontánea o natural, basándonos en el ensayo y error (Pérez-Tornero y Varis, 2012, p. 117).

El movimiento de alfabetización mediática busca provocar el un modo eficaz y rápido la toma de conciencia sobre los medios y las tecnologías. Busca generar un aprendizaje consciente y crítico. Se necesita un programa amplio de reforma educativa en donde la educación en medios tenga un espacio. También es necesario que desde el espacio público se sitúe a la alfabetización mediática como elemento clave del progreso social (Caldeiro y Aguaded, 2012).

La situación en España y en Ecuador

Tanto en Ecuador como en España se están desarrollando iniciativas que pretenden alcanzar estas metas, mejorando el aprendizaje del alumno, adquirir habilidades relacionadas con las tecnologías, reducción de la brecha

digital. Estamos realizando y desarrollando investigaciones sobre esta área.

Este sueño se está materializando en España gracias a la Ley General de la Comunicación Audiovisual (7/2010) donde se recoge que «los poderes públicos y los prestadores de servicios de comunicación audiovisual deben contribuir a la alfabetización mediática de los ciudadanos (artículo 6, apartado 4). Además, existen numerosas iniciativas en este sentido, como por ejemplo el proyecto Mediascopio (2011), avalado por el Ministerio de Educación para fomentar la alfabetización mediática y las competencias básicas; Escuela TIC 2.0, que en Andalucía se está desarrollando desde el curso 2009-2010; o el II Plan Estatal Nacional de Infancia y Adolescencia (2013-2016), entre cuyos objetivos se encuentran el impulso y la protección de los derechos de los menores con relación a las TIC.

En el caso de Ecuador, podemos constatar que este país también se encuentra inmerso en el desarrollo mediático de su sociedad y, como consecuencia, de sus escuelas. Así, la Ley de Comunicación ecuatoriana recoge que los medios deben producir y difundir contenidos educativos que fomenten la producción nacional, la inclusión, la interculturalidad, la participación ciudadana, la diversidad, los valores, la identidad nacional, el respeto y cuidado de la naturaleza y la promoción de los derechos humanos. Deberán impulsar el intercambio de la información y el conocimiento, ciencia y tecnología, manifestaciones culturales y expresiones artísticas. Incluso en la nueva Ley Orgánica de Comunicación aprobada el pasado 14 de junio del 2013, en su artículo 74 sobre responsabilidades comunes aparece en su apartado 9: «Propender a la educomunicación».

De este modo, en los últimos años se están desarrollando programas de uso de TIC en Ecuador, como por ejemplo el fortalecimiento del aprendizaje basado en uso de TIC (Peñaherrera, 2011).

La primera iniciativa estatal en Ecuador cuyo fin era incorporar las TIC en el sistema educativo comenzó en el 2002 cuando se dotó a los maestros de ordenadores implementado con un programa de capacitación destinado al uso pedagógico de ordenadores, se trataba del programa Maestr@.com (Peñaherrera, 2012). Posteriormente hubo

un estancamiento por la situación política. En el año 2006 se afianzó la incorporación de las TICs a través del Libro Blanco de la Sociedad de la Información que constituyó el marco de la política sobre TIC (CONATEL, 2006).

Así que la integración de las TIC en el sector educativo en Ecuador está teniendo infraestructuras, aulas con ordenadores, recursos informáticos, software educativo, formación al profesorado, creación de portales educativos y soporte técnico. Recientemente se ha publicado sobre los estándares educativos en TICs (Ministerio de Educación de Ecuador, 2012). También se han realizado estudios sobre el uso de TICs en docentes ecuatorianos donde queda reflejada la necesidad de un plan de formación que los implique para adquirir competencias digitales, ya que es importante tanto la formación como la autoformación (Valdivieso, 2010).

El Gobierno ecuatoriano, desde su Ministerio de Educación y Cultura está intentando implementar, en colaboración con la Escuela Politécnica del Litoral (ESPOL) y la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), el uso de las TIC en las escuelas. Sin embargo, esta integración debe ser gradual y debe implicar al profesorado, si realmente se quiere conseguir que las TIC formen parte de la cultura escolar.

El uso de TIC está menos desarrollado que en otros países vecinos por la poca inversión en telecomunicaciones, sobre todo en zonas marginales (Jurado Vargas, 2005). Las TIC están vinculadas al sector educativo y generan un enorme interés en Ecuador, pero los continuos cambios de gobierno han complicado la continuidad del proceso de implementación. En el año 2005 se definió la primera estrategia pero siguen en la fase de formulación debido

a revisiones sobre los planteamientos iniciales realizados por los gobiernos anteriores (Guerra y Jordán, 2010). Ramírez (2006) encontró en Ecuador que la práctica de incorporación de las TIC va en función de iniciativas de investigadores y académicos.

Conclusiones

Los resultados de estudios previos indican que las TICs modifican las estructuras de los centros escolares a un nivel organizativo. También el uso de las TICs fomenta en el alumnado una alta motivación para aprender. Pero no basta con poner equipos en las escuelas y tampoco con enseñar a los profesores a usarlo; es necesario pero no suficiente. El alumnado tiene que construir, los ordenadores son solo una innovación educativa (McClintock, 2000).

Se tiene que dar un mayor énfasis en el componente pedagógico que en el tecnológico. Hay que insertar las nuevas tecnologías en las escuelas hacia la sociedad del conocimiento gracias a Internet. La tecnología forma parte de nuestra cotidianidad pero no ha logrado entrar pedagógicamente en las escuelas, por el escaso juicio que se ha dado a este proceso, así como el inadecuado o nulo uso en prácticas educativas.

Las TICs son un importante recurso en la sociedad del conocimiento y un apoyo docente, pero la solución no está en las pantallas sino en la motivación del profesorado y en la formulación de políticas educativas integrales que atiendan a las necesidades educativas venideras. Se tiene que devolver a los maestros el orgullo de serlo y a las aulas su capacidad de formar a ciudadanos. Esto es hoy uno de los desafíos más importantes que tiene la democracia en nuestras sociedades (Bacher, 2009).

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (2011) *La educación mediática, un movimiento internacional imparable. La ONU, Europa y España apuestan por la educomunicación*. Comunicar, 37. Vol. XIX, 7-8.
- Aguaded, J. Ignacio y otros (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza*. Huelva. Grupo Comunicar Ediciones/Grupo de Investigación Ágora, Universidad de Huelva.
- Aguaded, J. Ignacio y Pérez-Rodríguez, M. Amor (2012)

Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. New Approaches in Educational Research, 1, 1, 25-30.

Bacher, Silvia (2009) *Tatuados por los medios*. Buenos Aires. Paidós.

Battro, Antonio (2010). *The Impact of Laptops in Education*. (<http://blog.laptop.org/2010/07/15/impact-of-laptops-in-education>) (consulta: 22-08-2013).

- Bernabeu, Natalia y otros (2011) *Alfabetización mediática y competencias básicas. Proyecto Mediascopio*. Madrid: MEC. (https://www.educacion.gob.es/documentos/mediascopio/archivos_secciones/156/ccbb.pdf) (19-09-2013).
- Comisión Europea (2009) *Recomendación sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente* (2009/625/CE) 2. 32 (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:ES:PDF>) (Consultado 15-08-2013).
- CONATEL (2006) *Libro Blanco. Estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información en el Ecuador*. (www.conatel.gov.ec/website/conectividad/sociedad.php?cod_cont=280) (Consulta: 01-09-2013).
- Ferrés, Joan (2007) *La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores*. Comunicar, 29, 100-107.
- Ferrés, Joan y otros (2011) *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Guerra, Massiel y Jordán, Valeria (2010) *Políticas públicas de Sociedad de la Información en América Latina: ¿una misma visión?* (www.cepal.org/SocInfo) (09-09-2013).
- Junta de Andalucía. (2012). *Protocolos de actuación TIC 2.0* (www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/300909_EscuelaTIC20/protocoloactuaciontic20/1337776413274_protocolosetic20_mayo2012.pdf) (20-9-2013). Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte
- Jurado-Vargas, Romel (2005) *Diagnóstico de las políticas de TIC en el Ecuador*. Red Infodesarrollo. Quito ([www.flacso.org.ec/docs/diagnostico_tic.pdf](http://flacso.org.ec/docs/diagnostico_tic.pdf)) (07-09-2013).
- Lagos-Céspedes, M. Esther y Silva-Quiróz, Juan (2011). *Estado de las experiencias 1 a 1 en Iberoamérica*. Revista iberoamericana de educación. 56, 75-94 ([www.rieoei.org/rie56a03.pdf](http://rieoei.org/rie56a03.pdf)) (22-08-2013).
- Caldeiro, M. Carmen y Aguaded, J. Ignacio (2012). *Ciudadanía, pantallas y educación: la competencia mediática en los menores*. Revista Educ@rmos. 4. 51-68.
- McClintock, Robbie (2000). *Prácticas pedagógicas emergentes. El papel de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación*. Cuadernos de Pedagogía, 290, 74-77.
- Ministerio de Educación de Ecuador (2012). *Propuesta de estándares educativos*. Recuperado 10 de febrero de 2012. (www.educacion.gob.ec/generalidades-pes.html) (03-08-2013).
- Ministerio de Sanidad (2013). *II Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2013-16*. Servicios sociales e Igualdad. (www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/documentos/PENIA_2013-2016.pdf) (19-09-2013).
- Peñaherrera-León, Mónica (2011). *Evaluación de un programa de fortalecimiento del aprendizaje basado en el uso de las TIC en el contexto ecuatoriano*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 4 (2), 72-91 (www.rinace.net/rieel/numeros/vol4-num2/art4.pdf) (14 enero 2012) (12-08-2013).
- Peñaherrera-León, Mónica (2012). *Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: análisis, reflexiones y valoraciones*. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 40 (http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec40/uso_TIC_escuelas_publicas_Ecuador_analisis_reflexiones_valoraciones.html) (Consulta: 13-09-2013).
- Pérez-Tornero, J. Manuel y Varis, Tapiro (2012) *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*. Barcelona. Editorial UOC.
- Prensky, Marc (2009). *H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom*. Journal of Online Education, 5(3), 1-9.
- Ramírez, J. Luis (2006). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación de cuatro países latinoamericanos*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 11 (28), 61-90.
- UNESCO (2011). *Análisis de Desarrollo Mediático en Ecuador 2011*. Quito. UNESCO.
- UNESCO (1982) *Grunwald declaration on media education* (www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF) (17-08-2013).
- Valdivieso-Guerrero, Tania (2010). *Uso de TIC en la práctica docente de los maestros de educación básica y bachillerato de la ciudad de Loja*. Edutec, 33. (<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec33>) (30-08-2013).



Dra. Rosa García-Ruiz

Profesora Investigadora de la Facultad de Educación de Universidad de Cantabria (España)

Correo:

rosa.garcia@unican.es

Competencia mediática ante la Agenda Setting: parámetros de actuación a nivel educativo

Resumen

Es necesario formar a los ciudadanos ante la influencia de los medios de comunicación, especialmente en lo referente a la agenda setting, proponiendo la incorporación de la competencia mediática en el currículum escolar. Lograrlo requiere realizar un esfuerzo por una formación de calidad que garantice el acceso libre, crítico y responsable a la información. Se presenta un análisis de la situación de la agenda setting en Ecuador y una propuesta de educación en medios, desde un enfoque educomunicativo.

Palabras clave: agenda setting, educomunicación, competencia mediática, alfabetización mediática.

Resumo

É necessário formar os cidadãos diante da influência dos meios de comunicação, especialmente no que se refere ao agendamento, propondo a incorporação da competência midiática no currículo escolar. Conseguir esse objetivo requer um esforço por uma formação de qualidade que garanta o acesso livre, crítico e responsável à informação. É apresentada também uma análise da situação do agendamento no Equador, além de uma proposta de educação em meios de comunicação, a partir de um enfoque educomunicativo.

Palavras-chave: agendamento, educomunicação, competência midiática, alfabetização midiática.

Abstract

It is necessary to train citizens before the influence of the media, especially with regard to agenda setting, proposing the incorporation of media literacy in the school curriculum. Achieving this requires an effort to make quality training to ensure free, critical and responsible access to information. An analysis of the situation in Ecuador agenda setting and media education proposal is presented from a communicative approach.

Keywords: diary setting, media education, media literacy, media literacy.

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013

Introducción¹

La sociedad actual se muestra innegablemente impregnada por los medios de comunicación, por la existencia de múltiples pantallas, de redes sociales, de medios digitales de fácil acceso; de manera que estos medios forman parte de nuestra realidad social, laboral, familiar y de relaciones personales. Ante esta realidad se hace necesario el desarrollo de la que se ha venido denominando *competencia mediática*, entendiéndola como la capacidad de percibir, analizar, utilizar, producir mensajes y disfrutar de los medios de comunicación, de una manera inteligente y desde una mirada crítica, o lo que es lo mismo, el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que debe adquirir una persona para ser crítica, activa y responsable ante los medios (Renés, 2013).

La alfabetización y educación mediática se convierten en un objetivo fundamental para los organismos internacionales tratando de desarrollar una educación crítica, activa y plural ante los medios de comunicación, con un interesante programa de la Comisión Europea –Media– que pretende apoyar a los medios de comunicación (Aguaded, 2013).

Son cada vez más los expertos y equipos de investigación interesados en la edocomunicación, así como las instituciones y organismos internacionales que impulsan la formación de la ciudadanía ante la influencia de los medios de comunicación. Ante este panorama, Aguaded y Pérez (2012) recogen algunas iniciativas llevadas a cabo por organismos internacionales de cara a mejorar la formación ante los medios, como el “Kit para Educación en los Medios”, el “Curriculum para formación de formadores en alfabetización comunicativa en medios” de la UNESCO, la Carta Europea para la Alfabetización en Medios, y algunas actuaciones realizadas por la Alianza de las Civilizaciones para Educación para los Medios; además de aportar algunas referencias clave en

el ámbito internacional, como la Declaración de Grunwald (1982), la Proclamación de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida (2005), la Agenda de París para la Educación en Medios (2007), la Conferencia de Oriente Medio sobre Educación en Medios de Arabia Saudí (2007), el Foro Internacional sobre Investigación en Medios (Londres; Hong Kong, 2008), la Conferencia sobre Investigación en Medios celebrada en Nigeria (2008), además de las Recomendaciones del Parlamento Europeo de 2007 y 2009, para impulsar la educación para los medios de los ciudadanos.

En Europa existe una fuerte apuesta por facilitar la alfabetización mediática de la ciudadanía, potenciada desde 2010 con la publicación de la Agenda Digital para Europa (<https://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>), en la que se establecen una serie de principios y acciones que, a pesar de las dificultades existentes, pretenden implantar un mercado único digital; reforzar la interoperabilidad y las normas; consolidar la confianza y la seguridad en línea; promover un acceso a Internet rápido y ultrarrápido para todos; invertir en investigación e innovación; y fomentar la cultura, las competencias y la integración digital.

Lograr este proceso de alfabetización digital necesario, pasa por plantearse, según Aparici (2010), una serie de objetivos concretos como ofrecer procedimientos para diferenciar la información de la “infobasura”; o detectar el entramado, pactos y maridajes que realizan diferentes grupos políticos que aseguran que la información dará poder a la ciudadanía y salvará a las democracias. Si bien, dicho proceso de adquisición de competencias más relacionadas con lo digital o tecnológico, ha de reforzarse con la competencia mediática, con todas las implicaciones positivas que tiene para el desarrollo integral del individuo, según la conceptualización en la que no basamos.

Ante el panorama actual, lograr una ciudadanía mediática, tal y como la plantea Gozámez (2013), supone garantizar los derechos básicos, entre los que se encuentran el derecho de acceso a la información, de manera libre y democrática. Sin embargo, resulta un hecho evidente que en la actual sociedad de la información y la comunicación existe un control de la información a la que tenemos acceso por parte de instituciones, gobiernos, partidos políticos, etc.

¹ Agradecimientos al Ministerio de Educación por la financiación recibida para el Proyecto I+D La enseñanza obligatoria ante la competencia en comunicación audiovisual en un entorno digital (EDU2010-21395-C03-03), el cual es el marco de referencia para la elaboración de este artículo.

A la Universidad Técnica Particular de Loja y a los docentes que participaron en el proyecto “Análisis de la agenda setting de los medios de comunicación televisivos, impresos y digitales del Ecuador.” financiado por la Universidad Técnica Particular de Loja (cód. PROY_0021).

El acceso a Internet y la participación en las redes sociales han generado un nuevo paradigma mediático, en el que según Barredo (2013), para las jerarquías institucionales o políticas cada vez es más complicado pactar los mensajes con los directores de los medios de comunicación, habiendo llegado a perder la credibilidad y la confianza de los ciudadanos. Este paradigma mediático se ve reforzado por una audiencia activa, que no solo recibe la información, eligiendo democráticamente entre

una gran variedad de contenidos y de fuentes de información, sino que además ejerce su derecho a participar de la información y de los mensajes, comentándola, difundiéndola, incluso matizándola. Nos encontramos, pues, ante una nueva generación de consumidores mediáticos que aspiran a ser "prosumidores" también, para lo que es preciso abordar la alfabetización mediática como elemento sustancial de los currículum escolares.

Es importante que los medios de comunicación de Ecuador al ser de cobertura nacional enfaticen en aquellos temas que más involucran a la audiencia, lo que permite a la misma sentirse en conexión y relacionada con los objetivos que persigue la empresa de comunicación

En este trabajo se plantea la necesidad de formar a los ciudadanos ante la Agenda Setting para lograr el necesario nivel de alfabetización mediática, de manera que sean capaces de convivir con los medios de comunicación, analizándolos desde una perspectiva crítica, democrática y responsable.

Fruto del encuadre la población recibe una representación de la vida social fragmentada, descontextualizada y poco clara en cuanto a por qué suceden los hechos y qué consecuencias se derivan de ellos (Humanes, 2001). Algunos autores concluyen que la *agenda setting* es más bien un proceso de transacción en el cual las élites, los medios y el público convergen a un set común de "issues" destacados que definen, por ejemplo, las campañas políticas (Dalton et al., 1998 en Porath, 2007). Los medios no son organizaciones

independientes a la influencia de poderosas fuentes informativas, tienen presente el temor de una posible manipulación de la cobertura mediática (Weaver, 1997).

Agenda setting en Ecuador

Establecer la realidad de la *agenda setting* en Ecuador resulta un tanto difícil, debido a los pocos estudios específicos realizados en torno al tema. En el país la Constitución de la República da la pauta para abordar esta temática, su art. 16, establece, entre otras cosas, que "Todas las personas, en forma individual o colectiva, tienen derecho a: Una comunicación libre, intercultural, incluyente, diversa y participativa, en todos los ámbitos de la interacción social, por cualquier medio y forma, en su propia lengua y con sus propios símbolos". Lo cual nos lleva a considerar los elementos propuestos en la *agenda setting*.

Con estos antecedentes la información que brindan los medios llega a todas las personas sin discriminación alguna. Por lo tanto, los medios de comunicación tienen una responsabilidad aún mayor. El tratamiento que den a la información debe estar basado en garantizar el cumplimiento de este derecho establecido en la Constitución.

Estos enunciados permiten ver con claridad la necesidad que la agenda de los medios no afecta a la agenda pública, sino por el contrario provoca una armonía y vela por los intereses diversos de la ciudadanía; lo cual implica asumir la responsabilidad ulterior en el manejo de los temas, darles la prevalencia adecuada y liberarlos de interés de los medios o de agentes externos. Postulados que además se exponen en la Ley de Comunicación.

Sin embargo, y pese a estos y otros postulados y normativas constitucionales, los medios continúan imponiendo sus agendas sobre las agendas públicas. El historiador ecuatoriano José Villamarín Carrascal dice: ¿Quién decide lo qué es importante y lo qué no lo es, en el convivir diario? ¿Quién decide los temas que deben ser discutidos o no por la opinión pública?² Y responde que, según la teoría de la *agenda setting*, ese papel cumplen los medios de comunicación.

² Información recuperada en: www.ciespal.net/mediaciones/index.php/analisis/563-la-prision-de-abad-iuna-cobertura-como-debe-de-ser.html (consulta 20/04/2012)

Visibilizando o invisibilizando un hecho que los medios pueden subir o bajar el impacto, de acuerdo a sus intereses.

El observatorio de medios de comunicación de América Latina, en el año 2008 realizó un seguimiento a los 5 países de América del sur, en el que participaron investigadores latinoamericanos, entre ellos el ecuatoriano Marco Villarroel Acosta.

Para la selección de los cinco países en estudio influyeron aspectos importantes tales como: políticos, violencia y libertad de expresión; estos temas también son foco de los principales conflictos que enfrentan cada país.

Durante el monitoreo en Ecuador predominó el tema de la violación de derechos políticos y libertades civiles, vulnerabilidad de las instituciones democráticas y promoción de valores e instituciones de la democracia.

A este panorama se suma un informe de Reporteros sin Fronteras (2010) que entre otras cosas dice: "El ambiente mediático ecuatoriano es volcánico, desde que Rafael Correa se instaló en el Palacio de Carondelet en enero de 2007. Con una prensa privada -que casi tenía el monopolio antes de su llegada al poder- poco indulgente con él, el joven presidente progresista de carácter aguerrido ha convertido la comunicación en un desafío personal y político".

El estado es el primer anunciente en la pantalla chica (Checa, 2011) creando una situación de dependencia que está afectando a la calidad y vigor del periodismo; el reparto inequitativo de la publicidad por parte de los organismos del Estado ha sido también evidenciado en el libro: "Palabra Rota" (Ricaurte, 2009) que revela seis investigaciones sobre el periodismo ecuatoriano. Además un ensayo realizado por Fernando Checa, director del Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (CIESPAL), que se titula "*Observatorios de medios: fortalecimiento de la libertad de expresión y reivindicación de derecho a la crítica*", aborda el derecho a la información y a la comunicación, que crea y fortalece la ciudadanía. Figura también Ecuador dentro del informe: Estado y medios de Comunicación en América Latina (Rincón y otros, 2010), en el cual se hace referencia particular a la relación compleja medios y poder.

Metodología

El estudio se realizó, bajo la metodología análisis de contenido, a través de una semana compuesta, del 16 de abril al 18 de mayo del 2012. Para recoger la información se utilizó una ficha elaborada por la Universidad Santiago de Compostela (España) y validada al contexto ecuatoriano por un grupo de investigadores del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador).

El uso de la técnica de análisis de contenido, según afirma Krippendorff (1997, p. 27) "ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Más allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez".

- **Preguntas de la investigación:** La investigación partió de algunas interrogantes: ¿Qué tipo de información (económica, política, social, etc.) se difunde en los medios de comunicación? ¿A qué tipo de fuentes recurren para construir la noticia? ¿Cuáles son los criterios para la selección de la información? ¿Cómo se selecciona la información?

- **Instrumentos y estrategias de recolección:** La ficha comprende nueve apartados: identificación, origen de la información, naturaleza de las fuentes y de los protagonistas, identificación de los protagonistas de la información, estructura de la información y formato de las noticias, tratamiento de los contenidos, enfoque, desequilibrios informativos y valores. Estos elementos permitieron conocer las bases que utilizan los medios de Ecuador para organizar la estructura informativa de cada edición.

Agenda setting en los medios de comunicación de Ecuador

Es importante que los medios de comunicación de Ecuador al ser de cobertura nacional enfaticen en aquellos temas que más involucran a la audiencia, lo que permite a la misma sentirse en conexión y relacionada con los objetivos que persigue la empresa de comunicación.

En el apartado de tema de la noticia se incluyen las principales problemáticas de las que se hablan en las empresas periodísticas. En los mismos se identifica a los de social-sucesos como los principales dentro de los formatos periodísticos transmitidos en el día a día (Gráficos 1, 2 y 3).

El periodismo de investigación constituye un factor importante dentro de las labores periodísticas, siendo éste quien se encuentra

totalmente desfavorecido en comparación con las rutinas propias productivas de los medios de comunicación.

Los medios digitales serían quienes mayor periodismo de investigación practican, con un 25% de sus publicaciones, lo que de igual manera está debajo del trabajo que se desempeña cotidianamente en los organismos estatales a través de las rutinas productivas, las que cuentan con un 37% dentro de este soporte periodístico (Tabla 1).

Gráfico 1: Tema de la noticia en medios televisivos

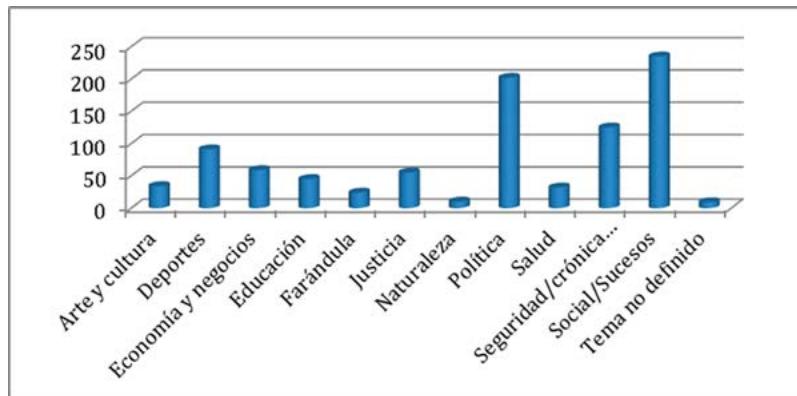


Gráfico 2: Tema de la noticia en medios impresos

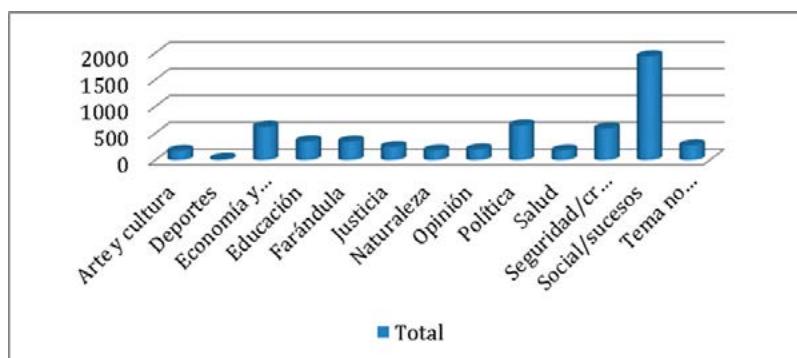


Gráfico 3: Tema de la noticia en medios digitales

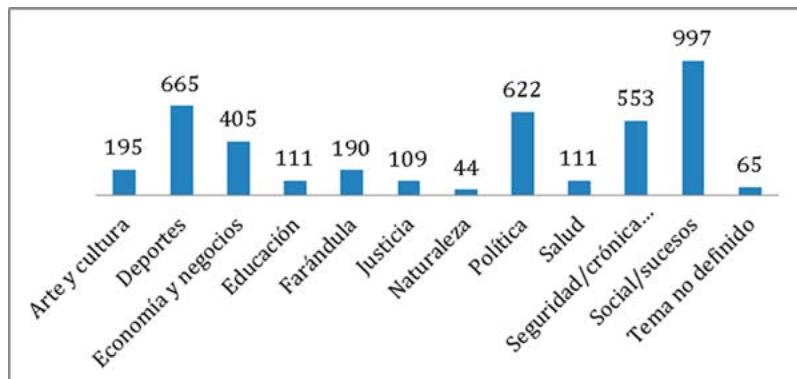


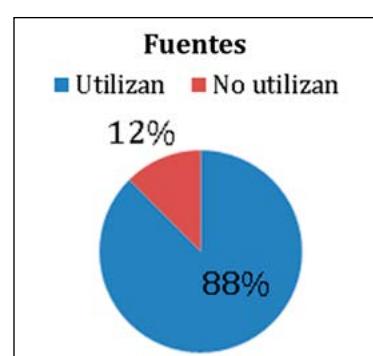
Tabla 1: Origen de la noticia de los tres grupos de medios

Noticia resultado de:	TV	PRENSA	DIGITAL
	%	%	%
Periodismo de investigación	16,00%	8,00%	25,00%
Rutinas productivas	76,00%	54,00%	37,00%
Investigación más rutinas	7,00%	12,00%	5,00%
Agencias	0,00%	14,00%	26,00%
Origen desconocido	1,00%	12,00%	7,00%
	100,00%	100,00%	100,00%

Las fuentes constituyen las bases principales dentro del trabajo periodístico cotidiano, en sí se establecen como los principales motores de objetividad dentro de la información transmitida.

Dentro de las 10.763 noticias publicadas durante la semana compuesta por los 66 medios de comunicación, las 9.422 utilizan fuentes, es decir el 88% del total (Gráfico 4).

Gráfico 4: Utilización de fuentes en la noticia



Una buena labor periodística no sólo se enfoca en la utilización de fuentes, sino también en la buena utilización de las mismas, es decir, el respaldarse en aquellas que brinden aire de credibilidad y responsabilidad. Siendo así que las 66 empresas informativas se basan principalmente en las fuentes directas, las que ocupan el 28%, mientras que el 72% restante se divide entre las indirectas, profesionales, subjetivas, objetivas, gubernamentales, institucionales, públicas, privadas, legítimas, actuales, de partidos políticos, siendo las ilegítimas y de archivo las menos concurridas durante el proceso periodístico (Gráfico 5).

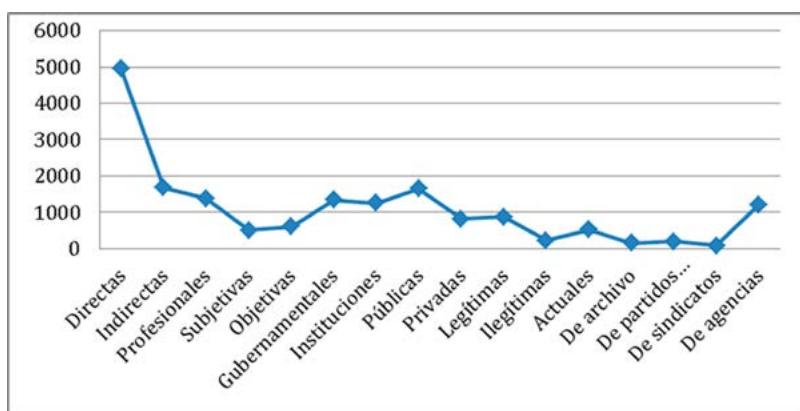
Conclusiones

Los medios, en general, constituyen un papel fundamental en el comportamiento de la sociedad, puesto que a través de ellos los grupos sociales establecen sus ideologías y comportamientos frente a determinado hecho social en los que se ven estrechamente inmiscuidos. Otorgan a la audiencia la lista de temas de importancia y actualidad, en sí, son ellos los que deciden los eventos importantes en la sociedad y los temas que deberían o no ser noticias, lo que brinda a las personas conocimiento y cultura o simplemente ofreciéndoles la oportunidad de permanecer en la ignorancia.

Lograr que esas personas utilicen los medios y la información que reciben de ellos de manera adecuada se convierte en un objetivo de los organismos e instituciones internacionales con capacidad para tomar decisiones sobre la mejora de la alfabetización mediática de los ciudadanos. La necesidad de formar en competencia mediática, tal y como se ha planteado en este trabajo, supone por lo tanto, una oportunidad inmejorable para introducir en los currícula escolares los contenidos, habilidades y actitudes necesarios para conseguir esta demandada necesaria alfabetización mediática desde las primeras edades.

A la vista del análisis desarrollado en este artículo, no cabe duda de que la *agenda setting* ha de formar parte de los contenidos que conforman la educación en medios, como elemento sustancial que favorezca la capacidad de análisis de los medios, la capacidad de asumir la toma de decisiones consciente y comprometida con los valores personales y del referente social, el

Gráfico 5: Tipos de fuentes



conocimiento de los usos de la información por parte de algunos medios y poderes, incluso, de nuestros propios pensamientos o creencias, teniendo en cuenta que la manipulación de los medios es evidente, tal y como se ha dejado patente en los resultados anteriormente mostrados.

Las conclusiones de este trabajo nos llevan a realizar una apuesta decidida por la incorporación de la competencia mediática como competencia transversal a lograr durante la escolarización obligatoria, comenzando desde las primeras edades, e implicando a profesorado y a familias en este esfuerzo compartido que es la educación integral de calidad de los niños y jóvenes. No se trata de unos contenidos propios de una asignatura única, sino que en función de la etapa educativa y de la edad de los estudiantes, se desarrollen metodologías activas que les permitan tomar conciencia de su capacidad como "prosumidores", es decir, como consumidores de medios de comunicación críticos, responsables y libres, sino también como productores de nuevos mensajes y contenidos, de manera creativa y con una capacidad cada vez mayor para expresar sus opiniones, valoraciones y necesidades, a los que los medios tampoco son ajenos.

Desde el punto de vista de la alfabetización mediática, esta necesidad de formación integrada en las materias escolares, se ve reforzada tras descubrir el poder de manipulación de los medios, la manera en la que podemos analizar la información disponible o satisfacer las respuestas a nuestras preguntas, o la urgente necesidad de desarrollar habilidades en las jóvenes generaciones

necesarias para ser competentes en la actual generación tecnológica e hiperconectada. Las necesidades, por tanto, de los jóvenes del siglo XXI, coincidiendo con la visión de Marta (2008), deberían satisfacerse con una educación

mediática centrada en formar a los jóvenes como programadores o seleccionadores críticos de los medios que les interesan, como árbitros críticos de los mensajes que reciben, y creadores de mensajes y contenidos.

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (2013). El Programa «Media» de la Comisión Europea, apoyo internacional a la educación en medios. *Comunicar*, 40, 7- 9. (DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C40-2013-01-01>).
- Aguaded, J. Ignacio y Pérez-Rodríguez, M. Amor (2012). Estrategias para la alfabetización mediática: competencias audiovisuales y ciudadanía en Andalucía. *New approaches in educational research*, 1 (1), 25-30. (DOI: 10.7821/naer.1.1.2-26).
- Aparici, Roberto (Coord.) (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona: Gedisa.
- Barredo, Daniel (2013). La crisis de credibilidad de la gestión institucional: hacia la generación de confianza en la esfera del ciberespacio. *Chasqui*, 123, 41-47. (www.revistachasqui.com/index.php/chasqui/article/view/44) (Consulta: 01-10-2013).
- Checa, Antonio (2011). La batalla política y legal en Ecuador ante la creación de un sector estatal de medios informativos. *Anuario Americanista Europeo*, 9, 2.221-3.872: Sección Tema Central.
- Dalton, Russell J., Beck Paul Allen; Huckfeldt, Robert y Koetze, William. (1998). A Test of Media centered Agenda Setting: Newspaper Content and Public Interests in a Presidential Election. *Political Communication*, 15, 463-481. En Porath, William (2007). Los temas de la discusión pública en las elecciones presidenciales chilenas 2005: relaciones entre las agendas de los medios y las agendas mediatisadas de los candidatos y del gobierno. *Revista América Latina Hoy*, 47, 41-73.
- Gozálvez, Vicent (2013). Ciudadanía mediática. Una mirada educativa. Madrid: Dykinson.
- Humanes, M. Luisa (2001). El encuadre mediático de la realidad social. Un análisis de los contenidos informativos en televisión1. *Zer*, 6, 11, 119-141.
- Krippendorff, Klaus (1997). Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica, Buenos Aires: Paidós.
- Marta, Carmen (2008). La educomunicación en materia de comunicación, una asignatura pendiente. *Ámbitos, Revista Internacional de Comunicación*, 17, 225-236. (<http://grupo.us.es/grehcco/ambitos17/14Lazo.pdf>) (Consulta: 12-09-2013).
- Renés, Paula (2013). Competencia mediática y digital en la programación de aula: implicaciones curriculares y formación profesional. XVIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento. Madrid: 26 a 29 de junio.
- Ricaurte, César (2009). La palabra rota. Seis investigaciones sobre el periodismo ecuatoriano. Quito: Fundamedios.
- Rincón, Omar (Ed.) (2010). ¿Por qué nos odian tanto? Estado y medios de comunicación en América Latina. Centro de Competencias en Comunicación para América Latina.
- Villamarín, José (s/f). La prisión de Abad ¿una cobertura cómo debe de ser?: (www.ciespal.net/mediaciones/index.php/analisis/563-la-prision-de-abad-iuna-cobertura-como-debe-de-ser.htm) (28-04-2012)
- Weaver, David (1997). Canalización mediática (agenda setting) y elecciones en Estados Unidos. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 3, 229-241.
- Zukernik, Eduardo (Ed.) (2008). Observatorio de medios de comunicación de América Latina. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer Programa Regional Medios de Comunicación y Democracia en Latinoamérica.

La alfabetización mediática en la televisión infantil *online*: programas del Canal Pakapaka



Dra. Jacqueline Sánchez-Carrero

Profesora Investigadora de la Universidad Internacional de Andalucía y de la Universidad de Huelva (España)

Correo:

jsanchezcarrero@gmail.com



Heleny Méndiz-Rojas

Profesora Investigadora de la Universidad Católica del Norte en Antofagasta (Chile)

Correo:

hmendiz@ucn.cl

Resumen

Pakapaka es un canal destinado al público infantil ideado para que sus pequeños espectadores aprendan lúdicamente. En este artículo relatamos las razones por las que se considera un modelo de televisión infantil online. También describimos su programación, que se emite tanto por la televisión tradicional como por el medio digital. Por otra parte, nos centramos en algunos de sus programas que profundizan en el propio medio audiovisual, contribuyendo así con la alfabetización mediática. Esta intervención se hace tratando el tema de los medios como contenido central o desarrollando los episodios en un entorno donde están presentes los medios de comunicación.

Palabras claves: alfabetización mediática, televisión infantil online, *Pakapaka*, niños.

Resumo

Pakapaka é um canal que tem como público-alvo a infância, criado com a filosofia de que as crianças aprendam de uma forma divertida. Neste artigo apresentamos as razões pelas quais é considerado um modelo de televisão infantil on-line. Ao mesmo tempo descrevemos sua programação, que difunde-se tanto através da televisão tradicional como pelos media digital. Além disso, centramo-nos em alguns dos seus programas onde explora-se o próprio meio audiovisual contribuindo assim para a literacia mediática. Essa intervenção logra-se a partir da abordagem do tema dos media como conteúdo central ou desenvolvendo episódios num entorno onde estão presentes os meios de comunicação.

Palavras-chave:

Abstract

Pakapaka is a channel for children created for them to learn playfully. In this paper we describe the reasons why it is considered a children's television online model. We also make reference to its programming, which airs both traditional television as the Internet. For other side, we focus on some of the programs that have as argument the audiovisual medium itself, thus contributing to media literacy. Programs that deal with the media do use it as a central argument or developing episodes in an environment where are present media.

Keywords:

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013

El Canal Pakapaka como modelo de televisión infantil online

Familiarizar a chicos y chicas con uno de los medios más poderosos e influyentes desmitificando el mundo de la imagen y convirtiéndolos en emisores críticos es uno de los objetivos de Pakapaka, el canal de televisión para la infancia de la señal pública argentina, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación¹. Sus creadores intentan que «los chicos vean chicos y no vean adultos, y mucho menos adultos haciendo de niños. No es una voz hablándole a los chicos, es una pantalla que se les ofrece para que sean ellos los que se cuenten a sí mismos» (Romano, 2012).

Pakapaka, nombre de origen quechua que significa «escondite, juego de niños», se transmite online –disponible en www.pakapaka.gov.ar–, y también a través de la Televisión Digital Terrestre (TDT), por televisión satelital y por cable². Surge como una tele-página web que ofrece microprogramas, cuentos, documentales, animaciones y diversas secciones grabadas en Argentina, reflejando la realidad de infantes y jóvenes. Cuenta también con apoyo de producciones de otros países latinoamericanos que han tenido un alto desarrollo en este tipo de soporte de carácter educativo, como Brasil y México, además de programas europeos.

Pakapaka nació en el 2010 como un canal público con transmisión las 24 horas, pensado exclusivamente para que todos los chicos y chicas no solo de Argentina, sino de Latinoamérica, puedan reconocerse, aprender, conocer, participar y expresarse, un concepto distinto de ver a los pequeños como audiencia televisiva. Así, reflejan en su pantalla un permanente proceso de enseñanza y aprendizaje activo e interactivo, donde no se ve a los niños como meros receptores, sino actores de sus propios procesos (Romano, 2012). Los niños se reconocen como ciudadanos y con sus pares, aprenden a hacer, dando respuesta así a uno de los cuatro pilares de la educación del

siglo XXI (Delors, 1996): conocen desde la propia información; participan interviniendo junto a otros niños trabajan en equipo y se expresan, dando a conocer sus ideas, pensamientos, reflexiones y emociones.

Murolo (2013) señala que «aunque Pakapaka intente alejarse de ser catalogado como un canal netamente educativo, la perspectiva pública de la emisora lo convierte en un espacio de formación a la vez que de esparcimiento», dando respuesta a las demandas que los niños latinoamericanos le hacen a la televisión coincidiendo todos en que debe dar información y entretenir. Pero también piden que la pantalla los acompañe, los eduque, los forme y que sea democrática, pues ven al medio como un vehículo de democratización que ofrece la posibilidad de igualdad de oportunidades, puesto que el avance tecnológico con la convergencia de medios o hipermedia lo permite en la actualidad. Coincidimos con Merlo (2003) cuando afirma: «...contrariamente a muchas teorías de los adultos, los niños perciben a la tecnología como la posibilidad concreta de igualar a todos, al darles acceso a los mismos conocimientos y vincularlos con el mundo».

La interactividad es otro de los elementos primordiales en Pakapaka. Anualmente la producción evalúa cómo dar a conocer nuevos lugares de Argentina. Para ello solicitan a los niños que les escriban contándoles dónde viven, qué les gusta hacer y todo lo que quieran que Pakapaka conozca de ellos para así visitarlos en sus hogares y que comparten, a través de diversos formatos audiovisuales, las bellezas, tradiciones y problemáticas de su territorio.

Una programación para aprender

Diversos formatos de producción nacional son los que ofrece la programación de Pakapaka que está compuesta por series de animación, ficción y documental. En su emisión por televisión tradicional el canal incorpora también series y películas extranjeras premiadas en festivales del mundo entero. La programación del canal está dividida en dos segmentos etarios. «Ronda Pakapaka» dirigida a una audiencia de dos a cinco años, y «Pakapaka» que ofrece espacios destinados a niños a partir de seis años. Esta segmentación tiene relación con el ingreso de

1 El Canal Encuentro, donde inicialmente se alojó Pakapaka como una franja programática, junto al portal Educ.ar forman parte de los medios educativos públicos de Argentina.

2 El sistema por Cable, a pesar de la nueva Ley de Servicios Audiovisuales de ese país, no lo ha incluido en su parrilla programática, lo que impide llegar a los 3 millones de hogares argentinos.

los niños al sistema escolar y el paso a la escuela secundaria, produciendo una programación acorde al desarrollo y las necesidades del público meta, previo a un trabajo de guión donde se determina la conceptualización y los contenidos.

Existen programas para cada una de las subfranjas: de 2 a 3 años, de 4 a 5, de 6 a 9 y de 10 a 12, entendiendo sus productores que existen estructuras narrativas que no funcionan en todas las franjas. Se evalúa de igual forma el vocabulario utilizado, tratando de enriquecer lo más posible el universo lingüístico de los niños, lo que no significa que éste sea formal

o académico. Pakapaka en su versión online – que es el caso que aquí analizamos– se pueden visualizar los programas y descargar contenidos desde el link «Conéctate» o visionarlos a través del canal Pakapaka en You Tube. Algunos de sus programas se describen a continuación:

Podemos apreciar en la programación de Pakapaka que en su diversidad de contenidos contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje de los niños, de manera lúdica, participativa y constructiva, fomentando el desarrollo ciudadano y los valores humanos, considerando a la audiencia como un ser activo y participativo, y no un mero receptáculo de contenidos.

Ronda Pakapaka 2 – 5 años	
Amigos en Ronda	Los chicos como protagonistas crean, exploran, comparten y se divierten a partir de una consigna que puede estar dada por temáticas diversas como ciencia, literatura y música.
Minimalitos	Programa de animación imaginativo y humorístico que aborda situaciones del jardín de infancia, explorando de manera lúdica las relaciones que se dan entre ellos, con sus padres, sus profesores, etc.
Cocoricó	Cocoricó es el nombre de la hacienda donde vive Julio junto a sus abuelos. Con sus amigos los animales vive una serie de aventuras donde predomina el respeto, la amistad y el amor.
Chickuchis III	Divertida serie de títeres que trata temas de la cotidianidad, la convivencia y relaciones entre chicos y chicas pequeños.
Animapaka	Serie animada que busca enseñar cómo cuidar a los animales propiciando a la vez una actitud favorable frente al medioambiente. Genoveva, su conductora, les guía el camino a través de su libro mágico.
De cuento en cuento	La provincia de El Chaco cuenta con una de las mayores poblaciones indígenas de Argentina. Aquí Julio es un cuentacuentos histriónico y didáctico que lee cuentos a los niños de la zona.
Amigos	Micros musicales donde los niños aprenden todo acerca de los sonidos: cómo suenan los instrumentos, cómo inventar sonidos usando partes del cuerpo y más.
Pakapaka - 6 a 12 años	
El asombroso mundo de Zamba	Serie animada que se remonta a la historia de Argentina a través del enfoque travieso y humorístico de Zamba, un niño que viaja en el tiempo para aprender y enseñar.
Aquí estoy yo V	Grupos de chicos y chicas de distintas provincias del país cuentan con sus propias palabras su vida diaria, su escuela, sus gustos, sus sentimientos...
Banda Sonora	Serie documental que describe el acercamiento de los niños al mundo de la música a través de la experiencia. En cada capítulo muestran un instrumento diferente.
Los Hacecosas	Para formar parte del Club de los Hacecosas los chicos tienen que cumplir misiones especiales como descubrir cómo funcionan las cosas. Aporta además valores positivos.

La alfabetización mediática en programas del Canal Pakapaka

Pensar en los medios de comunicación como punto focal de un programa de televisión para niños es una tarea delicada a la par que emocionante. Paralos productores no se trata de impartir una clase de lo que significan los medios, sino de llamar la atención del pequeño espectador a través de la realidad que dichos medios muestran en el presente siglo.

En Pakapaka online encontramos una serie de programas que, desde diversos puntos de vista, abarcan el universo audiovisual despejando el camino hacia el propio origen del medio. Algunos de ellos dan paso a la reflexión crítica que deberíamos desarrollar ante las diversas pantallas. Estos espacios, unidos a la participación que ofrece el medio digital, constituyen una oportunidad única tanto para los adultos –profesores, padres– como para los propios niños.

A continuación se detallan algunos de los programas más destacados que tienen vinculación con la alfabetización mediática, entendiéndose ésta como la enseñanza acerca de los medios de comunicación, desvelando sus entresijos. Adicionalmente, se mencionan las cuestiones más importantes que aportan estos espacios al mundo de la educación mediática. Estos programas son: *Los secretos de la animación*; *Notipakapaka*; y *El show de Perico: medios de comunicación*.

1) Los secretos de la animación es una serie animada formada por 13 capítulos que

ha sido producida por la Cooperativa de Trabajos Animadores de Rosario (Argentina), una productora independiente de dibujos animados que encara sus trabajos con suma creatividad. Cada capítulo estimula la participación de los niños a través de la puesta en práctica de las diferentes formas de animación. Se ha emitido durante tres temporadas: 2009, 2010 y 2011.

Sinopsis. Lito Grafito es un lápiz que invita a Toto y Micaela, dos hermanos muy curiosos, a aprender sobre las técnicas de la animación.

Duración: 4 minutos aproximadamente.

Puntos destacables: en realidad se trata de un curso de animación para niños donde destacan la creatividad, datos históricos, aspectos técnicos y las herramientas para llevar a cabo las animaciones de una forma simple y divertida.

2) Notipakapaka es una serie de programas en clave de informativo que muestra parte de la geografía, fiestas nacionales, fauna, historia, deporte argentinos, entre otros temas. En medio de estas informaciones donde dos niños son los reporteros, los presentadores del noticiero muestran cómo es el mundo detrás de las cámaras a través de cortos espacios ficcionales utilizando el humor como hilo conductor. Pero el caos y las bromas no impiden que se muestren informaciones veraces, que fomentan la diversidad, el respeto a las diferencias y la inclusión.

Los secretos de la animación		Aspectos vinculados con la educación mediática
Capítulo 1: ¿Qué es la animación?		Muestra el significado de la imagen animada y la función de la cámara de fotografía en el proceso de la técnica de animación stop motion o cuadro a cuadro. En este caso el personaje de Lito recomienda pensar primero en una acción para animar después. Explica cómo crear historias y aporta consejos acerca de la cámara y el trípode.
Capítulo 2: El taumatropo		En este capítulo se explica en qué consiste la persistencia retiniana, hecho biológico que posibilita que veamos la imagen en movimiento. Los personajes construyen un juguete óptico, el taumatropo. Además se indica la importancia de valores como la paciencia, el esfuerzo y la dedicación para conseguir las metas en el mundo audiovisual.
Capítulo 3: El fenakitoscopio		En esta ocasión el interés del capítulo se basa en las referencias al cine mudo que están presentes tanto desde la propia narrativa audiovisual como desde la información que da el personaje Lito Grafito. Se remontan al siglo XIX para posteriormente esbozar una serie de dibujos fijos destinados a la animación. Describen el zootropo y explican cómo los propios niños pueden construir dicho juguete óptico.

Capítulo 4: El folioscopio	El guión y su importancia es uno de los puntos centrales de este episodio. Se habla también de las etapas necesarias para realizar una animación y del trabajo en equipo. Otra parte la dedican a la acción en la animación y a la progresión de los dibujos cuando se trabajan 12 imágenes por segundo. Los hermanos protagonistas construyen otro juguete óptico, el folioscopio.
Capítulo 5: La creación de personajes	Aquí los protagonistas inician una parte muy importante para la construcción de la historia animada como es el personaje. Lito Grafito les indica que hay que pensar antes de diseñar y seguidamente construyen un esqueleto utilizando formas geométricas que posteriormente les permitirá contar con 4 ángulos ante la cámara: frente, perfil, espalda y tres cuartos.
Capítulo 6: Animación con muñecos	En esa ocasión se posibilita que la animación pase del 2D, que eran los dibujos en papel, al 3D, que son los muñecos. Se estimula la creatividad a través del moldeado en plastilina, después de diseñar con alambre el esqueleto del personaje. A partir de este capítulo se insiste en trabajar con 5 imágenes por segundo para lograr una animación básica.
Capítulo 7: Animación con objetos	Después de la experiencia de animación anterior, se invita a los espectadores a crear una animación con objetos sobre una superficie plana, como una mesa. Allí se podrá animar a los personajes (que parecerán que están de pie) sobre un escenario donde también pueden volcar su creatividad a través del uso de diversos materiales de las artes plásticas.
Capítulo 8: Animación con comida	Este capítulo explora la animación ya no con muñecos ni objetos sino con algunos tipos de alimentos con el que pueden diseñar el cuerpo de un personaje. La recomendación principal es distinguir bien entre los rasgos y las proporciones de la figura humana y pensar en la acción que se va a animar con antelación.
Capítulo 9: Animación con personas reales	La animación en este caso se centra en personas reales también llamada Pixilación. Sin embargo, no dejan de lado cuestiones básicas tales como la construcción de la historia (el guión) y los datos técnicos (el número de fotos por segundo). Aportan recomendaciones concretas para este tipo de animación y la posibilidad de combinar personajes con objetos para obtener resultados divertidos.
Capítulo 10: Animación con sombras	Este es otro de los segmentos importantes porque se ofrecen datos históricos. Los personajes se remontan a la época de inicios del cine y de las sombras chinas. La animación de siluetas es posible utilizando personajes recortados en cartulina negra, dibujando sus partes por separado, y uniéndolas con broches después. De este modo se pueden manipular y conseguir diferentes posiciones.
Capítulo 11: Animación sobre pizarra	La pizarra es uno de los objetos que más cerca está de los niños en edad escolar. La animación en este caso se puede lograr esbozando sobre esta superficie y delineando con tiza las partes del personaje. La única condición para este tipo de animación es realizarla en un material sobre el que se pueda borrar, como la pizarra o el cristal, por ejemplo. La acción consiste en dibujar, hacer la fotografía, borrar la parte a animar, y volver a dibujar para la siguiente imagen. Así, la sensación de movimiento se hace patente.
Capítulo 12: Animación con collage	Aquí se enseña en qué consiste la técnica de armonizar dibujos, fotos y papel. Para combinarlos y lograr la animación basta recortar y crear personajes que, al estar divididos en distintas partes, se pueden mover con facilidad. La cámara y el trípode acompañan a los personajes en cada uno de los capítulos de la serie.
Capítulo 13: Animación por ordenador	En el último episodio de la primera temporada se desvela en qué consiste la animación por ordenador. Se entiende que ha de contar con un software que ayude a captar la imagen digitalmente y luego disponerla en el número de frames previstos: cinco imágenes por segundo. Finalmente, los personajes ven la animación terminada a través del visor de imágenes en el ordenador.

Sinopsis. Noticiero infantil humorístico con reportajes reales protagonizado por niños. El casting está compuesto por: Renata (presentadora estrella), Hugo Lecontra (encargado de Deportes), René Laire (la productora más ágil del canal) y Rodolfo (el más disparatado de los presentadores).

Duración: Temporada 1 (2009): 28 min. Temporadas 2 y 3 (2010, 2011): 50 min.

Puntos destacables: sus protagonistas acercan el hecho noticioso a los más pequeños. Muestran el estudio de grabación y utilizan en sus diálogos términos vinculados al periodismo audiovisual. También incluye un apartado titulado *Mi noticia es...*, microespacio con los niños como protagonistas ante la cámara que comentan informaciones desde cualquier parte del país.

3) *El show de Perico*³. Programa infantil en formato de humor en el cual se tratan temas de lo más variado, abarcan aspectos tecnológicos, sociales, culturales y de valores humanos. La seña que diferencia a esta producción de otras es que todo es presentado en la dinámica de un programa en directo. Está producido por Tribu 70, productora colombiana que ha trabajado para canales de prestigio internacional.

Sinopsis: *Talk show* para niños con seis protagonistas (animales en forma de títeres). Ellos son: Perico (un huevo) con personalidad tímida, es el moderador; Amanda (una tapir) extrovertida e imprudente, acompaña a Perico en la presentación del programa. Además, están las zarigüeyas que organizan la gestión escénica y recrean la historia del invitado al programa. Eva y Maité son dos pulgas que presentan únicamente documentales, con la jerga propia de este género. Ludovico (un murciélagos), es un reportero demasiado emotivo y, por último, están los hermanos Brothers (unos grillos) que son los músicos y responsables del sonido del programa.

Duración: 24 min.

Puntos destacables: el capítulo 19 de la temporada III está dedicado a los medios de comunicación. Toca aspectos más referidos

a la recepción crítica audiovisual que a la producción, de allí su singular importancia. En uno de los segmentos los protagonistas tienen como invitada a Ophra Winfrey quien recuerda que no se debe creer todo lo que sale en los medios «porque ellos también se equivocan y porque algunos medios tienen intereses muy particulares»⁴. Hace una reflexión acerca de la responsabilidad de los medios y de la necesidad de ser críticos ante las pantallas puesto que no es fácil para un niño distinguir entre la veracidad y la falsedad de las informaciones emitidas.

Al hilo de lo descrito, existen otros espacios que vale la pena mencionar porque tienen concordancia con los medios en cualquiera de sus vertientes. Por ejemplo, el programa *Veo Veo* está dedicado al arte en todas sus distintas expresiones, entre ellos a la fotografía y la música. *Cineclub Pakapaka* muestra al personaje de Leopoldo, un chico tímido amante del séptimo arte, dedicado por entero a su cineclub y que comparte esta afición con su amiga Memé, la única espectadora que siempre le acompaña.

Otros modelos de programas tienen como punto central la música. Ejemplo de ello es *Música para jugar o Todo con Todos*, en el cual sus protagonistas aprenden a interpretar instrumentos musicales y enseñan a leer música. También muestran otros aspectos más profundos del aprendizaje como por ejemplo el trabajo de un luthier. Su formato docu-reality parece el más adecuado para transmitir a los pequeños espectadores lo difícil de esta profesión que ataña también al mundo audiovisual.

Y por último, citaremos dos atractivos espacios, uno es *Mi lugar (historia)*, micros donde los chicos producen una especie de informe a modo periodístico en el cual realizan entrevistas en las distintas provincias argentinas. Y el otro merece una reseña especial. Se trata de una serie de animación de 8 episodios llamada *Juana y Mateo*, diseñada como campaña contra el mal de chagas⁵ y lanzada en agosto de 2013. Llama la atención, desde nuestro punto de vista, porque además

³ Este programa fue ganador del Premio Jeunesse Iberoamericano 2009, del Barrilete de Oro al Mejor Programa de TV de Ficción Argentina 2011, y del India Catalina al Mejor Programa Infantil 2013.

⁴ El hecho de que un personaje con mucha influencia se preste para este tipo de reflexión, hace pensar que es un mensaje para chicos pero también para los adultos que le rodean. Puede verse el programa completo en: www.pakapaka.gob.ar/sitios/pakapaka/Videos/index?reproducir=115564

⁵ Esta serie cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

Mateo hace el papel de camarógrafo y Juana de entrevistadora. Ambos viven en un entorno rural y tienen como objetivo emitir un programa denominado «Chau Chagas». Así, entrevistan a distintas personas relacionadas con este tema: médicos, testimonios, familias, etc. Los niños aprenden sobre esta enfermedad parasitaria gracias a estos reporteros que nunca olvidan su cámara y su micrófono⁶.

La alfabetización mediática al alcance del niño en la Red

Una mejor televisión ha de hacer partícipe al niño de los contenidos y formarlo en la recepción crítica del medio. Es una forma de hacerle comprender quién está detrás de la cámara creando un mensaje determinado, qué técnicas ha utilizado, qué valores ha intentado transmitir, entre otros muchos asuntos que tienen que ver con la educación en medios (Sánchez y Martínez, 2011: 209).

Y es que, como bien nos recuerda Valerio Fuenzalida, la televisión infantil está ante un público especial que necesita contenidos especiales. Cuando observamos los contenidos de los medios que están dirigidos a ellos, hemos de pensar que constituyen el segmento más sensible del conjunto de los espectadores tanto en el caso de la TV tradicional y más aún en el caso de los cibernautas frente a la TV online. Suscribimos a Fuenzalida (2011) cuando afirma con relación a la importancia de preparar a los chicos en materia de televisión: «Una educación televisiva, diferente a la escolarización curricular, y realizada en el lenguaje audiovisual lúdicoafectivo podría ayudar a fortalecer las capacidades de empowerment y resilience, que hoy en día se consideran indispensables para superar la adversidad social» (p. 18). Pensamos que son justamente esos objetivos los que persiguen canales como Pakapaka, ayudar a entender el medio a través de dinámicas entretenidas y sobretodo creativas. No hay que olvidar que cada día crecen los recursos para que los niños adquieran ciertas habilidades dentro del campo de la alfabetización audiovisual a través de la Red⁷.

6 La serie ha sido producida por Conicet Documental bajo la realización de El Birque Animaciones, un estudio de animación independiente.

7 En el artículo titulado *El niño como pequeño director en la Red* (Sánchez, 2010) puede encontrar algunos recursos online

Pakapaka como televisión infantil online está cobrando vigencia. En agosto de 2013 se anunció que adquiriría el formato de serie infantil llamado *What's your news?*, a través de Picture Box Distribution⁸. Se trata de una serie premiada, que ofrece a la audiencia entre 4 y 6 años, su propio noticiero. Un espacio para niños, hecho por niños y protagonizado por niños, según reza en su portal online. La estructura del programa la lidera un equipo de hormigas y su contenido abarca una historia central, noticias de última hora, un artículo de fondo, entrevistas por expertos en infancia, actualización del tráfico de vehículos y datos sobre el tiempo (clima). La adquisición de este formato supone un añadido importante a la programación de Pakapaka puesto que incorporará las animaciones a los segmentos de noticias de acción en vivo grabados con niños a lo largo de la geografía argentina.

Indudablemente, la riqueza de una programación que incluya el tema del propio medio audiovisual, en mayor o menor medida, es de valorar. Los niños terminarán conociendo ese mundo, acercándose a él de manera lúdica. También es importante señalar que, desde el punto de vista de la producción, educar en el medio audiovisual requiere de ingenio puesto que estamos ante un usuario, más que ante un mero espectador televisivo. Salviolo (2012: 120) nos recuerda que los niños conforman en nuestros días una audiencia especial:

Los chicos, además, han introducido en la televisión narrativas distintas a las que estábamos habituados. Han introducido la repetición, la

Una mejor televisión ha de hacer partícipe al niño de los contenidos y formarlo en la recepción crítica del medio. Es una forma de hacerle comprender quién está detrás de la cámara creando un mensaje determinado

directamente relacionados con este tema.

8 Picture Box Distribution es una agencia canadiense de ventas de televisión internacional. Desde su lanzamiento en 2001, ha vendido programación a más de 150 países de todo el mundo. Puede leer la noticia completa en: <http://picturebox.ca/picturebox-announces-whats-your-news-childrens-format-sold-to-pakapaka-in-argentina>.

fragmentación, la fantasía, la imaginación. Porque además los chicos son expertos narrativos, le ponen emoción al mundo cuando cuentan o comparten algo.

En resumen, los espacios emitidos por el canal Pakapaka en su versión online, incluyen contenidos

que alfabetizan en el medio audiovisual. Dichos espacios promueven el conocimiento del universo detrás de las cámaras tanto de géneros informativos como de entretenimiento y, algunos de ellos, invitan a que se desarrolle una mirada crítica ante los contenidos audiovisuales de las diversas pantallas a las que tiene acceso. 

Bibliografía

Delors, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. En Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, (www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF) (consulta 09-10-2013).

Fuenzalida, Valerio (2011). *Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana*. Comunicar, 36, 15-24.

Merlo, Tatiana (2003). *Qué televisión quieren los niños* (2^a parte), en Aguaded, Ignacio (Ed.), *Luces en el laberinto audiovisual*, (pp. 94-101). Huelva, Grupo Comunicar.

Murolo, Norberto (2013) *La asombrosa excursión de Zamba. Un viaje animado por la historia en la televisión pública argentina*. Chasqui, 122. (www.revistachasqui.com/index.php/chasqui/search/search)

search) consulta 09-10-2013).

Romano, M. Victoria (2012) Entrevista en Observatorio de la TV. (oteve.wordpress.com/tag/paka-paka) (consulta 09-10-2013).

Salviolo, Cielo (2012) *La experiencia de Pakapaka*. En Duro, Elena (Ed.), *Crecer juntos para la primera infancia* (pp. 120-124) Buenos Aires. UNICEF.

Sánchez, Jacqueline (2010). *El niño como pequeño director en la Red. Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 18 (www.pangea.org/dim/revista) (consulta 09-09-2013).

Sánchez, Jacqueline y Martínez, Enrique A. (2011). *La cara positiva de la TV infantil online: casos Teleclip y Pakapaka*. En Sierra, Javier (Ed.), *Investigaciones edocomunicativas en la sociedad multipantalla* (pp.191-209). Madrid: Fragua.

Educomunicación y radios universitarias: Panorama internacional y perspectivas futuras



Dr. J. Ignacio Aguaded
Universidad de Huelva (España)
Correo:
aguaded@uhu.es



Dr. Daniel Martín-Pena
Universidad Extremadura (España)
Correo:
gestion@ondacampus.es

Resumen

El presente trabajo sitúa las radios universitarias en el contexto educomunicativo de servicio a la ciudadanía, la participación cívica y la democratización de los pueblos, como servicios públicos de vocación ciudadana, alternativas mediáticas al sistema comercial y privado. Se ofrece un breve panorama de la pujante situación internacional, especialmente en el ámbito latinoamericano y europeo, de estos medios universitarios que son auténticas plataformas de comunicación 2.0, con un uso intensivo de Internet, centrándose en la importancia de la colaboración y la generación de redes internacionales como estrategia futuro.

Palabras claves: radios, educación, alternativa, servicio público, universidad, redes, colaboración, intercambio.

Resumo

O presente trabalho situa as rádios universitárias no contexto educomunicativo de serviço à cidadania, à participação cívica e à democratização dos povos, como serviços públicos de vocação cidadã e como alternativas midiáticas ao sistema comercial e privado. Apresenta-se um breve panorama da pujante situação internacional, especialmente no âmbito latino-americano e europeu, desses meios universitários, que são autênticas plataformas de comunicação 2.0, com uso intenso da Internet, centrando-se na importância da colaboração e na geração de redes internacionais como estratégia para o futuro.

Palavras-chave: rádios, educação alternativa, serviço público, universidade, redes, colaboração, intercâmbio

Abstract

This work presents university radios in their educational-communicative context at the service of the citizenship, as a means to foster the civic participation and the democratization of people, acting as media alternatives to the commercial and the private system. A brief description of the international thriving situation is presented, especially in the European and Latin-American dimension, regarding the university media, which work as 2.0 communication platforms, with an intensive use of Internet, focusing on the importance of collaborative work and on the generation of international networks as a strategy for the future.

Keywords: radios, education, alternative, public service, university, networks, collaboration, exchange.

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013

La educomunicación desde una perspectiva radiofónica

En la actualidad, en nuestro día a día, navegar por la Red, ver la TV o escuchar la radio, constituyen actividades muy comunes entre los ciudadanos, esto puede dar a entender el gran impacto que este tipo de medios de comunicación tienen sobre nosotros y el papel filtrante de carácter intermediario que ejercen a diario, ya que cómo éstos representen la realidad será como ésta se transmita a la sociedad. Es obvio, que en el caso de los niños este asunto se agudiza y la escuela no puede permanecer ajena al papel intermedio que este tipo de «pantallas» (Aguaded, 2001) tienen entre la cultura social y escolar. Ante esta situación se acuña el concepto de educomunicación en el que intervienen las dos fuentes de socialización más importantes a edades tempranas, la escuela y los medios, la base de la relación entre la escuela y los medios de comunicación no ha sido y no es fácil. Por su parte, la escuela debe asumir que no constituye el único lugar de aprendizaje, ahora los niños «nativos digitales» tienen otras posibilidades y complementos, que utilizan y de los que incluso abusan, ya que han nacido en un mundo totalmente mediado y no debemos ignorar la afición y la inclinación que sienten por este tipo de comunicación. Y por su parte, los medios, deben tener en cuenta, y no perder de vista, su labor de servicio público y su carácter social (González-Conde, 2003).

En este contexto, la radio, como medio oral, directo, sugerente y al alcance de todos, que entretiene, informa, educa, influye y condiciona, constituye la fuente propicia para educar y formar las capacidades auditivas y la expresión oral de los oyentes, además de ofrecer múltiples posibilidades para fomentar la actitud crítica del receptor, que puede llegar a sentirse libre, feliz y autosuficiente. En este sentido, Rodero (2008: 106) señala que la radio constituye el mejor medio educativo ya que impacta el sonido, es fuente estimuladora de la imaginación, fomenta la escucha y capacita la expresión oral. La radio desde un prisma educativo es más que un medio de comunicación, es una forma de construir sociedad, identidad, crítica... un medio de participación y cuya misión principal es la educación al informar, promover y defender los intereses de la sociedad en la que se desarrolla.

Las tecnologías, cuya evolución es apabullante están de nuestro lado. Desde comienzos de este

siglo, como recoge Perona (2009), no paran de evolucionar las posibilidades que brinda Internet y su potencial interactivo, hecho que está favoreciendo la emergencia de auténticas plataformas audiovisuales cuyo objetivo fundamental es la educación en medios. Mientras que en las regiones más desfavorecidas del planeta, la radio sigue siendo un instrumento esencial de formación básica a distancia (Arteaga, 2004), en los países más avanzados son cada vez más numerosas las emisoras escolares, universitarias, formativas... que apoyándose en la red enriquecen su oferta con espacios multimedia complementarios, y otras utilidades que aumentan la participación y el diálogo social.

Ya no se pone en duda el importante papel educativo que han adquirido los medios audiovisuales en general, y en particular la radio, como fuente de enseñanza y aprendizaje para la población, como afirma Méndiz (2004), «hay que reivindicar la utilización social de la radio con propósitos educativos y culturales, de servicio público para la población y democratización del acceso a la información en la sociedad actual». En esta misma línea, Szyszko y Cataldi (2010) aseguran que la radio se plantea como un instrumento de acercamiento a la comunidad, la difusión radial desde la escuela favorece la articulación entre la institución y las familias, entre los contenidos curriculares y las problemáticas sociales, facilitando la recuperación de la función pedagógica y social de la escuela.

Radios universitarias: emisoras alternativas y de servicio público

Las emisoras universitarias, en general, se han postulado como radios que traspasan la frontera de lo exclusivamente instructivo y/o formativo para trascender a un carácter social y de servicio ciudadano. Unas estaciones que integradas en el seno de la comunidad universitaria como medio propio y de expresión alternativo, constituyen una forma de democratización y servicio público, puesta a disposición de todos los miembros de la comunidad universitaria en particular, y de los ciudadanos en general (Ronda, 2011: 114-118).

El concepto «alternativo» es clave en este tipo de radiodifusión, ya que esta clase de emisoras surgen como medios con sentidos alternos y comunitarios, que potencian movimientos hacia el acceso a una comunicación más justa y

democrática, puesta a disposición de la ciudadanía (Vázquez, 2012). En este sentido, Clemencia-Rodríguez (2009) apostilla este concepto de medios alternativos, considerándolos desde el punto de vista de que mantienen una posición reactiva frente a los medios dominantes y apuesta por el término de medios ciudadanos, más apegados a la realidad de la sociedad y con unas propuestas comunicacionales distintas, más cercanas a un modelo de comunicación horizontal en el cual están más próximos emisores de receptores, actuando como los nuevos actores claves en el proceso de democratización de las comunicaciones, evitando así a los grandes grupos, que monopolizan la comunicación y ofrecen un modelo comunicacional vertical (de arriba abajo), en los que la audiencia u oyentes mantienen una actitud pasiva, y en muchas ocasiones privada de voz. De-Quevedo (2004: 113) hace una reflexión en la que señala que: «a los inconformes con la realidad actual nos toca imaginar la función de la radio en el ámbito universitario, como un proyecto alternativo nacido con una identidad clara: la solidaridad social. Con el fin de orientarnos hacia el rumbo que nos permita imaginar el futuro, será necesario vincular las manifestaciones culturales comunitarias con experimentaciones libres que fomenten no sólo el desarrollo creativo del lenguaje radiofónico sino, sobre todo, la comunicación con sus mejores expresiones: la reflexión y la crítica fundamentadas».

Villanueva (2012: 104) lo concreta refiriéndose a medios que en su forma y su carácter «resignifican los patrones y paradigmas radiofónicos dominantes (...), por fórmulas o patrones propios y alternativos al esquema y al sistema de presentación y representación de los medios existentes y dominantes». Muchos autores, y entre ellos Méndez (2005), realizan clasificaciones de emisoras alternativas en las que figuran las estaciones universitarias, «ya que cumplen tareas concretas en apoyo a la cultura, la orientación, la enseñanza y la difusión de la investigación científica y humanística y fortalecen los valores culturales del país donde se encuentran».

Perona (2012: 23) hace hincapié en la construcción de «lo alternativo», que se da en este tipo de emisoras universitarias cuando: «la explotación de contenidos que difícilmente conforman las parrillas de las emisoras convencionales se convierte en un elemento distintivo de las radios universitarias, donde la diversidad se manifiesta con espacios

que abordan la problemática de la exclusión social, que popularizan la ciencia y el conocimiento, que miman la música menos comercial e impulsan el trabajo de grupos emergentes, que aúnan cine, literatura, teatro y arte, que posibilitan el acceso y la participación de colectivos minoritarios, que fomentan los viajes culturales (...) propiciando la formación de una opinión crítica y solidaria por parte de los oyentes».

El ser alternativos no tiene que ser sinónimo de ser un medio intramuros y cerrado, sino todo lo contrario, estas emisoras deben trabajar para acercar la considerada por muchos, información reservada a la élite intelectual, que se desprende de las universidades hacia la sociedad, humanizando las actividades que se desarrollen desde la institución y que tengan un reflejo social (Aguaded y Contreras, 2011: 6). Por otro lado, es importante resaltar lo que afirma Méndez (2005), refiriéndose a los medios comunitarios, quién recalca que el principal problema que pueden tener estos medios alternativos, y que a menudo sufren las emisoras universitarias, es la vulnerabilidad que les puede llevar a la desaparición, al no contar en muchas ocasiones con los recursos necesarios para su mantenimiento.

Villanueva (2012: 103) se acerca al concepto de radio alternativa entendida desde distintas perspectivas:

- Perspectiva de la participación: «Una radio con la participación del actor con el medio y desde el medio, es decir, que sea opuesta a los esquemas dominantes, que sea plural, incluyente, abierta, democrática, de estrategia horizontal. Un proceso no unidireccional, sino multidireccional».
- Perspectiva de los contenidos: «Una radio con un discurso alternativo, diferente al ofrecido por los medios dominantes, de características propias, significativas, que busquen la propia originalidad e innovación, continuidad y creatividad, orientación democrática y participativa».

Gallego (2011: 99-102), siguiendo las pautas de Lewis, es otro de los muchos autores, que considera que uno de los factores que mejor define la realidad de las emisoras universitarias es el concepto de la alternatividad, que se puede manifestar en algunos de estos parámetros: propósito,

fuentes de financiación, exención reglamentaria, estructura organizativa, voluntarismo, contenido o relación con la audiencia y composición de la misma.

Siguiendo con este concepto, Aguaded y Contreras (2011) reafirman que este tipo de medios de comunicación cercanos y apegados al ámbito universitario suponen toda una oportunidad de discurso alternativo al de los medios convencionales actuales. En este sentido, como apunta Cordeiro (2005: 1-9), si partimos de la base de que la radio privada mantiene un actitud y una preocupación por los réditos económicos basados en la rentabilidad de sus emisiones, obtendremos como resultado productos de entretenimiento, homogenizados y sin «grandes inquietudes artísticas»; es por ello que la radio universitaria se sitúa en la órbita opuesta, apostando por un sistema de información y comunicación alternativa con clara vocación de servicio público, desarrollando propuestas que «huyen del ritmo comunicación de radio comercial», presentando elementos en su programación que sirvan para formar en nuevos valores, contribuir al debate de ideas y al acercamiento del oyente a la emisora, además de aportar dosis de experimentación a las propuestas programáticas. Casajús (2012: 66) añade a este concepto otra serie de adjetivos: particular, fresco, participativo, plural y abierto a la constante experimentación en un contexto educativo universitario, íntimamente ligado al aprendizaje y a la innovación.

Es un hecho que desde finales del siglo pasado su desarrollo en las universidades ha proliferado dando lugar a un panorama heterogéneo y muy diverso en el que se perfilan distintos modelos con características en común: el servicio a su entorno más inmediato y la difusión de las actividades e inquietudes de la comunidad universitaria en el seno de la sociedad en que se encuentran.

Panorama internacional de las radios universitarias

La celebración del «Día Mundial de la Radio Universitaria» (World College Radio Day - WCRD) que en octubre de 2013 vivió su tercera edición, ha venido a corroborar el fenómeno de las radios universitarias, ya que fueron 600 estaciones de más de 35 países del mundo las que formaron parte de este hito ideado por Rob Quicke, profesor y director de la emisora de la Universidad William

Paterson. Lo que comenzó siendo una celebración a nivel norteamericano para reivindicar las «colleges radios» en un momento en el que se estaban produciendo cierres de emisoras por intereses económicos y comerciales de venta de licencias (Martín, 2013: 42-44) ha pasado a convertirse en una celebración que ha traspasado toda frontera y que incluso ha sido reconocida por el propio presidente estadounidense, Barack Obama, a través de una carta a sus organizadores (www.collegerradio.com). Al ver la nómina de estados participantes en este día, tanto el continente americano como el europeo son los que aglutinan la inmensa mayoría de estaciones radiofónicas universitarias.

Norteamérica

En Estados Unidos el término de emisora universitaria principalmente va asociado al concepto de College Radio, un fenómeno que se inició en el año 1917 gracias a experimentos en el ámbito radiofónico universitario, que serían origen de las primeras experiencias radiales de las College Radio, tanto de Estados Unidos como de Canadá. En este sentido, Vázquez (2012: 60) apunta que: «en Estados Unidos fue relevante la presencia de las universidades en el desarrollo del medio y en la formación del sistema americano de radiodifusión comercial. Los miembros de las facultades de física, de ingeniería eléctrica, y otros campos técnicos poseyeron el conocimiento científico fundamental y la innovación práctica de la ingeniería necesarios para la propagación de la radio». Inicialmente estas estaciones universitarias fueron desarrolladas como emisoras de radio experimental, que darían su salto en un primer momento a la AM y después a la FM (Sauls, 1995: 1-9).

Merrill (2008: 10) sitúa en 1917 el inicio de las emisiones experimentales de la estación 9XM, posteriormente conocida como WHA, de la Universidad de Wisconsin (Madison); pero esta no sería la única experiencia, ya que otras instituciones se apuntaban al carro del medio radiofónico, la Universidad de Pittsburg (KDKA) y la de Detroit (WWJ). Aunque la primera licencia de carácter oficial, otorgada por la Comisión Federal de Comunicaciones (FCC), la conseguiría la Universidad de los Santos de los Últimos Días de Salt Lake City en 1921, (Novelli y Hernando, 2011: 14-15). La College Radio de Wisconsin y la de Minnesota la lograrían un año después. Sin embargo, como apunta Magaña (2003), hay

quién señala a la estación de la Universidad de Brown en Providence, Rhode Island, como la iniciadora del fenómeno College Radio en el país norteamericano.

Según Fidalgo (2009), que recoge los datos de Wood y Wylie (1977: 47-52), en el último cuarto de siglo, son cerca de 1.000 las universidades que cuentan con College Radio, esto representa que más de la mitad de las licencias públicas de carácter educativo y no comercial de Estados Unidos están en manos de instituciones de educación superior.

Latinoamérica

Las radio universitarias latinoamericanas como entes de participación, formación e información han existido desde los años veinte. Y en el caso Iberoamericano, cuentan con un gran arraigo y tradición, además de una importante experiencia, donde países como Argentina, Colombia, Chile o México han avanzado claramente unos pasos por delante, al igual que lo ha hecho la radio universitaria brasileña (Novelli y Hernando, 2011: 15-17).

El detonante que originó de forma indirecta la aparición del fenómeno en Argentina, y por ende, en el resto del continente, debe buscarse en la famosa Reforma de Córdoba de 1918 que abogaba por un cambio de rumbo en la educación superior y por la extensión universitaria. De esta manera, la primera estación surgió en la Universidad de la Plata el día 5 de abril de 1924 (Martín, 2013). Como afirma Casajús (2011: 71-72), la radio universitaria comienza sólo cuatro años después de la primera emisión radiofónica en el país en 1920 y surge estrechamente vinculada a la educación, la investigación e, íntimamente, ligada a la sociedad argentina. Seguidamente sería Colombia el siguiente país del ámbito en desarrollar la radiodifusión universitaria, en 1933 surgió la Emisora Cultural de la Universidad de Antioquia, gracias a la experimentación de dos profesores del área de física, José J. Sierra y Próspero Ruiz, y de varios de sus alumnos, quienes tras varias investigaciones consiguieron crear una emisora casera de onda corta (<http://emisora.udea.edu.co> consulta: 24/09/2013). La tercera emisora universitaria sería Radio Universidad Técnica Federico Santa María (Radio UTFSM) que nace el 7 de abril de 1937 gracias a la inquietud científica de los investigadores de esta institución chilena. Casi a la par de Chile, las instituciones de

educación superior de México se incorporan a la radiodifusión universitaria (Radio UNAM, el 14 de Junio de 1937) aunque el verdadero despegue de esta alternativa radial tuvo lugar a partir de la década de los 70, al igual que sucedería en el resto de continente (Tapia, 2003).

Según datos que maneja la RRULAC (Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y el Caribe) recogidos por Martín (2013, 68-69) existen emisoras de esta índole en la mayoría de países del entorno, destacando por número en Venezuela, Perú y Brasil, pero sin obviar los casos de Guatemala, Paraguay, Uruguay, Ecuador, Bolivia o Panamá. Casajús (2011: 75) apunta que en América Latina son más de 300 las radios universitarias de habla hispana, si incluimos Brasil el número asciende a 350, ocupando en torno a un 10% del espectro radioeléctrico.

Contexto europeo

Se puede constatar, que existe presencia de emisoras universitarias en Alemania, Francia, Gran Bretaña, Portugal, España, Italia, Suecia, Suiza, Rumanía y Polonia. Aunque el número y las características propias en cada uno de los países difieren mucho, ya que por ejemplo en el caso español o italiano estas estaciones no quedan recogidas en la legislación vigente, y por tanto, no tienen un acceso a licencias de emisión, circunstancia que no sucede en otros estados. De una manera o de otra, lo que es evidente es que el fenómeno es bastante más tardío que en América, ya que se afianza en la segunda mitad de los años sesenta.

Como apunta Fidalgo (2009), Reino Unido y Francia comenzaron sus emisiones de carácter universitario en la década de los 60, y tanto Alemania como Portugal serán casos más parecidos a la realidad vivida en España, dónde comienzan a surgir este tipo de estaciones décadas más tarde, en torno a la finales de los ochenta e incluso a lo largo de los años noventa como el caso italiano (Martín, 2013: 84-86).

Varias pueden ser las razones por las cuales en Europa la radiodifusión universitaria no se haya desarrollado de forma tan rápida a como lo ha hecho en el continente americano, una de las causas puede achacarse al monopolio sobre los medios de comunicación que ha existido en la mayoría de estados europeos hasta bien entrado la última cuarta parte del siglo XX, así como las

dictaduras vividas en muchos países, que hasta su caída no han permitido cierta liberalización del mercado audiovisual (Vázquez, 2012: 72).

Como ya hemos dejado entrever a nivel europeo existe una gran controversia por el tema de la concesión de las licencias de emisión; algunas emisoras cuentan con licencias de explotación comercial, aunque la mayoría poseen licencias culturales sin ánimo de lucro, lo que obliga a la institución, en la mayoría de los casos, a soportar todo el coste derivado. Aunque las características más comunes de estas emisoras son las siguientes (Cavanagh, 2009: 2):

Programación es amplia y enfocada a las preocupaciones locales, aunque abordan otros aspectos como cultura, música alternativa, vida estudiantil, entre otros.

- La financiación de su actividad no depende directamente de los gobiernos o administraciones públicas.
- Gran presencia de voluntarismo en sus plantillas, la mayoría de ellas no se encuentran profesionalizadas.

Perspectivas futuras: el trabajo en redes de colaboración

En el anterior punto mencionábamos el impulso que ha supuesto para estas emisoras la celebración del WCRD, que sin lugar a dudas no hubiese tenido la misma repercusión de no ser por el desarrollo que han vivido las estaciones gracias a la Tecnologías de la Información y la Comunicación y a su trabajo en asociativo y colaborativo en redes de intercambio. El futuro de estas estaciones universitarias avanza, precisamente, en esas dos líneas de actuaciones; por un lado, un aprovechamiento de las TIC, que sitúa a las radios más cerca de los usuarios gracias a la impronta de

la interactividad, y por otro, la conformación de redes de intercambio y colaboración que puedan hacer visible el fenómeno radiofónico universitario en cada uno de los países.

En este sentido, hay que dirigir la mirada hacia Iberoamérica, ya que es en ese entorno donde más tiempo llevan trabajando en conjunto. En la década de los años 90 empiezan a funcionar la Red de Emisoras Universitarias de Chile (REUCH) que aglutina 22 estaciones y el Sistema Nacional de Productoras y Radiodifusoras de Instituciones

de Educación Superior de México (SINPRIES) que suma más de 60. Ya en 1997 aparecería la Asociación de Radios Universitarias de Argentina (ARUNA) que tiene en red unas 30 estaciones, y que gracias a su trabajo ha logrado la modificación de la ley audiovisual y la inclusión en la misma de las universidades. A estas tres redes se uniría Colombia a través de la Red de Radios de Colombia (RRUC) que aglutina más de 50 emisoras (Martín y Aguaded, 2013). Y lo que es más significativo y justificativo de las afirmaciones anteriores, estas redes se han unido y están desarrollando trabajo conjunto y sinergias en el marco de una macro red (RRULAC: Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y el Caribe) creada el 12 de noviembre de 2009, en la ciudad de San José (Costa Rica), conformada por 195 emisoras pertenecientes

a 137 universidades de 9 países, además de las redes mencionadas, forman parte emisoras de Brasil, Uruguay, Venezuela, Nicaragua y República Dominicana.

Sin embargo en Europa, el trabajo en red es mucho más reciente. En Reino Unido funciona la Student Radio Association (SRA), en Francia localizamos la Red Radio Campus France o en Suecia la Studentradion Sweden (SRS). Aunque las más activas están en Italia, que cuenta con

**El monopolio
sobre los medios
de comunicación
que ha existido
en la mayoría de
estados europeos
hasta bien entrado
la última cuarta
parte del siglo XX,
no han permitido
cierta liberalización
del mercado
audiovisual**

dos plataformas paralelas de representación de los medios universitarios: Red de medios de comunicación universitaria de Italia (Ustation.it) y Associazione Operatori Radiofonici Universitari de Italia (RadUni) y en España, donde desde 2011 se encuentran asociadas 24 emisoras en torno a la ARU (Asociación de Radios Universitarias de España). De hecho, estos dos últimos países, a través de sus redes han firmado con la RRULAC un convenio de colaboración suscrito en Octubre de 2012 en el marco del IX Encuentro de Radios Universitarias de España celebrado en Salamanca con objeto de afianzar una estrecha colaboración en temas de movilidad e intercambio de todo tipo de experiencias (Martín, 2013: 32). Fruto de este acuerdo ha sido posible la participación de representantes de ambas redes, además de Rob Quicke (creador del WCRD) en el seno del II Encuentro de la RRULAC celebrado en Bogotá en octubre de 2013, con objeto de fortalecer los lazos de unión y fijar actuaciones futuras en las distintas iniciativas que existen actualmente.

El siguiente paso, y para poder dar respuesta a todas las demandas que llegan desde el contexto iberoamericano, es crecer en red a nivel europeo. Actualmente, en la Unión Europea existe la Red Europea de Radio (Euranet) «en la que encontramos colaborando de forma periódica a diez estaciones universitarias del continente, entre ellas, a cuatro universidades españolas» (Martín y Aguaded, 2013). Quizás sea lo más pertinente crecer en el seno de esta red y crear una macro red similar a la RRULAC que pueda fijar el movimiento radiofónico universitario a nivel europeo y pueda hacer aún más visible esta realidad en cada uno

de los estados de la Unión, al igual que sucede en el contexto iberoamericano gracias al trabajo desarrollado en el seno de la RRULAC.

Trabajar asociados en el marco de una red nacional, o incluso transnacional, es lo más idóneo para visibilizar el quehacer diario de las distintas emisoras y potenciar, como afirma Casajús (2011: 80), su valor como fuente de información social, generación de conocimiento y divulgación científica, académica y cultural, a la vez que reivindica la importancia de estas emisoras en el universo de la comunicación.

Conclusiones

Las radios universitarias constituyen una realidad a nivel mundial, y como tal, representan, en la mayoría de los casos, aire fresco tanto en las ondas radioeléctricas como en las ondas online, ya que ofrecen un acceso libre a la información y a los contenidos, que en la mayoría de ocasiones están vetados en las estaciones convencionales y/o comerciales. Se constituyen en la actualidad, en la mayoría de países, como las valedoras del servicio público, siendo las verdaderas alternativas en un dial plagado de banalidades, y que se niega a ser altavoz de los sin voz, ciudadanos que tienen algo que decir pero que no encuentran ninguna onda activa que recoja sus discursos, sólo les ofrecen esa posibilidad de libertad de expresión y comunicación los micrófonos de las emisoras universitarias, que cada día son más y con más potencia mundial, gracias a su trabajo en red y al buen aprovechamiento de las TIC. 

Bibliografía

- Aguaded, J. Ignacio (2001). La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas. Murcia: KR.
- Aguaded, J. Ignacio y Contreras, Paloma (2011) (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Arteaga, Carolina y otros (2004). La radio como medio para la educación. *Razón y Palabra*, (36), 36.
- Casajús, Lucía (2012). La radio universitaria en las redes sociales: características y posibilidades de desarrollo en un nuevo entorno. En Cinta Espino y Daniel Martín-Peña (Coords.), *Las radios universitarias, más allá de la radio*.
- Las TIC como recursos de interacción radiofónica. Barcelona: UOC; 53-67.
- Cordeiro, Paula (2005). Experiências de rádio produzidas para e por jovens: o panorama português das rádios universitárias en *II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria*, Granada.
- De-Quevedo-Orozco, Lourdes (2004). La radio en la difusión universitaria. A la búsqueda de sentido. *Reencuentro*, (39) 107-115.
- Fidalgo-Díez, Diego (2009). Las radios universitarias en España: Transformación al mundo digital. *Telos* 80, 124-137.

- Gallego-Pérez, Ignacio (2011). Alternativas e innovación en las radios universitarias españolas. En J. Ignacio Aguaded y Paloma Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 97-108.
- González-Conde, M. Julia (2003). Ámbitos de actuación de la radio educativa y su integración en el contexto escolar. *Red Digital: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 4.
- Magaña-López, Seres (2003). *El modelo de radio universitaria en Estados Unidos de Norteamérica: el caso de KTCU*. Tesis de Licenciatura Ciencias de la Comunicación. Universidad de las Américas, Puebla (México).
- Martín-Pena, Daniel (2013) Las radios universitarias en España: plataformas interactivas y redes de colaboración. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación.
- Martín-Pena, Daniel y Aguaded, J. Ignacio (2013). La Asociación de Radios Universitarias como eje dinamizador de intercambios para la divulgación científica,. En Paloma Contreras y Macarena Parejo (Coords.), + Ciencia. Cómo trabajar la divulgación científica desde las radios universitarias. Salamanca: Comunicación Social; 38-50.
- Méndiz-Rojas, Heleny (2003). La radio va a la escuela. *Comunicar*, (22), 115-120.
- Méndez-Rosas, Jessica (2005). *La historia de una radio que no fue: Retos a la comunicación alternativa en Tlaxcalancingo, Puebla*. Tesis de Licenciatura Ciencias de la Comunicación. Universidad de las Américas, Puebla (México).
- Merril, Stephen (2008). *College radio survivability: emerging business models and the challenges of technological convergence*. https://etd.ohiolink.edu/ap:10:0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:bgsu1223612938
- Novelli, Ciro y Hernando, Ángel (2011). Las radios universitarias. Trayectoria histórica y panorama mundial. En J. Ignacio Aguaded y Paloma Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 12-24.
- Perona-Páez, Juan-José (2012). Las emisoras universitarias en el contexto digital: programación, nuevos medios y hábitos de escucha. En C. Espino y D. Martín (Coords.), *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC; 37-52.
- Perona-Páez, Juan-José (2009). Edu-webs radiofónicas: Experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, (33), 107-114.
- Ronda, Javier (2011). Inventar en las ondas. La radio universitaria, una nueva forma de programación y especialización. En J. Ignacio Aguaded y Paloma Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 109-118.
- Rodero-Antón, Emma (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 97-109.
- Rodríguez, Clemencia (2009). De medios alternativos a medios ciudadanos: trayectoria teórica de un término. *Folios*, 21,22. Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia; 13-25.
- Sauls, Samuel (1995). *College Radio: 10 points of Contention from the Management Perspective*. ED410628.
- Szyszko, Nancy y Cataldi, Zulma (2010). La radio en la escuela media como agente participativo. *Quaderns Digitals*, 61.
- Tapia-Marín, Dalia (2003). Retos y perspectivas de la radio universitaria de cara al siglo XXI. Caso específico: Radio Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Nacional Autónoma de México, 220. *Revista Razón y palabra*.
- Vázquez, Marina (2012). *La radio universitaria en México y España. Estudio de la participación y formación de los jóvenes*. Tesis doctoral. Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació. (www.tdx.cat/handle/10803/84113) (13/11/2012).
- Villanueva, Carlos (2012). *La radio universitaria y su función social como instrumento para la integración (La radio universitaria en la ciudad de Monterrey, Nuevo León)*. Diploma estudios avanzados. Universidad Complutense. Facultad Ciencias de la Información. Departamento Sociología IV.
- Wood, Donald y Wylie, Donald (1977). *Educational Telecommunications*. USA.

El sistema de comunicación en la Ley Orgánica de Comunicación del Ecuador:

Un análisis desde el enfoque de las teorías de sociedad y masas de McQuail.

Resumen

Este ensayo hace una reflexión sobre las diferentes teorías desarrolladas en torno a la relación de los medios de comunicación con la sociedad y los diversos sistemas de comunicación propuestos. Posteriormente analiza, desde la perspectiva socio-política, las iniciativas gubernamentales de mayor regulación. Esta revisión sirve de respaldo para el objeto de estudio de esta propuesta: El concepto de sistema de comunicación en la ley de comunicación recientemente aprobada en el Ecuador. Se concluye que la falta de reflexión teórica impide ampliar el análisis de un verdadero sistema de comunicación como espacio de deliberación y representación que debería ser el pilar en el que se fundamente el esfuerzo de regulación en política pública de comunicación.

Palabras clave: teoría de la Comunicación; Ley Orgánica de Comunicación; Sistemas de Comunicación; Latinoamérica; Ecuador

Resumo

Este ensaio faz uma reflexão sobre as diferentes teorias sobre a relação dos meios de comunicação com a sociedade e os diversos sistemas de comunicação propostos. Posteriormente, analisa, apartir da perspectiva socio-política, as iniciativas governamentais de maior regulação. Esta revisão serve de respaldo para o objeto de estudo desta proposta: o conceito de sistema de comunicação na lei de comunicação recentemente aprovada no Equador. Conclui-se que a falta de reflexão teórica impede a ampliação da análise de um verdadeiro sistema de comunicação como espaço de deliberação e representação, que deveria ser o pilar do esforço de regulação na política pública de comunicação.

Palavras-chave: Teoria da Comunicação, Lei Orgânica de Comunicação, Sistemas de Comunicação, América Latina, Equador.

Abstract

This essay analyzes the different theories developed about the relationship between media and society and the diversity of communication systems. Later analyzes, from a socio-political approach, government initiatives for more regulation. This review serves as a backup for the object of study of this proposal: The concept of communication system in the communications act recently passed in Ecuador. We conclude that the lack of theoretical discussion doesn't allow a broaden analysis of a real communication system as a space of deliberation and representation. This should be the pillar on which any regulation effort in communication policy should be based.

Keywords: Communication Theory; Communication Act; Communication Systems; Latin America; Ecuador.



Caroline Ávila

Candidata a Doctora (PhD) en Comunicación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente – Investigadora de la Universidad del Azuay, Ecuador. Sus líneas de investigación se centran en el ejercicio de las Relaciones Públicas y la Comunicación Política, en especial la Comunicación de Gobierno desde el enfoque Latinoamericano.

Correo

cavila2@uc.cl

Recibido: octubre 2013

Aprobado: noviembre 2013



ensayos

Introducción

La necesidad de establecer nuevas reglas del juego en cuanto a la relación de los medios de comunicación y la sociedad, en especial con el gobierno como integrante de esa sociedad, ha llevado a países como Argentina, Brasil, Venezuela, Bolivia y Ecuador, a reformular o crear procesos de regulación en materia de comunicación (Kitzberger, 2010; Sorj, 2012).

La mayoría de la normativa existente en esos países viene de gobiernos autoritarios de la época de las dictaduras militares de la región, razón por la cual se hace evidente la necesidad de actualizar esas regulaciones y proponer un nuevo marco en esa relación.

Cuando se trata de regular los medios de comunicación, el debate se centra en el rol punitivo y de control más que en el fomento y protección de derechos. Bajo esa circunstancia la discusión sobre el tipo de sistema de comunicación más adecuado para una sociedad y la oportunidad de considerar a la comunicación como un espacio de deliberación social quedan en un segundo plano.

Este ensayo hace una reflexión sobre las diferentes teorías desarrolladas en torno a la relación de los medios de comunicación con la sociedad y los diversos sistemas de comunicación propuestos. Posteriormente analiza, desde la perspectiva socio-política, los enfoques que explican las iniciativas gubernamentales de mayor regulación. Esta revisión sirve de respaldo para el objeto de estudio de esta propuesta: El concepto de sistema de comunicación en la Ley de comunicación recientemente aprobada en el Ecuador. Se concluye que la falta de reflexión teórica en un proceso como este impide ampliar el análisis de un verdadero sistema de comunicación como espacio de deliberación y representación que debería ser el pilar en el que se fundamente el esfuerzo de regulación en política pública de comunicación.

Comunicación y sociedad

El análisis de un sistema de comunicación supone el análisis de una sociedad, considerando que los medios, ya sea como moldeadores o reflejos de esa sociedad, son su principal mensajero y su rol constituye un factor determinante del desarrollo social. Conceptos como el de "esfera pública" o

"sociedad de masas" permiten esclarecer ciertos postulados en torno a la función de los medios de comunicación dentro de la sociedad.

La propuesta de la "esfera pública" de Jürgen Habermas (1991 [1962]) se asocia a la labor de los medios de comunicación en la vida política, en la medida en que esta noción de espacio público provee un foro para el debate con mayor o menor autonomía.

La teoría de la sociedad de masas refleja la preocupación por la pérdida de la "esfera pública", como espacio de debate democrático y político superado por los efectos del mercado y la tecnología. Supone también, de manera paradójica, una sociedad atomizada pero vigilada de manera centralizada a través del "control remoto" de los medios de comunicación. (McQuail, 2005, p. 94)

La organización de los medios como institución persiste en el concepto de "masa" en donde cumplen el rol de satisfacer las expectativas del público como un todo y de otras instituciones sociales como políticos, sector productivo, religioso, jurídico. (McQuail, 2005, p. 58)

Sistemas de comunicación

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua, "un sistema es un conjunto de cosas que relacionadas entre sí ordenadamente contribuyen a determinado objeto" (pág. 1408)

Este conjunto de elementos, trasladado al sistema de comunicación puede tener diversas características que obedecen a sus propias realidades geográficas, políticas, económicas y sociales. De ahí que se dice que cada país tiene un sistema de medios ganado. (Davison, Boylan, & Yu, 1976)

Una tesis sobre la clasificación de los sistemas de comunicación es el postulado de las cuatro teorías de Siebert, Peterson, & Schramm (Fred Siebert, 1963) [1956]) La autoritaria, la liberal, la soviética-comunista y la de responsabilidad social. La propuesta de estos autores se fundamenta en las dos primeras, autoritaria y liberal y las otras dos son una derivación de las primeras. La autoritaria tiene fundamento en la ideología de Marx, Lenin y otros, que considera a los medios masivos y todos los vehículos de la expresión humana como

instrumentos de propaganda. Por su parte la liberal surge de la influencia norteamericana en oposición a la autoritaria.

Una actualización a esta propuesta es la planteada por Daniel Hallin y Paolo Mancini (Hallin & Mancini, 2004) que reduce a tres los modelos de clasificación de los sistemas de comunicación: El modelo liberal, caracterizado por el dominio de los mecanismos de mercado y medios comerciales; el Modelo Corporativo Democrático que considera la coexistencia de los medios comerciales y los medios asociados a una organización social o grupo político con una participación del Estado relativamente activa pero legalmente limitada. El tercer modelo es el Pluralista Polarizado con la integración de los medios a los partidos políticos, presencia débil de los medios de tipo comercial y fuerte participación del Estado. (p. 11)

Desde la vertiente de los medios masivos como institución, entendida como el conjunto de organizaciones con actividades similares agrupadas por sus propias reglas informales o en ocasiones por políticas y requerimientos legales impuestos por la sociedad, se pueden subdividir de acuerdo al tipo de tecnología (prensa, cine, televisión, etc) o por su alcance (nacional o local). Su actividad principal es la producción y distribución de contenido simbólico y opera en la "esfera pública" acorde a la regulación existente. (McQuail, 2005, p. 58)

Teorías de medios y sociedad

La forma como un sistema de comunicación se inserta en una sociedad depende de cómo sus integrantes se posicionan ante las potencialidades o capacidades de uso/servicio de los medios de comunicación. Los modelos teóricos permiten analizar desde un enfoque determinado la relación existente entre los medios y la sociedad. La ausencia de discusión teórica en los procesos de regulación tiene como consecuencia carencias en la definición del sistema de comunicación. La sociedad se concentra en el corto plazo, en la sanción y el control antes que la proyección o en su relación con los mass media.

Existen varios esfuerzos teóricos para el estudio de la relación de los medios de comunicación con la sociedad, entre los primeros está el de la **sociedad de masas** que se basa en el concepto inicial de "masa" y supone la interdependencia entre las

instituciones que ejercen poder y los medios y sus contenidos como fuentes de poder. La teoría marxista, muy alineada con la discusión sobre el poder y la inequidad revisado anteriormente, supone a los medios como instrumentos de control de la clase regente, acorde a la premisa Marxista del control de la producción material asociado con el control de la producción mental. (McQuail, 2005, p. 96)

Desde la teoría del funcionalismo los medios son auto dirigidos, por lo tanto auto corregidos y realizan su práctica social en términos de las necesidades de la sociedad y sus individuos. Desde esta visión, los medios son esenciales para la sociedad por su rol de integración y correlación, capacidad de orden, control y estabilidad, facilitadores en la adaptación al cambio, como agentes movilizadores, en el manejo de la tensión y en la continuidad de la cultura y los valores de la sociedad. (McQuail, 2005, p. 99)

La teoría política-económica se enfoca primeramente en la relación entre la estructura económica y la dinámica de la industria de los medios. Supone el control económico como determinante y en una de sus variantes considera a la audiencia como producto primario de los medios, por lo tanto la atención se dirige hacia la publicidad. Bajo esta teoría la estructura de los medios se inclina hacia la concentración. El interés público de la comunicación está sometido al interés privado. Por otro lado adquiere relevancia la información de la economía de la convergencia, telecomunicaciones y broadcasting. (McQuail, 2005, p. 100)

Otras teorías como el construcciónismo social, el determinismo tecnológico y la sociedad de la información son parte del bagaje teórico que estudia la relación de los medios con la sociedad. En especial esta última, la de la sociedad de la información, ha tenido gran acogida, motivada por la reducción en los costos de transmisión de datos, eliminación de distancias y como consecuencia el crecimiento exponencial tanto en velocidad como en volumen del flujo de la información. Los medios masivos todavía dominan pero hay incremento en la diversidad de opciones de información e interactividad. La globalización influye en los medios de comunicación a través del crecimiento en las redes de interconexión, la integración y convergencia medial. (McQuail, 2005, p. 103-108)

La revisión de estas corrientes teóricas refleja algunas visiones y perspectivas sobre las cuales analizar el rol de los medios de comunicación en la sociedad. El principal componente crítico a la hora de evaluar se encuentra en las teorías de la sociedad de masas, marxista y de política económica. En contraste la teoría del funcionalismo conduce a una visión más positiva, sobre todo en materia de función de los medios. Lo mismo sucede con la teoría de la sociedad de la información que se concibe mucho más abierta que las de determinismo tecnológico y la de construcción social. (McQuail, 2005)

La necesidad de regular no supone censura, sin embargo no es raro encontrar el discurso demagógico basado en el “cliché de democratización de los medios,” con el puro interés de subordinar la prensa a intereses oficialistas.

El objeto de la revisión de estas teorías es considerar las que más se relacionen con la realidad de una sociedad como la ecuatoriana al momento de establecer su sistema de comunicación. De antemano se establece que no existe una asociación exclusiva. De hecho es común encontrar características de una y de otra propuesta, sin embargo sí pueden identificarse rasgos que expresan una tendencia teórica expuesta.

Comunicación y regulación

Cuando se habla de teoría normativa en medios de comunicación, el objetivo es definir lo correcto y la responsabilidad que sustenta el beneficio que los medios deben otorgar a los individuos y la sociedad, la dificultad radica en que el criterio para establecer esta normativa por lo general es subjetivo e involucra juicios de valor sobre libertad de expresión, identidad, integración, diversidad e inclusive la misma información. (McQuail, 2005, p., 162)

En el caso de Latinoamérica, la relación de los medios de comunicación y la sociedad ha dejado algunas preocupaciones por los diferentes abusos

o inequidades existentes. Bernardo Sorj lo resume de la siguiente manera:

En nombre de la diversidad y la participación social, varios gobiernos han promovido legislaciones y, sobre todo, las han (o no) aplicado sobre medios, en función de sus intereses políticos coyunturales, algunas veces atacando directamente el libre ejercicio de la actividad periodística y la libertad de expresión. A su vez los medios de comunicación privados, en nombre de la defensa de la libertad de expresión, han ocultado problemas reales de concentración de propiedad y el uso de los medios para defender sus propios intereses empresariales, muchas veces aceptando acuerdos tácitos con los gobiernos de turno, que les permiten mantener situaciones oligopólicas ofreciendo como contraparte un periodismo “controlado” (Sorj, 2012, P. 7)

Factores como la concesión del canal de transmisión, la convergencia de los medios de comunicación y la existente inequidad en el acceso a los medios también son determinantes al momento de decidir sobre un proceso regulatorio (Sorj, 2012, p. 18)

Queda en la mesa de debate lo que la sociedad espera de los medios. En el sector público es deseable la independencia y el libre acceso; por su parte el sector privado debe evitar la concentración, considerada nociva para la calidad periodística y la democratización del acceso. Otro tema de consideración en América Latina es la necesidad o no de crear agencias reguladoras y empresas públicas independientes del poder gubernamental.

El objetivo último de un esfuerzo regulatorio debería ser que los medios “redoblen su responsabilidad con la ciudadanía, que busquen una cobertura amplia y mantengan su autonomía en relación al gobierno de turno y den espacio a la mayor diversidad posible de opiniones y análisis.” (Sorj, 2012, p. 20)

La necesidad de regular no supone censura, sin embargo no es raro encontrar el discurso demagógico basado en el “cliché de democratización de los medios,” con el puro interés de subordinar la prensa a intereses oficialistas. (Bucci, 2012, p. 82)

En el proceso regulatorio de un sistema de comunicación, se parte por lo general de la necesidad de ejercer control sobre los medios y establecer lo que deben y no deben hacer con sus respectivas sanciones y penalidades. Esta lectura cortoplacista responde al criterio que el sistema de comunicación debe estar sometido a quienes ejercen el poder político o económico.

El sistema de comunicación en la Ley Orgánica de Comunicación de Ecuador

Antecedentes

En el Ecuador, a raíz de la última constitución aprobada en el 2008, se inició un debate sobre la nueva ley de comunicación con la finalidad de asegurar el derecho a la comunicación consagrado como parte de los derechos del buen vivir de la nueva constitución. A su vez, el Art. 384 estableció el sistema de comunicación Social para asegurar el ejercicio de los derechos de la comunicación, integrar y coordinar a las instituciones públicas que tienen competencias en el sector y formular las políticas públicas en materia de comunicación. El mismo artículo considera la formulación de una Ley (de Comunicación) que definirá la organización y funcionamiento del sistema de comunicación Social, así como las formas de participación ciudadana a su interior. (Jurado, 2010)

Posteriormente y con la intención de legitimar lo actuado por el Gobierno y la Asamblea Nacional, se elevó a Consulta Popular la siguiente interrogante:

Con la finalidad de evitar los excesos en los medios de comunicación, ¿Está usted de acuerdo que se dicte una ley de comunicación que cree un Consejo de Regulación que norme la difusión de contenidos en la televisión, radio y publicaciones de prensa escrita, que contengan mensajes de violencia, explícitamente sexuales o discriminatorios; y que establezca los criterios de responsabilidad ulterior de los comunicadores o los medios emisores? (CNE, 2011)

El 44.9% de la población dijo Sí. Un resultado que evidencia la preocupación de la sociedad ecuatoriana y el desprestigio en el que se encuentran los medios de comunicación. (CNE, 2011)

Lo que está escrito

La Ley aprobada en es un cuerpo de 119 artículos en 6 Títulos, 26 disposiciones transitorias, 6 reformatorias y 2 derogatorias. El objeto de la ley es desarrollar, proteger y regular, en el ámbito administrativo, el ejercicio de los derechos a la comunicación establecidos en la constitución. (Asamblea Nacional, 2013, p. 3)

Reconoce como medios de comunicación social a las empresas y organizaciones públicas, privadas o comunitarias que prestan el "servicio público de comunicación masiva" usando como herramienta medios impresos o servicios de radio, televisión y audio o vídeo por suscripción, cuyos contenidos puedan ser generados o replicados por Internet; sin embargo, aclara que no regula la información u opinión que "de modo personal" circule a través de la red. (Asamblea Nacional, 2013, p. 3)

A pesar de exigir a los medios de comunicación la expedición de códigos deontológicos, el Art. 10 incluye un total de 29 normas deontológicas cuya infracción implica amonestación por parte de la Superintendencia de Información. Además de una buena cantidad de principios y derechos, resaltan los artículos relacionados con la prohibición de censura previa, responsabilidad ulterior del periodista y del medio, así como el derecho a la información "verificada, contrastada, precisa y contextualizada." (Asamblea Nacional, 2013, p. 6)

En el Título III la Ley introduce el concepto de "Sistema de comunicación social"

Art. 45.- Conformación.- El sistema de comunicación Social se conformará por instituciones de carácter público, las políticas y la normativa, así como los actores privados, comunitarios y ciudadanos que se integren voluntariamente a él, de acuerdo al reglamento de esta ley. (Asamblea Nacional, 2013, p. 9)

Este "Sistema" tiene como objetivos articular los recursos y capacidades de los actores públicos, comunitarios y privados que conforman el Sistema para lograr el pleno ejercicio de los derechos de la comunicación. Desarrollar e implementar mecanismos de planificación pública participativa y descentralizada para la definición, control social y adecuación de todas las políticas públicas de comunicación. Monitorear y evaluar las políticas

públicas y los planes nacionales relativos a los derechos a la comunicación. Producir información sobre los avances y dificultades en la aplicabilidad de los derechos de la comunicación. (Asamblea Nacional, 2013, p. 9)

En este marco y bajo el subtítulo de Institucionalidad para Regulación y Control, la Ley crea el Consejo de Regulación y Desarrollo de la Comunicación, el Consejo Consultivo y la Superintendencia de Información y Comunicación. (Asamblea Nacional, 2013, p. 10-11)

Integran el Consejo de Regulación un representante de la Función Ejecutiva, un representante de los Consejos de Igualdad, un representante del Consejo de Participación Ciudadana y Control Social, un representante de los Gobiernos Autónomos Descentralizados y un representante del Defensor del Pueblo. Su función, junto con el Superintendente de Comunicación e Información consiste principalmente en ejecutar el cumplimiento de la ley, para ello tendrá que generar los instrumentos legales que le permitan regular y controlar. En los temas de desarrollo de política pública, el consejo de regulación podrá contar con una asesoría no vinculante de parte de un Consejo Consultivo conformado por un representante de los realizadores audiovisuales, otro de los comunicadores sociales, uno por las organizaciones ciudadanas relacionadas a la promoción de la cultura, un representante de los catedráticos de las facultades de comunicación; y un representante de los estudiantes de comunicación (Asamblea Nacional, 2013)

Las siguientes secciones hacen referencia a la regulación y clasificación de contenidos, luego pasa a definir quienes son medios de comunicación social entre los cuales incluye a los medios públicos, medios públicos de carácter oficial, medios privados y medios comunitarios. En el caso de los medios públicos incluye una enumeración sus objetivos. En torno a las obligaciones, entre otras cosas, especifica las restricciones en los que todos los medios se encuentran sujetos en caso de estado de excepción. Se detallan los espacios obligatorios para el sector público (cadenas nacionales), la distribución equitativa de frecuencias (33% público, 33% privado y 34% comunitario) y en algo explica el progresivo cumplimiento y la forma de adjudicación. Finaliza con artículos que regulan la difusión de publicidad y el fomento a

la producción audiovisual. (Asamblea Nacional, 2013)

Lo que no está escrito

Existen muchas críticas a favor y en contra de este proyecto convertido ya en Ley. Si bien es cierto, en el Ecuador hay una necesidad de organizar un cuerpo legal, en algunos casos insuficiente y caduco, en torno al ejercicio de la comunicación, y esta Ley hace un importante esfuerzo por cumplir con esa necesidad, existen también ciertos reparos, principalmente asociados a la ambigüedad de ciertos conceptos que pueden caer en una suerte de autocensura dentro del ejercicio del periodismo.

Incluir de una manera muy sutil y desordenada más de una decena de artículos sobre sanciones distribuidos en todo el texto de la ley, cuando, si se quiere actuar coherentemente, todos ellos deben estar en un capítulo titulado "prohibiciones y sanciones". (Romo, 2012)

La inclusión de principios deontológicos en un ámbito muy general sin especificaciones de procedimientos para sanción, da lugar a interpretaciones diversas por quienes deban ejercer el control. A simple vista parece una sutil forma de regular la actuación del periodista y del medio de comunicación.

Sin embargo de estas válidas preocupaciones, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre el sistema de comunicación sugerido en la Ley, cuya definición –considero- está ausente. Los integrantes y objetivos ambiguos han sido criticados por el sector político y organismos internacionales. Entre las preocupaciones están la integración voluntaria, ¿qué pasaría con los periodistas que no se integren? No especifica qué tipo de instituciones puedan integrar ese sistema, ¿los medios privados pueden autoexcluirse? Si el sistema no es totalmente incluyente ¿puede tener algún efecto su gestión? ¿Cómo se articula para el cumplimiento de las funciones asignadas? La distribución de recursos, la planificación de políticas, ¿cuál va a ser su estructura? (UNESCO, 2011; Romo, 2012)

¿Cómo se establece un sistema sin la especificación de sus miembros? El sistema universitario, por ejemplo, no podría estar constituido sin la participación de las Instituciones de Educación Superior. El

sistema de comunicación, por lo tanto, debe tomar en cuenta a los organismos, como dice la definición de la RAE, "relacionados entre sí(que) contribuyen a determinado objeto" (Real Academia Española, 2001), y allí el siguiente problema: no hay un objeto establecido con claridad, salvo el de regulación.

Teorías asociadas

La realidad del sistema de comunicación ecuatoriano refleja en buena medida el uso de los medios desde una perspectiva del poder que ellos representan. La fuerte concentración de la distribución del ancho de banda ha sido sujeta a múltiples reclamos y resulta evidencia indiscutible de la inequidad como característica del sistema. (UNESCO, 2011)

Existe también una discusión reiterada sobre la participación de los medios como "actores políticos," por sus pronunciamientos en torno a los enfrentamientos con el gobierno de turno. Un sistema de medios persuasivo, que en muchas ocasiones toma partidos o posturas claras, que conoce de su cualidad de influir en el comportamiento y persuadir en materia de opinión y creencias y que, por lo tanto, es utilizado con fines de ejercicio de poder para conferir status o legitimar posturas de quienes ostentan el poder, ya sea político, empresarial o social.

Frente a estos criterios preliminares la sociedad cede a la interrogante sobre si es posible ejercer control sobre los medios y si es así, quién lo ejerce. Estas preguntas se justifican generalmente por la percepción de falta de acceso a los medios, cómo ejercen los medios de comunicación su poder de influencia, o qué versión del mundo es la que los medios reflejan. (McQuail, 2005, p. 87)

McQuail inserta en la discusión sobre el poder y la inequidad de los medios su rol frente a la sociedad como dominantes o pluralistas. La visión desde lo "dominante" supone a los medios de comunicación como una forma de ejercicio del poder por sobre otras instituciones. Por otra parte la visión pluralista supone la ausencia de una élite dominante, lo que hace posible el cambio y el control democrático.

Bajo esta consideración, se pueden identificar en las características del sistema ecuatoriano

rasgos que explican la preocupación tanto del sector político como de la sociedad. En el primer caso el control bancario o interés comercial sobre los medios de comunicación y en el segundo el acceso limitado e inequitativo. (UNESCO, 2011)

Palabras Finales

Cada sociedad determina el cristal desde donde se puede analizar su realidad. Al considerar las preocupaciones y la discusión generada en la opinión pública sobre el rol de los medios de comunicación, claramente se identifica una postura asociada al tema de poder e inequidad descrita por McQuail, porque sus características se reflejan en la realidad política, jurídica y social del Ecuador.

Esto no quiere decir que hay ausencia de las discusiones del rol de los medios como integradores y generadores de identidad así como su participación definitiva en el cambio social y su desarrollo, sin embargo, predomina en las posturas sobre todo a nivel de formulación de la ley de comunicación, el tema del control y poder, como una forma de reconocer que los medios deben ser sujetos a la regulación política y económica precisamente por ser instrumentos de poder e influencia.

Esta es una forma de interpretación de la discusión existente a la luz de la teoría. El siguiente paso debería ser establecer el diseño estructural del sistema de comunicación de acuerdo a las discusiones teóricas que más se ajusten a las necesidades y aspiraciones de la sociedad ecuatoriana.

Si en un proceso de regulación existe ausencia de debate teórico, no se puede responder a la pregunta sobre qué sistema de comunicación

La visión desde lo "dominante" supone a los medios de comunicación como una forma de ejercicio del poder por sobre otras instituciones. Por otra parte la visión pluralista supone la ausencia de una élite dominante, lo que hace posible el cambio y el control democrático

es el más adecuado para la sociedad. Este es precisamente el problema de la definición de Sistema en el proyecto de ley ecuatoriano. No hay una estructura definida, los mismos integrantes son difusos y resulta necesario acceder al resto del articulado para interpretar que la ley, no el sistema, abarca a los medios públicos, privados y comunitarios.

La ley de comunicación ecuatoriana, por el énfasis de sus componentes, supone un sistema subordinado al ente regulador, más cercano a la teoría marxista o de la sociedad de masas, ambas consideradas entre las más antiguas. (McQuail, 2005)

La fuerte influencia del Estado, sobre todo en la conformación del Consejo de Regulación y Desarrollo de la Comunicación, es una característica de un sistema pluralista polarizado con la integración de los partidos políticos (en este caso del gobierno) y el debilitamiento de los medios privados. (Hallin & Mancini, 2004)

Si se hiciera el esfuerzo de aprovechar la perspectiva teórica para plantear un nuevo sistema de comunicación, se podría considerar la aplicación de la teoría Funcionalista que es más positiva e integradora, en el marco de un modelo Corporativo Democrático que permita la coexistencia de los medios públicos, privados y comunitarios, con participación del Estado pero en términos más limitados a fin de cuidar la independencia. (McQuail, 2005; Hallin & Mancini, 2004)

Este tipo de análisis facilita una regulación que se proyecte más allá del gobierno de turno. El planteamiento de una nueva Ley de Comunicación debió permitir una discusión desde un marco más amplio, como plantea Habermas: la capacidad de la comunicación social y su sistema de medios para constituir un espacio de deliberación social. Entonces el enfoque, en lugar de concentrarse en los aspectos punitivos y regulatorios, debería considerar primeramente si el sistema de propiedad y de concentraciones económico-mediales es capaz de promover este ideal habermasiano de medios como espacios de deliberación, con una adecuada y equitativa representación (Habermas, 1991 [1962]).

El abordaje teórico hubiera facilitado la discusión del proyecto de ley, ya no solo desde la libertad de expresión, sino de la necesidad de contar con una verdadera representación de la diversidad de intereses al interior del sistema medial, considerado como espacio de deliberación. Lamentablemente el enfoque del proyecto y ahora ley de comunicación del Ecuador considera preferentemente el diagnóstico y sus soluciones inmediatas y omite la proyección de un solvente sistema de comunicación.

Queda esa reflexión como parte del desarrollo de políticas públicas cuya responsabilidad está en el consejo de regulación, con el apoyo "no vinculante" del consejo consultivo conformado en la ley. Quizá este espacio sea tomado con la responsabilidad que requiere el ejercicio del derecho a la comunicación y la libertad de expresión de una sociedad. 

Bibliografía

- Asamblea Nacional. (23 de Junio de 2013). *Ley Orgánica de Comunicación*. Recuperado el 15 de Julio de 2013, de Registro Oficial No. 22: <http://documentacion.asambleanacional.gob.ec/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/94ab3aff-08d5-4ad4-8839-8c6b91543b5a/Ley%20Orgánica%20Comunicación>
- Bucci, E. (2012). La Radiodifusión y la Democracia en Brasil. En B. Sorj, *Democracia y Medios de Comunicación* (págs. 75-108). Buenos Aires: Catálogos / Konrad Adenauer.
- CNE. (2011). *Consejo Nacional Electoral*. Recuperado el 2 de Julio de 2012, de <http://app2.cne.gob.ec/resultados/>
- Davison, W., Boylan, J., & Yu, F. (1976). *Mass Media: Systems & effects*. New York, Estados Unidos: Praeger Publishers, Inc.
- Fred Siebert, T. P. ((1963) [1956]). *Four Theories of the Press*. Urbana: Illini Books.
- Habermas, J. (1991 [1962]). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. (T. Burger, Trad.) Cambridge: MIT Press.
- Hallin, D., & Mancini, P. (2004). *Comparing Media Systems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jurado, R. (Julio de 2010). *El proceso de elaboración de la Ley de Comunicación en el Ecuador*. Recuperado el 26 de Junio de 2012, de www.ciespal.net/

- <http://www.ciespal.net/mediaciones/index.php/ensayos/328-el-proceso-de-elaboracion-de-la-ley-de-comunicacion-en-ecuador.html>
- Kitzberger, P. (Noviembre de 2010). *The Media Activism of Latin Americas' Leftist Governments: Does Ideology Matter?* (G. w. series, Ed.) Recuperado el 26 de Junio de 2012, de [www.giga-hamburg.de/workingpapers](http://www.giga-hamburg.de/www.giga-hamburg.de/workingpapers)
- McQuail, D. (2005). *McQuail's mass communication theory* (5ta. ed.). London: Sage publications.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* (Vigésima ed., Vol. 9). España: Rotapapel.
- Romo, M. P. (2012). *Ley de Comunicación: ¿Por qué votar no?* Recuperado el abril de 2012, de paularomo.blogspot.com/2012/04/ley-de-comunicacion-por-que-votar-no.html
- Sorj, B. (2012). *Democracia y Medios de Comunicación: Más allá del estado y el mercado* (1ra ed.). Buenos Aires, Argentina: Catálogos / Konrad Adenauer.
- UNESCO. (2011). *Ánalisis del Desarrollo Mediático en Ecuador - 2011*. Obtenido de www.unesco.org/quito



Florencia Saintout

Decana de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de La Plata. Doctora en Ciencias Sociales (Flacso). Autora de "Los jóvenes en Argentina. Desde una epistemología de la esperanza". UNQ. Buenos Aires. 2013

Correo:

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013



ensayos

Periodismo y nuevas tecnologías: los ejes del pensamiento hegemónico y una posible contra agenda

Resumen

La relación entre periodismo y nuevas tecnologías ha sido pensada históricamente escindida de la dimensión del poder, separando la técnica de su espesor social desde una perspectiva instrumental de la misma funcional a una concepción administrativa liberal del periodismo. En la actualidad la pregunta por ese vínculo implica indagar si el periodismo asume la explicación neoliberal del mundo que lo condena a ser mera herramienta de un orden reproductor de la palabra de unos pocos; o si se posiciona en los procesos de construcción de emancipación de su pueblos ayudando a parir las voces, los olores, los sonidos, las imágenes y la lengua de aquellos que luchan por un horizonte de justicia.

Palabras clave: tecnologías, periodismo, comunicación, poder

Resumo

A relação entre jornalismo e novas tecnologias foi historicamente pensada fora da dimensão do poder, separando a técnica de sua expressura social, a partir de uma perspectiva instrumental, servindo a uma concepção administrativa liberal do jornalismo. Na atualidade, pensar sobre esse vínculo implica indagar se o jornalismo assume a explicação neoliberal do mundo, que o condena a ser mera ferramenta de uma ordem reprodutora da palavra de poucos; ou se está inserido nos processos de construção da emancipação de seu povo, ajudando a difundir as vozes, os cheiros, os sons, as imagens e a língua daqueles que lutam por um horizonte de justiça.

Palavras-chave: tecnologias, jornalismo, comunicação, poder.

Abstract

The relationship between journalism and new technologies has historically been thought cleaved from a power dimension, separating the technique from its social thickness, using an instrumental perspective which is functional to a conception of journalism both administrative and liberal. At present the question for that bond implies investigate whether journalism assumes neoliberal explanation of the world that condemns him to be a mere tool player by the word of a few, or if journalism take side in the process of emancipation supporting the people to bear the voices, smells, sounds, images and language of those who struggle for justice horizon

Keywords: technologies, journalism, communication, power

La historia del periodismo y la comunicación no puede ser escindida de la historia de las tecnologías. Esta relación que parece novedosa está en la base de la posibilidad del periodismo moderno: la capacidad de la reproducción de la información a gran escala. Pero es necesario decir que la relación no existe en sí misma (no está dada de una vez y para siempre) sino que tiene historia y que hegemónicamente se ha constituido a partir de ciertos ejes que es necesario poner en común con el objeto de plantear una nueva agenda tanto para el pensamiento académico como para la práctica periodística.

El primero de estos ejes ha sido la linealidad evolucionista. Se ha pensado una historia de las tecnologías y el periodismo siguiendo un modo de entender la temporalidad que ha sido el dominante para todo el proyecto civilizatorio moderno. Este ha sido el del modelo secuencia, lineal, en el que cada nueva etapa implica la anulación de la anterior. Así, el relato del progreso primero, y luego el del desarrollo (especialmente para pensar nuestra región) han sido la base de un pensamiento sobre las tecnologías en el cual la emergencia de cada nueva técnica implica un estadio superior que deja en el atraso y el olvido al estadio previo. La historia más o menos se cuenta así: la imprenta, el libro, la radio, el cine, la televisión, la multiplicidad de pantallas; de la cultura analógica a la digital.

Pero también, sostenido sobre la capacidad de desarrollo de las tecnologías, se ha alojado una mapa clasificatorio del mundo, donde unas naciones quedan atrás (y deben ser conducidas y tuteladas como niños o incapaces) y otras son las que pueden ocupar el lugar de la toma de decisiones.

Esta visión además se ha consolidado en la larga década neoliberal con una afirmación: que la historia ha concluido, que ha llegado a un lugar del cual es imposible moverse y que lo único que nos queda es aceptar ese orden (orden en el cual lo único que cambian son las tecnologías que nunca dejan de ser nuevas).

El periodismo queda así reducido a un afán por la adquisición de una serie de destrezas y habilidades que, se piensa, le permite acceder a los cambios tecnológicos últimos para dar cuenta con absoluta rapidez de lo que está dado (y no se cuestiona) como la noticia: lo último.

El segundo de los ejes es el que ha pensado la tecnología en sí misma, es decir, por fuera de toda relación social, reducida a una mirada instrumental. Así la técnica es esa herramienta al servicio de cualquier poder. Y el periodista un experto o profesional que no decide nada ni tiene posición.

La *tekhné* deja de ser *poiesis*, es decir, se desprende de cualquier pasión sobre el bien o el mal. Se transforma en un saber en sí mismo que sabe de lo humano sin pertenecer a ese dominio. Que no acepta los misterios. Ni las tensiones. No hay herida. Una técnica ciega a la belleza y al horror en sus múltiples caras.

En esta matriz, la técnica no funda ni nombra nada. Escribe Schmucler (2008): “la técnica dejó de ser producción que adviene para convertirse en dominio planificado, en conminación provocante. El acontecer cedió ante el cálculo. Poesía y técnica dejaron de ser una misma cosa y el hombre empezó el camino de ser instrumento de los instrumentos que había construido. Alejadas de la poesía (o de lo político), las palabras del pensar técnico dejan de crear -en principio fue el verbo- y se resignan a expresar lo previsible.”

Por este motivo, la idea de la tecnología como un instrumento (que además es neutral: como una especie de herramienta o aparato por fuera de lo humano dispuesto a cualquier tipo de uso) es también absolutamente funcional a una concepción administrativa liberal del periodismo. Perspectiva administrativa que sostiene que los periodistas no tienen ninguna posición (ni de clase, ni de género, ni ideológica) y que, por lo tanto, su función se restringe a “reflejar”, a “contar” una realidad a la que acceden sólo mediados por la tecnología. Una realidad cuya existencia se presenta al desnudo ante los periodistas, que se limitan a dar cuenta de ella. .

El tercer eje sobre el que se ha articulado la relación periodismo/tecnologías es el que piensa las tecnologías de la comunicación como salvación, o lo que podemos denominar como las *tecnoutopías* de la sociedad de la información. La emergencia moderna de un relato sobre la comunicación está íntimamente ligada al ideal del progreso como proceso natural y guiado por una civilización blanca (patriarcal y de una única razón). Allí prevalece la idea de una comunicación “luminosa”, sin ruido, domesticadora de lo social,

o de lo que aparece como anomalía con respecto al orden. Una condición moral; una búsqueda de bondad que acude a salvar lo humano de la barbarie y la oscuridad.

La emergencia de la llamada sociedad de la información no está exenta de estos relatos, por el contrario, la constituyen y marcan su identidad. Llamamos aquí sociedad de la información a una serie de procesos económicos, políticos y socioculturales –en un principio como proyecto ligado a las esferas gubernamentales norteamericanas– que permiten hablar del desplazamiento de un modo de sociedad que basa su sistema de producción en la industria hacia otro donde la información ocupa un lugar central. La información como insumo y como fuerza motriz en la reestructuración de los procesos productivos. La sociedad de la información supone además un des-anclaje en las categorías clásicas de tiempo y espacio, donde las verdaderas arquitecturas de la sociedad mundial son las redes en lugar de las naciones; la producción de bienes y servicios ligadas a la tecnologías de información y comunicación, en lugar de las fábricas.

Desde el punto de vista socioeconómico, este modelo productivo que intentó reemplazar al estado de bienestar está basado en la sustitución a gran escala del trabajo humano, en la centralidad del complejo de la microelectrónica y de la industria de las telecomunicaciones, en la interconexión financiera y comercial del globo, en la deslocalización industrial, en la consolidación del sector terciario y del empleo precario y en la promoción del consumo como relación social preponderante (Becerra, 2003).

Como una suerte de continuación del proyecto del progreso moderno, se presenta como un nuevo modelo societario globalizado que promete un futuro de bienestar con carácter universal. Para esto necesita de ciertos relatos:

La metáfora de la aldea global, luego de ciertas operaciones de actualización, se sigue sosteniendo de manera especialmente rica para aquellos que sitúan el desarrollo de las llamadas nuevas tecnologías en un mundo que anhelan sin conflictos ni diferencias y que se presenta como resultado del imperio de esa técnica.

Si de acuerdo a la idea “macluhiana” una sociedad se define y caracteriza por las tecnologías de las que

dispone, en el sentido no específico sino genérico, y en nuestra sociedades las tecnologías permiten pensar en un desarrollo infocomunicacional como nunca en la historia, para algunos será lógico creer que hemos pasado de la “galaxia Gutenberg” a la aldea global que ahora es más aldea que nunca (en el sentido de la proximidad) aunque esté “des/ordenada” (u ordenada en un nuevo orden: el del capital).

La diferencia de esta aldea de hoy con las aldeas del pasado es que se sobresalta la condición de la diversidad. Gianni Vattimo señaló que la característica central de nuestras sociedades es la puesta en visibilidad simultánea y caótica de infinitas culturas e infinitos mundos, y que en ese caos (caos como nuevo orden) residía la posibilidad de la emancipación. Escribía: “El sentido emancipador de las diferencias y los dialectos está más bien en el efecto añadido de extrañamiento que acompaña al primer efecto de emancipación. Vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre pertenencia y extrañamiento”. (Vattimo, 1996, p. 85)

Se celebra entonces una diversidad por fuera de todo marco estructural, entendida más como multiculturalismo que como interculturalidad. Como si en la aldea todas las voces tuvieran la misma fuerza.

En esta aldea no hay Estado, no hay clases, no hay fronteras (o se transformaron en fronteras porosas). Sobre todo, no hay conflictos. No hay política. Lo único que existe son las redes. Y si bien las redes habían sido pensadas previamente por la sociología en su carácter de lazos, ahora serán pensadas a partir de las posibilidades de multiplicación de los negocios.

En el mundo como aldea, la cuestión del poder se asume en un desplazamiento desde las lógicas de la dominación/emancipación hacia las metáforas rizomáticas, oblicuas, donde el poder al ser una dimensión de todo lo social, está en todas partes y en ninguna. Sobre todo no está para ser combatido.

El adelgazamiento de la problematización del poder, anclado en la idea de que este ha dejado de ser demoníaco y material para ser fluido, ambulante, creativo y subjetivo ha alimentado el abandono de la dimensión de clase para

el análisis y comprensión de la cultura. Las ideas de la microcapilaridad del poder ligadas a su reubicaciones en la vida cotidiana y en su no exterioridad a la subjetividad fueron claves en el campo de la comunicación. Este giro epistemológico dio lugar a una serie de problemáticas: las audiencias, los llamados nuevos movimientos sociales, las resistencias ligadas a las reivindicaciones étnicas, de género.

Pero cabe decir que la ruptura fue parida por la derrota política y que esto no estuvo exento de consecuencias. La exaltación de las micro luchas ha venido de la mano de la ausencia de pensamiento sobre la existencia de una. Y, como si esto fuera poco, cada una de estas micro-disidencias han sido pensada en sí mismas sin la pregunta por su articulación con otras luchas dentro del espacio social. Es así que, por ejemplo, las capacidades de crítica, de resistencia de las audiencias han sido construidas al margen de su relación con un sistema social estructurado, pero además, al margen de las resistencias llamadas de género, o de etnia, y ni qué hablar de la articulación con una dimensión de clase.

Luego del 2001, cuando se hicieron visibles, por ejemplo en la Argentina, las consecuencias nefastas de los modelos políticos y económicos implementados en la región basados en la celebración del orden neoliberal existente como un orden casi natural, es muy complicado para la acción política, pero específicamente para la mirada epistemológica, no ejercer una crítica del poder que no desande muchas de las rupturas pero que se detenga en la fuerza arrolladora de unos poderes que no están sólo en los microscópicos deseos de la vida cotidiana sino en grandes relaciones estructuradas históricamente. Es necesario no clausurar en la agenda de investigación el escándalo de las vergonzosas consecuencias de unas relaciones de poder profundamente desiguales que no circulan todo el tiempo, de las que no se puede entrar y salir cuando a uno se le da la gana, que poco tienen de fluidos y de redes anestesiadas.

Por último, la aldea no podría existir sin una consideración sobre el estatuto de lo real. Si por un lado tenemos un empirismo brutal que asume que la realidad existe sin mediaciones y de lo que se trata es de reflejarla, por otro, de la mano del giro lingüístico con todas sus consecuencias y de la exacerbación del lugar de las tecnologías de

comunicación (dos hechos que se realimentan), se va construyendo un modo de pensar lo social en el que lo real es puro lenguaje, pura construcción, puro relato. Ya no importa qué es lo real. Lo real se nombra y con eso alcanza. Esta posición epistemológica va a llegar a extremos como los de Jean Baudrillard que asegura que la guerra del golfo no ha tenido lugar (Baudrillard, 1991) o que los acontecimientos ya no existen (Baudrillard, 1993)

Es fácil imaginar entonces cómo si la verdad no existe y su lugar va a ser ocupado por puro lenguaje, por pura imagen, por pura construcción se muere la vía en la que se pueda distinguir entre verdad y mentira. Si no hay verdad tampoco hay mentira: que gane el más fuerte, ruge el mercado.

Un último gran eje que es aquel que sostiene que los grandes sujetos colectivos (especialmente el gran sujeto de la historia, el movimiento obrero organizado) se han adelgazado hasta desaparecer. En las sociedades posindustriales de la información se piensa que ya no hay un sujeto que movilice la historia. En todo caso hay movimientos en minúscula y en plural que de manera fragmentaria luchan cada uno por su lado. Y lo que sí existe y se celebra es un tipo de ciudadanía que se define por su capacidad de acción en el mercado. Ciudadanos/consumidores: si la ciudadanía moderna se defendía y ejercía ante el Estado, esta condición del consumidor se erige ante el mercado.

Por otro lado, en el que se considera el mundo autónomo de las tecnologías, hay una exacerbación del ciberciudadano, es decir, de aquel cuya actividad se hace lugar desde el uso de las tecnologías a través de las cuales constituyen comunidades de autogestión sumamente flexibilizadas, móviles. Señala Jorge Huergo: "La

las capacidades de crítica, de resistencia de las audiencias han sido construidas al margen de su relación con un sistema social estructurado, pero además, al margen de las resistencias llamadas de género, o de etnia, y ni qué hablar de la articulación con una dimensión de clase

formación de esta ciudadanía está perfectamente articulada a nuevas formas de control lo que alienta la posibilidad de un ejercicio ciudadano despolitizado, es decir, sin ninguna expectativa de transformación del *statu quo*."

El aliento al llamado tercer sector, la sociedad civil, o el conocido concepto de Ramonet del quinto poder (Ramonet, 2003) no hacen más que subrayar la aceptación que de la política y de los grandes colectivos politizados no es esperable nada.

Hasta aquí hemos expuesto los principales modos en que se ha pensado hegemónicamente la relación con las tecnologías y el periodismo. Como segunda parte de este recorrido parece pertinente presentar unos posibles otros caminos para esta agenda.

Del tiempo lineal como progreso a la multitemporalidad social

La imposibilidad de pensar la historia en su curso unitario como progreso sostenido, está relacionada con el hiperdesarrollo de las tecnologías de comunicación. Pero la idea evolucionista del tiempo narrado como progreso liberal que tiene su final en la hiperconexión de mercado ha entrado en una crisis radicalizada por diversos motivos: los procesos de descolonización primero, los procesos migratorios de los sures a los nortes, pero sobre todo, en los últimos años, por los movimientos de emancipación de la región que lo pusieron al desnudo en su papel de complicidad con la producción del horror (como heridas mortales a ese sueño universal).

En este sentido, lo que se hace presente es un tiempo social que tiene más de destiempo, de pasado que se recupera como memoria; de memoria que permite el nacimiento de lo nuevo.

Propongo para pensar la relación entre periodismo y tecnologías, la necesidad de moverse en la multiplicidad de tiempos que constituyen lo social. De esta manera, el periodismo jamás podría reducirse sólo a la búsqueda insaciable de "la noticia" como lo último sino que incluso, al fusionarse en el domicilio de las "nuevas tecnologías", podrá bucear entre la multiplicidad de temporalidades que constituyen lo que se vive

como presente, se narra como pasado y se añora como futuro, que está siempre rehaciéndose colectivamente.

De la transparencia a la técnica pensada en su espesor histórico

Fue Walter Benjamin quien mejor expresó una idea radicalmente distinta a la de la instrumentalidad transparente: que la técnica siempre es social antes que técnica. Que es imposible reducir su estatuto a una simple concepción instrumental. La técnica pensada en su espesor histórico nos sitúa en otro territorio de la reflexión, en el que pasamos de la pregunta sobre los efectos de las tecnologías en lo social hacia la pregunta por los modos de constitución de la sociedad y la cultura que producen determinadas tecnologías y no otras en su lugar.

Propongo el desafío de pensar el periodismo y el uso de las tecnologías en las complejidades/densidades de la historia, donde el periodismo deberá ejercitarse la capacidad de leer a contrapelo, de caminar las tensiones, de elaborar las relaciones (que nunca vienen hechas "por la naturaleza") y de escuchar los murmullos subterráneos de lo social.

El conventillo Global: la inscripción de los conflictos, la no comunicación y las concentraciones

Contra el imaginario tecnoutópico que habla de este afán de re-ligare el mundo más allá de la historia, se opone un mapa de desigualdades y concentraciones de poder que el periodismo no puede ignorar.

En primer lugar que la creciente interacción no es garantía de participación horizontal. La mayoría de los usuarios de Internet son simplemente consumidores activos, visitantes frecuentes de los productos creados por unos pocos, siempre por otros. Bajar videos o textos, al igual que música, si bien supone unas destrezas instrumentales, no modifica de manera sustantiva la posición receptiva frente al consumo.

Es necesario tomar las tecnologías y al periodismo sin perder de vista la dimensión del poder. Si bien es cierto que las tecnologías digitales abren un horizonte de posibilidades no es menos cierto

que, como afirma García Canclini (2007: 42): "en la red hay dueños y visitantes, y quienes visitan no ponen las reglas de la casa"¹

La nueva dinámica del mercado de medios no puede ser comprendida si no se considera que estos procesos de transformación avanzaron a partir de una importante derrota política que tuvo lugar a finales de la década del 70 y que reorientó a los principales gobiernos de occidente hacia una hegemonía neoliberal (Caletti, 2001)

La conformación de un mercado global concentrado solo ha sido posible por el paso al neoliberalismo que ha sido la fuerza motriz de ese proceso ya que supuso la eliminación o la relajación de barreras para la concentración de la propiedad de los medios y su explotación.

En este marco de desarrollo de un mercado global de la comunicación no se puede dejar de tener en cuenta la influencia de las organizaciones globales, fundamentalmente la Organización de Naciones Unidas (ONU) y las organizaciones vinculadas como la UNESCO, la UIT, la OMPI. Pero también organizaciones como el "grupo de los 8" o el Global Information Infrastructure (GII) y, fundamentalmente, la Organización Mundial del Comercio (OMC). Estas instituciones jugaron un papel central en el desarrollo de diseños políticos pro liberalización².

Nunca en la historia la humanidad dispuso de la cantidad de fuentes, y dispositivos de producción, almacenamiento y distribución de datos e información con los que hoy cuenta. Conforme estas fuentes y dispositivos fueron multiplicándose, también creció exponencialmente el volumen

de unidades de información producidas, almacenadas y distribuidas. Es, la presente, una sociedad surcada por los flujos de información. Sin embargo, "más información no equivale a mejor comunicación".

Es necesario pensar que la utilización de la información y del conocimiento depende de sus propietarios. Estos recursos no son considerados bienes públicos, ni gratuitos, ni están disponibles para cualquier usuario. Tampoco se autogeneran ni circulan automáticamente. Lejos de ser irrelevante, la propiedad es determinante del destino de la información y del conocimiento.

Dice García Canclini (2007, p. 128): "en la Red el poder está desigualmente distribuido y desregulado: son pocos los que tienen el privilegio de conocer tus compras, tus viajes, los países que visitaste, tus creencias religiosas y las de todos los demás, y pueden pagar a agencias publicitarias para que simulen blogs y foros de consumidores, encuestas de opiniones sobre los paradigmas de la moda y sobre los gustos políticos." En la actualidad, la mayoría de los sectores de Internet están ya dominados por una compañía en régimen de monopolio u oligopolio.³

Propongo, entonces, un periodismo consciente y conocedor de las desigualdades estructurales en la producción de la información. El periodismo no puede seguir trabajando en un estado de inocencia, de desconocimiento de las dimensiones estructurales y sus intereses, haciendo como si ellas no existieran (ni siquiera a la hora de hablar de las fuentes). Dar cuenta de esas asimetrías permitirá no sólo leerlas críticamente sino también producir otra información al servicio de los intereses de los pueblos y no sólo de las corporaciones.

Las concentraciones de propiedad corren paralelas a modos de acceso restringidos o desiguales (de accesos a las tecnologías, pero también de competencias para la lectura y producción). Para revertir esta situación son imprescindibles políticas de Estado que trabajen para todos (los sectores dominantes tienen el mercado, pero los pobres sólo tienen la política para construir justicia).

1 Las diez páginas web más visitadas en 2012 fueron Google, Facebook, YouTube (Google), Yahoo, Baidu.com (principal motor de búsqueda de China), Wikipedia, Windows Live (Microsoft), Twitter, QQ.com (el portal de servicios más utilizado en China) y Amazon.com.

2 La Organización Mundial de Comercio (Ex GATT) se incorporó a las problemáticas infocomunicacionales. La organización se creó en 1994 en Marrakech e incorporó los servicios GATT y la propiedad intelectual al movimiento dirigido a la liberalización, privatización y desregulación del comercio audiovisual, la propiedad intelectual y las telecomunicaciones. El propósito de la OMC es negociar con los países miembros medidas para liberalizar el comercio. A partir de la Ronda de Uruguay del GATT se comenzó a gestionar el ingreso del sector servicios, incluidos los bienes culturales, a los procesos de liberalización del comercio (Mastrini, De Charras, Fariña: 2008)

3 Google posee el sector de la búsqueda; Facebook el de las redes sociales; e-Bay el de las subastas; Apple domina la entrega de contenidos online, Amazon controla el sector minorista; Skype controla las videoconferencias, twitter, las redes de mensajes

El retorno de lo político. Un periodismo con posiciones.

Cuando las fuerzas neoliberales habían asumido que la única posibilidad de los sujetos era la del consumo, surgieron gobiernos populares en la Región que, como ha dicho en varios discursos la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner "se parecen a sus pueblos", en clara alusión a que representan los intereses de las mayorías y no los de las corporaciones al servicio de la reproducción del capital para unos pocos. En este sentido América Latina, luego de la llamada década perdida, recupera su historia combatiendo las políticas neoliberales de las décadas anteriores y sus consecuencias. A partir de la articulación horizontal de las luchas de resistencia al neoliberalismo que se venían dando de manera fragmentada y al mismo tiempo de un proceso de articulación vertical que tiene en el Estado su eje vertebrador.

Estos gobiernos populares y progresistas, que algunos llamarán la Nueva Izquierda (Natanson, 2008) se enfrentan con dureza a los grandes actores corporativos que durante años se habían ido forjando al amparo del avance de un capitalismo feroz sin ningún tipo de regulación o límite. Entre estos actores están las corporaciones comunicacionales constituidas en la mayoría de los casos como grandes monopolios de la información y del entretenimiento. La avanzada de gobiernos que restituyen derechos políticos, sociales, culturales, incluso sexuales es vista por los grandes monopolios infocomunicacionales como una gran amenaza. Lo que tiene su explicación en el hecho de que estos monopolios, aliados a todo tipo de corporativismo de las derechas, habían sido durante los años de despojo los que marcaban las agendas de discusión de los pueblos construyendo la llamada opinión pública, esta que se asume como verdad desconociendo su historicidad, es decir, su carácter de construcción desde el poder de imprenta que en el capitalismo no es otro que el poder de empresa. Lo que aparece en juego es la disputa por quiénes son los que gobiernan: si es la política o el mercado con nombre de comunicación (enmascarado como apolítico y fluido).

En este sentido, no hay que pensar que cada conflicto entre Estado y medios es un hecho aislado o el conflicto entre un presidente y un periodista con nombre propio como tratan de

plantearlo, sino que asistimos en América Latina a un momento de la historia donde la derecha se presenta travestida de medios de comunicación y libertad de expresión, ocultando en ese vestido (y por eso es tan importante ponerla al desnudo) su afán de reducir el Estado a su función represiva y rematar los logros obtenidos en esta década ganada para las mayorías.

Se pregunta Ernesto Laclau (2005, p. 43): "¿qué ocurre si una afirmación apela a reconocer algo que está presente en la experiencia de todos pero que no se puede formalizar dentro de los lenguajes dominantes existentes?" "¿puede una afirmación semejante -que sería como en San Pablo locura para los griegos y escándalo para los gentiles- ser reducida a una mentira por ser incommensurable con las formas existentes de racionalidad social?". Laclau ve en esa capacidad de pregunta lo que podría ser el nacimiento de una verdad al romper con la coherencia de los discursos existentes.

Pues bien, lo que está sucediendo en nuestra región tiene que ver con la afirmación desde la política de algo que estaba presente en la experiencia de todos, pero que no se podía formalizar en el lenguaje dominante existente diseñado, amasado, por las industrias culturales concentradas y al servicio del neoliberalismo. ¿Cuál es esa afirmación? Que la comunicación y sus tecnologías hegemónicas no sólo ocultan parte la realidad de los pueblos, sino que la modelan de acuerdo a sus mezquinos intereses privados y que incluso son capaces de mentir desvergonzadamente.

¿Cuál es la verdad que empieza a nacer? La conciencia de que la información no puede reducirse a un bien que se compra y se vende en el mercado, sino que debe ser entendida como comunicación y como un derecho inalienable de los pueblos. Lo cual es muy difícil de aceptar para aquellos que durante mucho tiempo ocuparon como únicos actores el espacio público, que creyeron era una aldea sin límites (esencialmente sin límites para sus negocios). Y mientras se auguraba la desaparición de la política y se celebraba el corrimiento de todo hacia el mercado, los medios se transformaron en los referentes de la palabra común. Con la derrota profunda de la política, con los políticos transformados en un sector profesionalizado y experto al servicio de los intereses del mercado y condenado por el resto de la sociedad, los medios y el periodismo

se auto ubicaron como actores que tramitaban neutralmente las necesidades de la población. Fue así como ocuparon el lugar que correspondía a los poderes ejecutivo, legislativo y judicial.

La batalla por la construcción de sentidos será larga y ardua, y seguramente no tendrá (ni debería tener) un punto final de cierre: el horizonte de la democracia son los desacuerdos (Ranciere, 1996); la democracia es la posibilidad de practicar un disenso. Pero hay que saber que estos grupos empresariales no renunciarán fácilmente ni a la posesión de capitales concentrados que les permita un lugar aventajado en el mercado de bienes, pero tampoco a la capacidad privilegiada de construir sentidos sobre la realidad en un tono monocromático que les refuerza el poder de accionar sobre múltiples campos de la vida de las

sociedades. No van a resignarse a perder poder como poder material pero también claramente como poder simbólico, ese que es "capaz de hacer cosas con palabras", como tan simplemente lo definiera Pierre Bourdieu.

La pregunta por las nuevas tecnologías y el periodismo se transita hoy en este río: o el periodismo asume la explicación neoliberal del mundo que lo condena a ser mera herramienta de un orden ignominioso para lo humano, reproductor de la palabra de unos pocos; o se posiciona en los procesos de construcción de emancipación de su pueblos ayudando a parir las voces, los olores, los sonidos, las imágenes y la lengua de aquellos que luchan por un horizonte de justicia. ■

Bibliografía

- Baudrillard, J (1991). La Guerra del Golfo no ha tenido lugar. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, J (1993). La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos. Barcelona: Anagrama
- Becerra, Martín (2003) Sociedad de la información: proyecto, convergencia, divergencia. Buenos Aires: Editorial Norma
- Becerra, Martín & Mastrini, Guillermo (2009) Los dueños de la palabra. Buenos Aires: Prometeo
- Caletti, Sergio (2001). Sobre globalidades, democracia y autoritarismos. *Revista Zigurat* N° 2. Carrera de Comunicación. UBA.
- De Moraes, Denis (2001) La cruzada de los medios en América Latina, Gobiernos progresistas y políticas de comunicación. Buenos Aires: Paidós.
- García Canclini, Néstor (2007). Lectores, espectadores, internautas. Barcelona: Gedisa
- Grüner, Eduardo (1998). El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek. En: Jameson, Fredric y Zizek, Slavoj (1998). Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós
- Mastrini, Guillermo, De Charras, Diego & Fariña, Cecilia (2008). Nuevas formas de regulación internacional y su impacto en el ámbito latinoamericano. *Eptic online: revista electronica internacional de economía política da informação, da comunicação e da cultura*, Vol. 13, N°. 3, 2011 , 125-155.
- Natanson, José (2008). La nueva izquierda. Buenos Aires: Debate
- Ramonet, Ignacio (2003). El quinto poder. *Le Monde Diplomatique*. Octubre.
- Ranciere, J. (1996). El desacuerdo. Política y Filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión
- Schmucler, Héctor (2008). La comunicación desde la reflexión sobre la técnica. Curso de doctorado del centro de estudios avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. Noviembre de 2008
- Vattimo Gianni (1996): La sociedad transparente. Buenos Aires: Paidós

Redes de actores en medios de prensa

Una metodología para abordar la hegemonía en los medios de comunicación: el ejemplo de las elecciones de 2013 en Paraguay.

Rubén Juste de Ancos

Universidad Católica de Asunción. Licenciado en Sociología, Master en Metodología de la Investigación, Doctorando en el departamento de Sociología IV de la Universidad Complutense de Madrid. Docente en la Universidad Católica de Asunción.

Correo

rubenjuste@ucm.es

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013



ensayos

Resumen

Este artículo reflexiona sobre las bondades de una visión relacional del discurso en el estudio de los medios de comunicación. Dicho enfoque integra aspectos tanto de la teoría del análisis de redes sociales (ARS), como del análisis ideológico del discurso (AID). Simultáneamente, y para ilustrar estas posibilidades, serán expuestos algunos resultados de una investigación realizada durante las elecciones de Paraguay en 2013. Esta aproximación puede generar resultados útiles en el estudio de los mecanismos de producción y reproducción del poder de actores políticos en los medios de comunicación de masas (MCM).

Palabras clave: análisis de redes sociales - medios de comunicación - elecciones paraguay - análisis del discurso - actores políticos - redes dinámicas- visone.

Resumo

Este artigo reflete sobre as vantagens de uma visão relacional do discurso no estudo dos meios de comunicação. Tal enfoque integra aspectos tanto da teoria da análise de redes sociais (ARS), como da análise ideológica do discurso (AID). Simultaneamente, e para ilustrar estas possibilidades, serão expostos alguns resultados de uma pesquisa realizada durante as eleições do Paraguai em 2013. Esta aproximação pode gerar resultados úteis no estudo dos mecanismos de produção e reprodução do poder de atores políticos nos meios de comunicação de massa (MCM).

Palavras-chave: Análise de Redes Sociais, Meios de Comunicação, eleições, Paraguai, Análise do Discurso, atores políticos, redes dinâmicas, Visone.

Resumo

This work will expose the goodness of our relational view of discourse in the study of media. This approach integrates aspects of both social network analysis (ARS), and the ideological discourse analysis (AID) theory. Simultaneously, and to illustrate these possibilities, a research held in Paraguay during 2013 Presidential elections will be presented. This approach can lead to many useful results for the research of political actor's mechanisms of production and reproduction of power within mass media (MCM).

Palavras-chave: Social Network Analysis - Media- elections – Paraguay - Discourse Analysis - dynamics networks - Visone.

Introducción

Durante las últimas décadas, determinados conceptos y categorías clásicas han ido cayendo en el olvido en los estudios de procesos políticos y sociales (Ansaldi 2007; Blackburn, 1977). Algunas categorías que antes se consideraban *indispensables* para todo análisis, y más aún para la especificidad latinoamericana (como eran la dependencia, dominación, clases sociales, poder, conflicto, etc.) hoy han ido perdiendo fuerza frente a un alud de conceptos derivados de la Sociedad del Conocimiento y de la Información (virtualidad, redes sociales, Nación, identidad, etc.), empujados por el optimismo de una ola democrática que inunda la región (Sorj, 2010). Sin embargo, aunque la totalidad de dictaduras se hayan disuelto en Latinoamérica, siguen siendo necesarios determinados conceptos y miradas, más aun cuando ciertos procesos regresivos siguen abiertos (Ansaldi, 2012, p. 504).

Este olvido no implica únicamente la pérdida de un vocabulario, sino de una visión que ahondaba en procesos amplios, estructuras sociales y relaciones. Este giro también ha llevado aparejado una nueva selección de objetos, haciendo que determinados acontecimientos históricos -como hoy son los procesos de ruptura del orden democrático como los de Haití (2004) Honduras (2009) y Paraguay (2012)- no sean problematizados. Por el contrario, son vistos como *casos atípicos* que entorpecen una lectura coherente del proceso de democratización regional en Latinoamérica o bien abordados con miradas exclusivamente politológicas y procedimentales (Llanos y Marsteintredet, 2010). Ante esto, es nuestro deber ahondar y profundizar en aquellos conceptos y categorías, con la aplicación de innovaciones metodológicas que permitan una mejor comprensión de dichos fenómenos y su puesta en valor. En este ámbito, el análisis de redes sociales (ARS), como una aproximación metodológica estructural (Requena, 2012; Rodríguez, 1995), ha abierto un campo amplio de estudio y ha revalorizado antiguas categorías como poder, relación, dependencia, periferia o centralidad.

El fenómeno político paraguayo abordado se adapta bien a estas categorías. Las estructuras de poder y dominación son más fácilmente perceptibles en momentos de conflicto; como

sucedió con el juicio político a Fernando Lugo ocurrido los días 21 y 22 en junio de 2012. En dicha coyuntura se hacen manifiestos los movimientos de las fuerzas tradicionales y emergentes por la imposición de una visión de la realidad, por la definición de opuestos ideológicos que pudiera beneficiar una determinada relación de poder. Más aun, la existencia de un proceso electoral un año después, el 22 de abril de 2013, agudizará este proceso.

En este artículo expondremos una determinada forma de abordar este tipo de procesos: desde la perspectiva del posicionamiento ideológico, es decir, desde la ubicación de determinados actores políticos en la prensa paraguaya, como lugar desde donde se intenta imponer una definición de la realidad social y política: en un caso, que beneficie las condiciones de dominación dadas; en otro, que permita la emergencia de nuevas relaciones de dominación. La ideología entendemos es la mediación que hace visible la relación entre el *qué* y el *para qué* de dicho posicionamiento. La metodología utilizada, el análisis de redes sociales (ARS) con énfasis en las redes dinámicas (Bender de Moli, 2006), permite acudir a lo concreto de la dimensión ideológica de una noticia de prensa, esto es, a la forma en que asocian o disocian a los distintos sujetos políticos -en un ellos y un nosotros- estableciendo distancias y divisorias entre los mismos.

La investigación expuesta aquí como ejemplo se llevó a cabo a partir de la recolección de nombres de actores políticos y sociales que aparecían en los artículos de la sección de política de los principales medios de prensa escrita (Última Hora, ABC, y La Nación) entre los meses de enero a abril de 2013¹. Dichos datos han servido como base para la construcción de cuatro matrices cuadradas (relaciones entre actores), correspondientes a los artículos de prensa en la temporalidad señalada. En dichas matrices se incluyen el conjunto de alusiones existentes (entre personas, en su mayoría actores políticos) en cada una de las noticias y en el conjunto de ellas en el periodo de estudio.

¹ Es necesario aquí agradecer al equipo de análisis de medios de la Fundación de Estudios Germinal por su colaboración en este trabajo, tanto en la recogida de datos, en la tabulación, y corrección. Agradecemos especialmente a Henrique Ferreira, Rodrigo Centurión, Oscar González y Guillermo Rojas.

1. Los medios de comunicación como terreno visibilizador de la pugna por la hegemonía

El campo comunicacional o mediático se presenta como una esfera desde donde observar este enfrentamiento, este proceso de lucha política, a veces desigual, por la hegemonía. Los medios de comunicación, y en particular, una determinada selección de un *corpus de noticias*, nos permiten visualizar una dimensión de este campo de batalla, donde distintas fuerzas políticas intentarán posicionarse en relación a otras- en oposición o alianza-, en un juego por definir un marco de explicación de la situación política que sea más favorable a sus intereses. Es pues, en el ámbito mediático donde centraremos esta investigación.

Su posición privilegiada se da al constituirse en mediadores de una economía del signo, en tanto definen quién aparece y quién no, o quien aparece asociado a determinados nombres, instituciones y actores; O más específicamente, desde su capacidad para fijar ciertos temas, *agenda setting* (McCombs, 2006), conformar marcos de comprensión (*frames*), o para silenciar actores o temas (*espiral del silencio*). Lo que lleva a éstos a tener una posición relevante de poder en un proceso político. Como ejemplo no tiene el mismo valor que un candidato a la Presidencia X aparezca en un conjunto de noticias asociado al candidato del partido mayoritario, que aparecer por el contrario asociado a sectores minoritarios. Por consiguiente, no resulta extraño que en un contexto electoral los MCM (medios de comunicación de masas) se erijan como campo de lucha política fundamental para los candidatos (McCombs, 2006), en un intento por posicionarse en un lugar *preferente o central* frente a los otros.

Existe por ello una estrecha relación entre poder político y medios de comunicación. Ahora bien, dicha relación puede entenderse desde una posición de *control social* del poder político o económico (Mann, 1991), a gerentes o garantes del poder dominante (Althusser, 1997). Es decir, puede reducir la capacidad de expresión del poder político dominante y por ende ampliar la capacidad de expresión de la oposición política; o viceversa.

Por ello, es importante vincular el poder de los medios de comunicación y su función, ya sea de apoyo o de oposición con el poder político dominante, con el desarrollo concreto que tienen los medios en cada país o región. En nuestro caso concreto explorado, Paraguay, la construcción de grandes oligopolios de los medios de comunicación (Segovia, 2010) estuvo íntimamente relacionada con la transición de la dictadura a la democracia (Morínigo, 2004). Una transición *incompleta* que ha favorecido la emergencia de una sociedad donde conviven tendencias modernizantes y regresivas, donde emerge de forma constante una contradicción entre clases o grupos sociales e instituciones políticas (Estado y partidos políticos) que amenaza el horizonte de la modernización (Luis Galeano, 2002). Lo cual ha llevado a experimentar episodios regresivos y progresivos, como el intento de golpe de Estado del general Lino Oviedo por un lado (y asesinato del vicepresidente Argaña en 1999), o el ascenso de Fernando Lugo por otro, donde en ambos casos líderes mesiánicos neo-populistas (Galeano, 2002) tratan de conducir una alianza de actores políticos y sociales, en un movimiento con rasgos anti oligárquicos², empujados por un contexto de crisis social y demanda de cambio.

Los MCM tendrían un papel fundamental en estos procesos de permanencia o de ruptura con el pasado. Hay que recordar la gran concentración que existe en Paraguay en torno a la propiedad de los MCM, recayendo principalmente sobre cinco grandes grupos empresariales-familiares. Según el estudio de Segovia (2010) estos son: el grupo Zuccolillo, el grupo Vierci, el grupo Domínguez Dibb, el grupo Wasmosy, el grupo Chena, el grupo Ángel González, y el grupo Rubín Una concentración, según el autor, que puede verse claramente en la prensa escrita, donde se da la menor tasa de diarios por habitante de toda América del sur, con 6 diarios impresos diferentes para una población de 6.996.000 personas (con más de un millón de personas

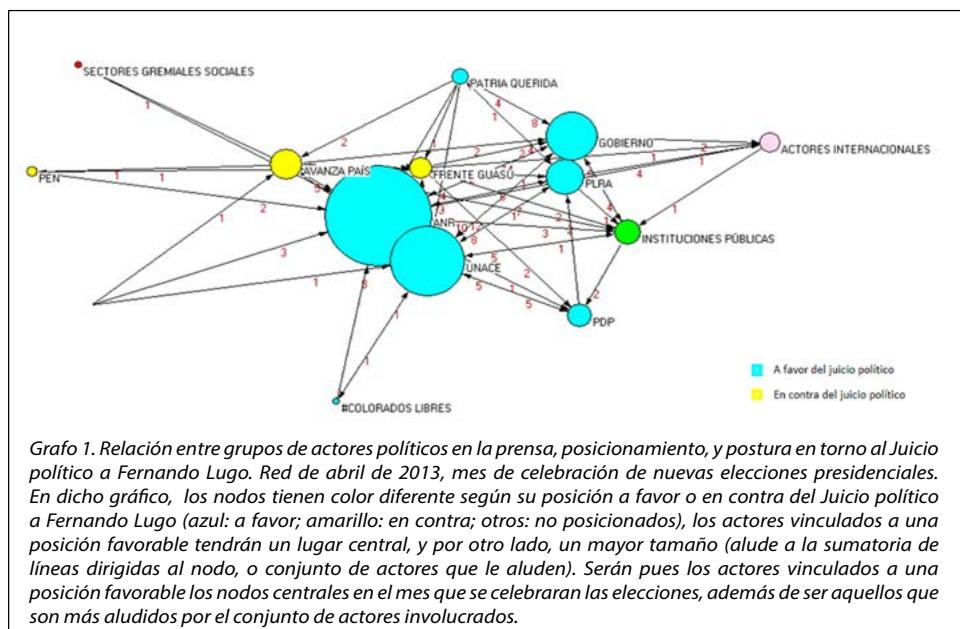
² Es especialmente interesante la definición de populismo hecha por Alfonso Ortí (1988), entendiendo el fenómeno como “procesos de movilización política de masas (initialmente) antioligárquicos y de la identificación de individuos y grupos con mitos y símbolos comunitarios interclasistas, así como de su frecuente involución final, en ocasiones aparentemente irreversible, hacia nuevas formas de reintegración social autoritaria”. (Ortí, 1988, p, 96)

por cada diario impreso).

Por ello, es importante vincular la naturaleza de los medios de comunicación con el proceso histórico concreto, en nuestro caso, Paraguay³. En primer lugar entender estas instituciones como empresas cuyos dirigentes están vinculados al proceso de modernización conservadora que vivió el país, íntimamente ligadas al Estado (Ramón Fogel, 2005), y por tanto a los actores políticos dominantes durante este proceso (ANR-Partido Colorado; y en menor medida, PLRA). Se desempeñan así como, "como caja de resonancia de los intereses de las élites económicas que los poseen, al punto de convertirse en grupos de presión sobre el poder político" (Morínigo, 2004). Por otro, en su condición de relator de la vida social y política diaria, sometido a las tensiones que esta posición implica. Como ejemplo tenemos la inevitable tensión a la que fueron sometidos durante el juicio político, pues en tanto "altavoces" de la opinión pública debieron de retransmitir tanto el Juicio político al entonces presidente Fernando Lugo como las posteriores manifestaciones a favor de este. Y sin embargo, dada su vinculación con los sectores tradicionales, debían procurar mantener una posición más cercana con los grupos que promovieron dicho juicio político⁴. Esto les llevará inevitablemente a posicionar en plenas elecciones presidenciales, y dentro de la esfera mediática, a dos actores enfrentados tras el juicio político: Fernando Lugo, el Frente Guasú, y Avanza País por un lado (grupo pro Fernando Lugo); y por el otro, Partido Colorado-ANR, y Partido Liberal (PLRA) por otro (grupo pro juicio político).

3 Un estudio sobre los orígenes de la prensa escrita y su derrotero presentes, puede leerse en GONZÁLEZ DE BOSIO Beatriz (2008): *Periodismo Escrito paraguayo*, Intercontinental, Asunción.

4 En efecto, Soler (2012b) ha caracterizado tanto por su temporalidad como por su escenificación, un golpe de Estado en tiempos televisivos. La autora entiende en que ahí quizás radique la eficacia de las nuevas formas de los golpes de Estado en América Latina



En los resultados de esta investigación hemos podido observar por ejemplo como el posicionamiento y demarcación de opuestos ideológicos, tendrá como base la restitución del orden político tradicional. Esto es, se dará un papel secundario a la polarización política producida a raíz de la destitución de la máxima figura del Estado (Fernando Lugo). Difuminada esta polarización, se impondrá una lucha ideológica entorno a los dos grandes actores políticos de la historia reciente de Paraguay, el Partido Colorado-ANR, y el Partido Liberal (PLRA) como actores antagónicos dentro del campo político.

2. Análisis de redes sociales y discurso. Posibilidades y limitaciones entorno al objeto y el método.

En la investigación realizada se abordan las referencias entre actores políticos y sociales en las noticias de prensa a partir del Análisis de Redes Sociales. Los datos utilizados fueron recopilados de medios de los principales medios de prensa escritos, Última Hora, ABC, y La Nación⁵, durante los meses de enero a abril del 2013, momento en que se celebraron las elecciones legislativas y presidenciales en el país. Se estaría comparando así información

5 Son los periódicos generalistas. No así los de mayor tirada, que serían Popular, o Crónica, que serían de contenido rosa.

tanto de carácter relacional como temporal, por lo que nuestro análisis se centraría en las llamadas "redes dinámicas" (Bender de Moll: 2006), donde determinados nodos (actores) estarían añadiéndose o eliminándose según el periodo. Para ello utilizamos el programa *Visone* que permite crear "colecciones" de redes y realizar comparaciones⁶.

Como base empírica, partimos en nuestra investigación de cuatro matrices adyacentes (one-mode) que representan la relación entre un conjunto de actores (362 x 362) en cada uno de los meses (enero, febrero, marzo, abril), conteniendo en cada una de las matrices: actores *nosotros* (filas), actores *ellos* (columnas). Por tanto partimos de matrices con actores similares, donde van añadiéndose o eliminándose actores (*isolates*, o actores no conectados con otros) según el periodo.

La metodológica adoptada, que aborda el análisis de textos periodísticos desde la construcción de redes de actores aludidos y alusivos⁷ supone tener que afrontar distintos interrogantes de orden metodológico.

Dicho objeto de estudio, redes de referencias en las noticias de prensa, nos hace centrarnos en un nivel extensivo, cuantitativo o *fáctico*, esto es, en la posibilidad de reducir un corpus de noticias a datos cuantificables de referencias cruzadas.

Ahora bien, si entendemos un conjunto de prensa en un sentido opuesto al *fáctico*, es decir en un sentido *comprehensivo*, como *plano objetivo y material de un proceso que encuentra valor hermenéutico en cuanto nos sirve de soporte para llegar a hacer visibles, e interpretables, las acciones significativas de los sujetos en sociedad* (Alonso, 1998, p. 203), la selección (en nuestro análisis) de determinadas unidades semánticas (actores), y su desconexión del contexto general de aparición, tiene como consecuencia negativa de pérdida importante de una visión de

conjunto (Conde: 2010; Ibáñez: 1979; Ortí: 1986), y por tanto de comprensión del fenómeno.

Sin embargo, en este caso omitimos la dimensión de la realidad⁸ de un corpus de noticias que se refiere a opiniones o signos (esto es, al conjunto de relaciones semánticas), para centrarnos en aquella dimensión relacional-sintáctica (relaciones a partir de referencias entre actores -nosotros o ellos- en un conjunto de noticias), manteniendo en un punto central el concepto de relación y totalidad, en tanto el análisis de redes utilizado muestra relaciones entre elementos, pero también la estructura general de relaciones. A partir de estos presupuestos, contrarrestamos la crítica sociohermenéutica a metodologías cuantitativas que tienen como objeto el individuo/unidad, y obvian la dimensión relacional (social) de todo sujeto/objeto (Ibáñez, 1976: 116); Por consiguiente, nos alejamos de la clásica perspectiva *atributiva* de los actores/unidades dominante en el análisis cuantitativo de textos (Lozares, 2003)⁹.

En el cuadro superior podemos observar qué nivel de la realidad política y social podemos abordar con este análisis (nivel intermedio entre el grupo de discusión y la encuesta). Por tanto, existen límites que hacen necesario complementar este nivel relacional-fáctico con otros análisis relacionales-comprehensivos¹⁰. Al abarcar el contexto de producción de la noticia (noticia en sí), dejamos de lado el contexto de recepción de la noticia (percepción de las noticias por los sujetos, o nivel de la dinámica/conflicto social), nivel que consideramos no puede ser abordado mediante técnicas relacionales-cuantitativas, sino aplicando una

8 La noticia, en tanto fenómeno sociológico, tendría distintos niveles, referidas a su componente *fáctico* (nivel extensivo o cuantificable), o *discursivo* (nivel *comprehensivo*). Véase Alfonso (1986)

9 En el análisis cuantitativo de las noticias prima el análisis de contenido de las mismas donde se produce una atomización de las unidades de análisis (las unidades mínimas de análisis no tienen una conexión en su conjunto, es decir, no se da una relación entre los casos a priori, sino a partir de la conexión a posteriori de casos grupos de casos a partir de variables en común, o características comunes. Esta perspectiva es hoy dominante en el análisis cuantitativo en CC.SS (Lozares, otros: 2003)

10 En este caso analizamos el componente *fáctico*. Pero quedan otros aspectos del contenido del mensaje que puede ser susceptible de un análisis sociohermenéutico. Para abordar el aspecto relacional del lenguaje véase Ibáñez (1979)

6 Es sabido que uno de los problemas del análisis de redes sociales (ARS) es su característica estática (Pizarro: 2000) y por tanto difícilmente susceptible a un análisis diacrónico.

7 Personas e instituciones pertenecientes a partidos políticos, gobierno, instituciones públicas, medios de comunicación e información, ámbito internacional, o sectores gremiales y sociales.

intuición sensible o *transductiva* (Ibáñez: 1979) que establezca relaciones-análogicas en el conjunto del texto (Ortí, 2000; Ibáñez, 1979; Conde, 2010; Alonso, 1998).

Ahora bien, existe una esfera que tiene que ver con el contexto de producción de una noticia y que puede ser abordada a partir del análisis socio-hermenéutico. Este contexto de producción está ligado a movimientos (políticos) en el posicionamiento de las noticias que obedecen más a posicionamientos estratégicos (de los actores políticos involucrados en el proceso electoral) susceptibles a un análisis reticular, que a nuevos "encuadramientos", o movimientos subjetivos de los discursos, ámbitos estos que deben ser abordados desde el contexto de recepción (discurso grupal¹¹). Es decir, no nos interesa aquí cómo percibe el sujeto (social) el conjunto de estrategias políticas que muestra la prensa escrita; en cambio sí abordamos en qué consiste esta estrategia, su evolución, e importancia. Es la estrategia *en sí*, la que nos ocupa en esta investigación, y como logra imponerse- o no- en periodo electoral.

En el conjunto de estrategias que se reflejan en un conjunto de noticias, nos centramos en aquella referida al *posicionamiento ideológico*, esto es, en cómo se demarcan simbólicamente los límites entre distintos actores políticos de referencia, cómo se diferencian, y ante todo, el modo en que se o-posicionan frente a otros individuos y grupos (Van Dijk, 1996). Y es que el gran potencial de poder de los medios de comunicación consiste en su capacidad de separar un *ellos* de un *nosotros* (in groups y out groups), en la dimensión *ideológica* del discurso (Van Dijk, 1996). En este trabajo, trataremos por ello de distinguir, en un corte temporal de noticias de prensa, *aquellos actores que son posicionados en relación con otros actores, y su evolución en el tiempo*.

El precedente metodológico de nuestro enfoque se aproximaría a lo que se ha denominado *network text analysis* (Doefel,

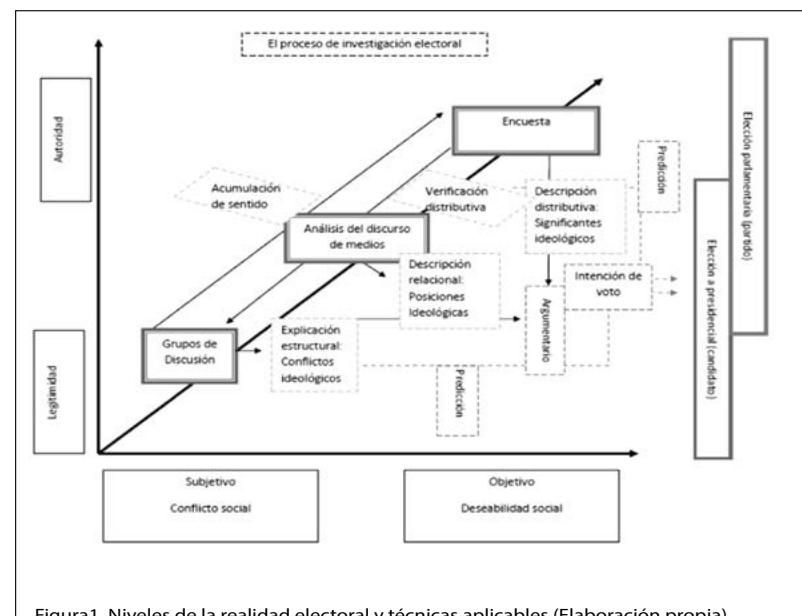


Figura1. Niveles de la realidad electoral y técnicas aplicables (Elaboración propia).

1993; Roberts; 1997; Popping; 2000; Carley: 1993)¹².

3. Conclusiones

La exploración de redes mediáticas o de noticias es un ámbito importante para la comprensión de las mismas. Permite visualizar las distintas estrategias que toman los actores, y su evolución en el tiempo, y a su vez, da cuenta de una cierta permanencia en la estructura de dichas redes

La aproximación a las noticias políticas bajo la simple distinción metodológica entre un "nosotros" y un "ellos" permite un gran avance en el análisis comunicacional. Esta división supone una aproximación cuantitativo-relacional del campo lingüístico, que supera la perspectiva atributiva de los actores/unidades (Lozares, 2003). Aunque por otro lado, y como hemos visto, debemos asumir los límites del mismo, y la necesidad de complementar este nivel relational-fáctico con otros análisis relationales-comprehensivos¹³.

11 Este trabajo pretende ilustrar las posibilidades del análisis de redes en el análisis político-electoral, abordando una dimensión concreta del fenómeno del voto, la relational-posicional, en tanto descripción relacional de las posiciones ideológicas (ver gráfico 1). No se puede por tanto entender este análisis sino en relación con otros.

12 En este caso la unidad mínima no son palabras sino el conjunto de un texto que, tras una caracterización teórico-sintáctica, refleja la existencia dos grupos (o actores) diferenciados (nosotros-ellos).

13 En este caso analizamos el componente fáctico. Pero quedan otros aspectos del contenido del mensaje que puede ser susceptible de un análisis sociohermenéutico. Para abordar el aspecto relational del lenguaje véase Ibáñez (1979)

Los resultados de la investigación realizada a partir de esta metodología permiten ver como la brecha abierta por la elección de Fernando Lugo en 2008 como candidato independiente a los partidos tradicionales no se saldó con una apertura en el campo mediático en cuanto a importancia y relevancia. Las elecciones de 2013 y en concreto la estructura de las

noticias durante ese periodo, dan cuenta de la continuidad de los partidos tradicionales en su posición de poder tanto en el campo político como en el campo mediático. En consecuencia, no se logran imponer actores emergentes, que rivalicen en nivel de importancia con los partidos tradicionales. 

Bibliografía

- Alvira, F. (1986), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza.
- Ansaldi, Waldo & Giordano Verónica (2012), *América Latina la construcción del orden. (Vol. 2) De las sociedades de masas a las sociedades en procesos de reestructuración*. Buenos Aires: Ariel.
- Bender-Demoll, Skye & McFarland, Daniel (2006), *The art and science of Dynamic Network Visualization*. *Journal of Social Structure*. 7. (2)
- Blackburn, Robin (1977), *Ideología y Ciencias Sociales*. Barcelona: Ediciones Grijalbo
- Conde, F. (2010), *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Madrid: CIS
- Doefl, Marya L. (1998), *What Constitutes Semantic Network Analysis? A Comparison of Research and Methodologies*. *Official Journal of the International Network for Social Network Analysis*. 21 (2), 16-26
- Duarte Recalde, Liliana (2012), "Variaciones en el comportamiento electoral en Paraguay", en *América Latina Hoy*, Ediciones Universidad de Salamanca, Vol. 60, abril, pp. 117-138
- Fogel, Ramón (2005), *Estructura social y procesos políticos*. 2005. Servilibro. Asunción
- Freeman, Linton C. (1979), *Centrality in Social Networks. Conceptual Clarification*. *Social Networks*. 1: 215-239.
- Granovetter, Mark (1985), *Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness*. *The American Journal of Sociology*. 9, (3), 481-510
- Ibáñez, J. (1979) *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: SIGLO XXI.
- Knoke, D. & Kuklinski, J. H. (1982), *Network Analysis*, Londres: Sage.
- Lozares, Carlos & Verd, Joan M; Olivé, Joan M. (2003), *Relaciones, redes, y discurso; revisión y propuestas en torno al análisis reticular de datos textuales*. *REIS*, 101, 03, 175-200.
- McCombs, Maxwell (2006), *Estableciendo la agenda: el impacto de los medios en la opinión pública y en el conocimiento*. Madrid: Paidos
- Mann, Michael (1991), *Las fuentes del poder social. (Volumen 1), Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d.C.* / . Madrid: Alianza Editorial.
- Mellado, Noemí B. (2013), *Regionalismo sudamericano: sus características*. *Revista de la Secretaría del Tribunal Permanente de Revisión*. 1, 1.
- Morínigo, José Nicolás & Britez, Edwin. (2004). *La construcción de la opinión pública en Paraguay*. Asunción: Ediciones Promur-Ges.
- Mills, Charles Wright (1965), *The power elite*. Nueva York: Oxford university press.
- Ortí, Alfonso (1986), *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo*" En GARCÍA FERRANDO, M.; IBÁÑEZ, J. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Alianza
- Ortí, Alfonso (1981), *Oligarquía y pueblo en la Interpretación populista de la historia: la crítica mitológica del latifundismo en el liberalismo social*. *Revista estudios sobre Historia de España*, Madrid, Universidad Menéndez y Pelayo. 2, (1), 315-348.
- Ortí, Alfonso (1988), *Para analizar el populismo: movimiento, ideología y discurso populistas*. *Revista Historia Social. UNED*. 2, 75 – 98
- Pizarro, Narciso (1979), *Metodología sociológica y teoría lingüística*. Madrid: Alberto Corazón Edits.
- Pizarro, Narciso (2000), *Regularidad relacional, redes de lugares y reproducción social*. *Política y sociedad*. 33, 167-198
- Polanyi, Karl (2007), *La gran transformación: los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Requena Santos, Félix (2012), *Ánalisis de redes sociales: orígenes, teorías y aplicaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Rodríguez, Josep A. (1995), *Ánalisis estructural y de redes*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Scott, John. (2000). *Social Network Analysis: A Handbook*. Londres: SAGE Publications.

- Soler, Lorena (2012a), *La larga invención del golpe: el Stronismo y el orden político en Paraguay*. Colección Estudios de nuestra América.
- Soler, Lorena (2012b), "Lugo: el palacio y la plaza", en *Franquismo en Paraguay. El golpe*, SOLER, Lorena y Roco Carbone (editores) Buenos Aires: 8vo Loco ediciones, 28-35.
- Sorj, Bernardo & Fausto, Sergio (2010), *América Latina: transformaciones geopolíticas y democracia*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Snijders, Tom. (2011) *Exploratory Social Network Analysis with Pajek*. New Yory: Cambridge University Press.
- VAN DIJK, Teun A. (1996) *Análisis ideológico del Discurso*. *UAM. México*. 6, 15-43.
- Wasserman, Stanley & Faust, Katherine (1994), *Social Network Analysis: Methods and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.



Israel Rodríguez Sánchez

Candidato a Doctor en Periodismo en la Universidad Complutense de Madrid, España. Es autor del libro Escándalo Político y Periodismo en Puerto Rico, publicado en 2007 por Ediciones Huracán.

Universidad Complutense de Madrid

Correo

israel.rodriguez.sanchez@hotmail.com

La colonización de la mirada.

Un análisis de la información internacional en la prensa puertorriqueña

Resumen

En este artículo se analiza la cobertura de noticias internacionales en los periódicos de tirada nacional en Puerto Rico -El Nuevo Día, El Vocero y Primera Hora- desde la perspectiva de la distancia informativa. Se parte de la hipótesis de que la selección de los contenidos de la información internacional está condicionada en Puerto Rico, como en otros lugares del mundo, por el criterio de la distancia, en términos no geográficos, sino afectivos, morales y simbólicos, respecto al lugar del acontecimiento del que se da la noticia. En el caso de Puerto Rico, esa distancia que establecen los periódicos y otros medios en el país caribeño está condicionada por su relación política colonial con Estados Unidos.

Palabras Clave: Información internacional, criterios informativos, distancia informativa, Puerto Rico

Resumo

Neste artigo se analisa a cobertura de notícias internacionais nos jornais de circulação nacional em Porto Rico - El Nuevo Día, El Vocero e Primera Hora - a partir da perspectiva da distância informativa. Parte-se da hipótese de que a seleção dos conteúdos da informação internacional está condicionada - em Porto Rico, como em outros lugares do mundo - pelo critério da distância, não em termos geográficos, mas afetivos, morais e simbólicos em relação ao lugar onde aconteceu a notícia. No caso de Porto Rico, essa distância estabelecida pelos jornais e outros meios do país caribeño está condicionada por sua relação política colonial com os Estados Unidos.

Palavras-chave:

Abstract

This article analyzes international media coverage by local newspapers in Puerto Rico -El Nuevo Día, El Vocero, and Primera Hora- from an information distance perspective. The research suggests that the selection of international media content in Puerto Rico is determined, as it happens in other places in the world, by a "distance" criterion—not in geographic terms, but affective, moral and symbolic ones regarding the place where news occurs and coverage begins. In Puerto Rico, such a distance established by the written press and other media in this Caribbean island is determined by its colonial, subordinate relationship with the United States of America.

Keywords: International information, information criteria, information distance, Puerto Rico

Recibido: octubre 2013
Aprobado: noviembre 2013



informe

Introducción

Este estudio analiza la cobertura de noticias internacionales en los tres periódicos de tirada nacional en Puerto Rico: *El Nuevo Día*, *El Vocero* y *Primera Hora*¹. Estudiamos, específicamente, la mirada de estos tres periódicos sobre el mundo -en sus portadas y en sus respectivas secciones de noticias internacionales- tomando en consideración los temas, personajes, países y zonas geográficas que se destacan en sus páginas, como parte de un montaje informativo de la escena mundial, así como los criterios que guían su selección y tratamiento de los ítems informativos. Prestamos atención especial, en esas coberturas, a la reordenación del tiempo y el espacio (en términos de la distancia geográfica, política, afectiva que se establece entre Puerto Rico y los demás países) y a las formas de construcción simbólica de lo mundial. A su vez, tratamos de resolver a qué mundo se siente pertenecer Puerto Rico; a qué otros mundos intenta conocer desde adentro (informando sobre sus instituciones políticas y sociales); y a qué mundos no les presta atención en términos informativos, desde su percepción de sí mismo como espacio colonial.

Perspectivas teóricas

En esta era global, la información que tenemos sobre el mundo nos es proporcionada casi exclusivamente por los medios de comunicación masivos y la percepción que de él tenemos la adquirimos también a través de sus formas de producción simbólica. Las noticias internacionales que vemos a diario en la televisión, escuchamos en la radio o leemos en los periódicos nos ofrecen -sin lugar a dudas- un modelo del resto del mundo. Thompson (1998) indica que esa apropiación de materiales simbólicos, a través de los medios, permite a los individuos tomar cierta distancia con sus vidas cotidianas. Esa distancia -también afectiva y moral como señala Morley (2000)- tiene una dimensión simbólica e imaginativa porque los individuos son capaces de obtener cierta concepción de otros modos de vida, haciéndose una idea de regiones del mundo muy alejadas del lugar donde viven. Para Thompson (1998, p. 232), esa apropiación de los materiales simbólicos

globalizados implica una "acentuación de la distancia simbólica de los contextos espacio-temporales de la vida cotidiana". Al exponer sus argumentos, Thompson describe la siguiente situación partiendo de un estudio sobre el impacto de la televisión en China:

Cuando la gente ve las noticias internacionales en la televisión, por ejemplo, puede que preste atención a las escenas de la calle, decoración doméstica e indumentaria como a los comentarios que acompañan las imágenes de tierras lejanas. Para muchos individuos, las imágenes de otros modos de vida constituyen una fuente de reflexión crítica sobre sus propias condiciones de vida... (Thompson, 1998, p. 233)

Luhmann (2007, p. 1) también advierte que "lo que sabemos sobre la sociedad y aun lo que sabemos sobre el mundo, lo advertimos a través de los medios comunicación para las masas". El sociólogo alemán busca con esa afirmación pensar los medios de comunicación también como productores y reproductores del mundo. Se refiere a que los medios de comunicación determinan el modo en que es percibido el mundo y "las perspectivas morales" que deben coordinarse para obtener dicha representación.

Peñamarín (2001), por su parte, observa que la distancia que se establece en los medios respecto de regiones simbólicamente muy alejadas "del nosotros" se manifiesta en la parquedad y poca contextualización de la información sobre esos lugares. La estudiosa apunta que la emotividad que generalmente tiene esas informaciones e imágenes que recibimos de "los otros", si bien no deja de producirnos un sufrimiento humano, contribuye a crear una especie de ocultamiento de esos mundos "distantes", como si no existiera su vida social y su orden político, económico y moral. Esto ocurre, en el ámbito abarcado por ese estudio, en aquellas informaciones realizadas en países del mundo rico acerca de países pobres o en vías de desarrollo. Pero quizás esa perspectiva deba ampliarse a los medios de comunicación de cualesquier lugares del mundo.

Al traer a discusión el tema de la territorialización de la información, Peñamarín (2007) expone cómo en los medios informativos el mundo se configura en lo que denomina un "mapa de distancias". La autora señala que los medios informativos

1 Para efectos de este trabajo, consideramos que un periódico de tirada nacional en Puerto Rico es aquel cuya circulación sobrepasa los 100,000 ejemplares o más diariamente y se distribuye en los 78 municipios del país. Puerto Rico tiene una población estimada de cuatro millones de habitantes.

organizan la realidad en tres espacios: un territorio propio (nación, provincia, municipio o región transnacional de acuerdo al alcance del medio), un territorio vecino y un espacio extraño. La parte más amplia del espacio y del tiempo de la información la ocupa el territorio propio que se caracteriza por ser un espacio familiar, con caras y nombres conocidos y una cacofonía de voces familiares en las controversias. En este territorio propio, la representación de las instituciones, ceremonias y demás son parte de la rutina informativa. Peñamarín lo describe así:

Se trata, por tanto, de un espacio cerrado, presentado como una colectividad instituida que se auto-celebra y auto-observa, que se hace relativamente previsible y, por lo tanto, segura, a través de la exhibición de medios de control, de análisis y de previsión. Existe, así mismo, un aspecto institucionalizador en esta insistencia en las estructuras, los sujetos y los lugares de la colectividad, que muestra cómo la información y sus medios participan como agentes sociales en la constante actividad de creación de la localidad, como diría Appadurai. (Peñamarín, 2007, p. 178)

Por su parte, el espacio "vecino" está constituido por aquellos territorios próximos, si bien esa proximidad no tiene que ser necesariamente en el sentido geográfico, sino en el sentido afectivo y simbólico, como hemos discutido. Sostiene que en España los medios de comunicación ofrecen muy poca información sobre algunos de sus países físicamente más cercanos -Marruecos y Portugal- mientras se informa detalladamente sobre Estados Unidos y todo lo concerniente a sus personalidades, políticos y eventos naturales y políticos. Francia, Italia, Europa occidental y América del Sur son más próximas en términos informativos en España, añade la autora.

En Puerto Rico, los medios de comunicación reportan muy pocas noticias del Caribe hispano, con excepción de Cuba y algunos asuntos de República Dominicana. También se informa muy poco, o casi nada, del resto del Caribe anglófono, francófono y holandés, todos ellos muy próximos espacial, pero no simbólicamente de Puerto Rico.

El tercer espacio, en esta territorialización informativa, es descrito por Peñamarín como "extraño", "oscuro" e "invisible":

El resto del mundo es desconocido, pueden existir unos pocos rostros o lugares

conocidos ahí, pero no se sabe nada de la organización de sus sociedades, de sus instituciones o rituales. De hecho, estos lugares no acceden a "nuestros" espacios informativos a menos que se produzcan sucesos terribles con miles de muertos. Se presentan como un mundo abstracto y convulso, cuya temporalidad es la de la irrupción y la explosión; se trata, por tanto, de un mundo oscuro, casi invisible. (Peñamarín, 2007, p. 178)

Corpus y metodología

El *corpus* de nuestra investigación lo componen las portadas de los tres periódicos seleccionados y las páginas de sus secciones de noticias internacionales correspondientes a dos semanas compuestas (lunes de la primera semana, martes de la segunda, miércoles de la tercera... hasta los siete días de siete semanas correlativas), escogidas al azar, en el pasado año 2009. La primera semana compuesta fue escogida a partir del 3 de mayo y hasta el 20 de junio de 2009 y la segunda a partir del 18 de octubre y hasta el 5 de diciembre de ese mismo año. Escogimos semanas compuestas porque esto nos permitió recoger una muestra más amplia que abarca casi cinco meses de cobertura incluyendo los varios días de la semana, con las variaciones informativas que ello implica. Al final, trabajamos con 38 ejemplares de periódicos. Posterior a estas fechas, se han analizado muestras similares en 2011 y 2012 arrojando resultados muy similares. La metodología de este trabajo consistió en dos partes o niveles: uno cuantitativo (de la información seleccionada) y otro cualitativo (que consistió en entrevistas a periodistas, editores y expertos).

Conclusiones

La cobertura internacional en los tres periódicos puertorriqueños de circulación general -*El Nuevo Día*, *El Vocero* y *Primera Hora*- en el periodo estudiado resultó limitada (en términos de los temas y países de los cuales se informa y del espacio y destaque que se le asigna a esas informaciones en sus portadas y páginas). En ese sentido, la información internacional publicada por estos diarios está lejos de ofrecer un panorama de la realidad mundial que tenga mínimamente en cuenta su complejidad y su contexto. El grueso de la cobertura en general se concentra en la política exterior de Estados Unidos y en los temas que guardan relación con esa potencia mundial.

Ni siquiera pareciera existir una mirada propia en los periódicos puertorriqueños sobre el resto del mundo, si tomamos en cuenta que la agenda de cobertura la establecen principalmente algunos medios de comunicación estadounidenses -la mayoría de ellos conservadores- como señalaron editores y estudiosos entrevistados para propósitos de este estudio. Si nuestra única referencia del mundo fuera la información que publican los periódicos estudiados, fácilmente pudiéramos pensar que Puerto Rico, República Dominicana y Cuba son las únicas islas caribeñas; que sólo Oriente Medio y parte de Asia tienen conflictos armados; que existen tres continentes, en lugar de cinco, ante la invisibilidad de África y Oceanía en las páginas de los diarios; y que Estados Unidos está a la cabeza del mundo para hacerle frente al terrorismo internacional y a los demás problemas en este mundo global.

En ese contexto, nuestro análisis cuantitativo de la información internacional publicada en las portadas y en las secciones de noticias internacionales -así como las entrevistas realizadas a periodistas y estudiosos- nos llevan a concluir que hay una devaluación de la información internacional en los periódicos puertorriqueños de tirada nacional en la actualidad. En primer lugar, tenemos que señalar el poco espacio que se destina en los periódicos puertorriqueños para la información mundial y, en segundo lugar, quizá consecuencia de lo primero, la tendencia de los periódicos a cubrir las noticias internacionales en el formato reducido de "breves noticiosos". La información estadística confirma que los periódicos estudiados dedican un ínfima parte de sus páginas a reseñar el acontecer mundial: 7% en *El Nuevo Día*, 4% en *El Vocero* y sólo 1% en *Primera Hora*. A esto hay que añadirle que más de la mitad de la información internacional en los tres periódicos, un 52,5%, se publicó como "breves noticiosos", equivalentes a un párrafo o varias oraciones seguidas y, en la mayoría de los casos, sin recursos gráficos.

Dicho esto, nuestro análisis refleja que aunque la información internacional de los tres periódicos es limitada, como hemos mencionado, *El Nuevo Día* ofreció una cobertura más amplia, en términos del despliegue informativo, que *El Vocero* y *Primera Hora*. Esto no sólo se hace evidente en la extensión de las noticias, sino también en la presentación gráfica y en la publicación de columnas de opinión sobre temas internacionales para intentar explicar

la realidad mundial. *El Vocero*, por su parte, recurre con más frecuencia al formato de "breves noticiosos" y depende demasiado de la agencia de noticias estadounidense *The Associated Press* para informar sobre el resto del mundo. *Primera Hora*, entretanto, demuestra poco interés en la cobertura de noticias mundiales y privilegia la información sobre curiosidades y la sensacionalista, en relación con los temas internacionales.

Esta realidad informativa de los diarios puertorriqueños hay que analizarla tomando en cuenta dos factores fundamentales: la situación colonial de Puerto Rico y el criterio de distancia informativa que, como mencionamos al principio, nos hace sentirnos más cerca o más lejos de países y áreas geográficas a través de las representaciones de los medios de comunicación y de sus formas de producción simbólica. Ese criterio de distancia informativa se puede aplicar a los medios de comunicación de cualquier parte del mundo, pero en nuestro caso observamos cómo esa distancia se establece en función de la pauta que marcan ciertos medios de comunicación estadounidenses mayoritarios. Esto último resulta importante porque el criterio de proximidad informativa, como señala Peñamarín (2001), actúa como un *metacriterio* que clasifica a los demás criterios de lo noticiable.

Veamos primero el factor colonial. Es común que las colonias tiendan a mirarse a sí mismas como centro del mundo en lugar de mirar hacia fuera, a los demás países. Entendemos que Puerto Rico, al no ser un estado soberano con personalidad jurídica ante la comunidad internacional, no siente la necesidad de mirar al mundo desde

En primer lugar, tenemos que señalar el poco espacio que se destina en los periódicos puertorriqueños para la información mundial y, en segundo lugar, quizá consecuencia de lo primero, la tendencia de los periódicos a cubrir las noticias internacionales en el formato reducido de "breves noticiosos"

su realidad como una nación caribeña con una cultura y personalidad propia. Ese discurso colonial ambivalente del que habla Bhabha (1994), se percibe en las coberturas mundiales de los periódicos puertorriqueños estudiados. No debe extrañarnos, entonces que, como producto de esa relación colonial con Estados Unidos desde 1898, la mayoría de las noticias internacionales que se publican en los periódicos puertorriqueños sean de Estados Unidos y que más de la mitad sean provistas por fuentes de información estadounidenses, principalmente por la agencia de noticias *The Associated Press*.

Las demás noticias internacionales que se publican en los periódicos puertorriqueños tienen que ver con el resto del mundo, casi siempre en la medida que se relacionen con Estados Unidos, como bien señaló Salomé Galib, una ex corresponsal puertorriqueña del diario *El Nuevo Día* en la capital estadounidense, entrevistada como parte de este trabajo. Aun así, llama la atención que incluso Estados Unidos se cubre de forma devaluada, en el sentido de que las noticias hablan de sus instituciones políticas y sociales, etcétera, pero siempre en función de la noticia del momento. No sabemos en realidad cómo funcionan esas instituciones porque cada una de esas informaciones carece de antecedentes y contextualización.

De modo que, por un lado, los periódicos puertorriqueños parecen posicionarse como parte de Estados Unidos en términos informativos al momento de mirar al resto del mundo. Pero, por otro lado y paradójicamente, la clasificación que hacen de las noticias internacionales refleja que el propio Estados Unidos es visto como un "otro". Nos referimos a que las informaciones acerca de Estados Unidos son publicadas en la sección de noticias internacionales, a menos que se trate de un asunto que afecte directamente a Puerto Rico o que el protagonista de la historia sea puertorriqueño o de origen puertorriqueño. En este último caso la información se ubica en la sección de noticias nacionales y se publica con un gran despliegue. Ejemplos de noticias de Estados Unidos que afectan a Puerto Rico son la otorgación o reducción de fondos del gobierno estadounidense a la Isla en áreas como salud, o el nombramiento de un puertorriqueño en un puesto de importancia en el gobierno de Estados Unidos.

Observamos también que las noticias internacionales tienden a importar y destacarse más cuando tienen algún elemento puertorriqueño que permita aislar el acontecimiento y, en cierta forma, insularizar la noticia. Esto lo vimos claramente en nuestro análisis de las pocas informaciones internacionales llevadas a las portadas de los diarios puertorriqueños. El ejemplo más claro fue el del nombramiento de la jueza puertorriqueña Sonia Sotomayor al Tribunal Supremo de Estados Unidos. Esta noticia fue portada de página entera en los tres periódicos, con fotos destacadas, en el periodo estudiado, porque la protagonista es puertorriqueña. Si ese elemento puertorriqueño no hubiese estado presente, es muy probable que la noticia no hubiese pasado de ser un "breve noticioso" en la sección de noticias internacionales.

Veamos ahora el factor de distancia. Es importante señalar aquí que la cobertura fragmentada del mundo en los diarios de Puerto Rico está condicionada por el criterio de distancia. Esta distancia, según autores como Thompson (1998), Morley (2000) y Peñamarín (2001), entre otros, se establece más que geográficamente en términos afectivos, morales, simbólicos. De modo que la mayor o menor cantidad y contextualización de la información que proporcionan estos tres periódicos -a través de sus coberturas internacionales- respecto a otros países y regiones del mundo donde ocurren las noticias está determinada por esa percepción afectiva y simbólica de distancia, lo que confirma una de las hipótesis principales de esta investigación.

Es desde esa perspectiva de la distancia simbólica que podemos entender que Estados Unidos sea el país más próximo a Puerto Rico en términos informativos. Somos conscientes que los temas de la política exterior de Estados Unidos tienen un gran protagonismo en los medios de comunicación del mundo, porque las decisiones que toma ese país afectan al resto del planeta, pero en el caso de Puerto Rico copan las secciones de noticias internacionales.

Incluso, América Latina, Oriente Medio, parte de Asia y Europa son más próximos a Puerto Rico en términos informativos que sus países vecinos en el Caribe hispano y en el resto de Caribe anglófono, francófono y holandés. Hay que mencionar que en la cobertura de los bloques geográficos,

condicionada por el mencionado criterio de distancia, vemos también una representación de los sistemas políticos de los diferentes países en términos de su condición de amigos o enemigos de Estados Unidos o de Occidente, así como de sus personajes, caracterizados casi siempre como respetables o villanos. En el caso de América Latina, se tiende a destacar noticias críticas de los gobiernos de izquierda en esa región del mundo. Los presidentes de Venezuela, Bolivia y Ecuador, por ejemplo, son cubiertos bajo la etiqueta de populistas y, al igual que otros líderes de la izquierda latinoamericana, reciben una cobertura sesgada desde una perspectiva crítica.

Las noticias de Oriente Medio y Asia, entretanto, están concentradas en las ocupaciones de Irak y Afganistán, en las amenazas de guerra de Pakistán, Irán y las dos Coreas, así como en el conflicto palestino-israelí. Hay una tendencia general en la información, como señala Serrano (2009), a destacar como protagonista en las noticias a los gobernantes "rebeldes" y a llevar a un segundo plano a los políticos sumisos. Eso podría explicar la amplia cobertura que recibió el presidente de Irán, en el periodo estudiado, cuando concurrió a la reelección en el 2009. Esa información fue publicada en los tres periódicos puertorriqueños con destaque.

No deja de sorprender el silencio respecto a África y al resto del Caribe no hispano, un espacio extraño y desconocido para los puertorriqueños y puertorriqueñas, a pesar su inmediatez geográfica. En el periodo estudiado no se publicó una sola noticia del Caribe anglófono, francés y holandés. Los propios editores entrevistados indicaron que las fuentes de información no reportan de lo que acontece en el resto del Caribe y que los medios puertorriqueños no tienen un sistema de monitoreo para obtener noticias de esa parte del mundo, tan cercana en términos geográficos, pero tan distante en términos afectivos. Atribuimos esa marginación al hecho de que esas islas caribeñas, vecinas de Puerto Rico, tienen poca relación con Estados Unidos e históricamente -desde la época de la colonización- se han visto en Puerto Rico desde una perspectiva racista, porque muchos de sus habitantes son negros, y han sido caracterizadas, además, como islas pobres en las que no habría vida social ni política. De ahí su invisibilidad en los periódicos y en los medios de comunicación puertorriqueños.

Oriente Medio y Europa también resultaron más cercanos a Puerto Rico en términos informativos que países del Caribe hispano como República Dominicana y Cuba. En el caso de Oriente Medio, entendemos la cercanía con esa parte del mundo en el contexto de las intervenciones militares de Estados Unidos en esa región, como hemos señalado, y en términos de la proximidad afectiva que supone la participación de soldados puertorriqueños en esos conflictos armados.

En ese sentido, los periódicos puertorriqueños tienden a comportarse como muchos diarios estadounidenses, que concentran sus coberturas en los sucesos de sus comunidades o estados, mientras lo internacional pasa a un segundo plano. En Estados Unidos, la información internacional más amplia y ponderada se puede encontrar en los grandes diarios nacionales como *The New York Times* y *Washington Post*, entre otros, pero existen cientos de periódicos en los estados con una visión tan localista como los de Puerto Rico.

En cuanto a los temas que dominan la agenda internacional de los periódicos puertorriqueños, todavía vemos una tendencia en los diarios estudiados a considerar la noticia internacional, de forma tradicional, como aquella que tiene que ver principalmente con sucesos relacionados a la política exterior de los diferentes países. Eso explica que el tema de política (que incluye elecciones, gobierno y política exterior) sea el más recurrente en las coberturas internacionales en Puerto Rico. A este tema, le sigue el de conflictos armados que también está íntimamente relacionado con la política exterior de los países.

En los temas de salud y catástrofes, especialmente los desastres naturales, vemos una ruptura en el tratamiento de la información internacional. En estos casos, ya no es necesario un elemento puertorriqueño para que la información pueda ser destacada y llevada a las portadas de los diarios. En el periodo estudiado, vimos como el tema de la Gripe A (H1N1) ocupó las primeras portadas de los diarios luego de la advertencia que lanzó la Organización Mundial de la Salud ante lo que describió como una pandemia mundial. En el caso de las catástrofes, fuera del periodo estudiado, vimos en enero pasado cómo los periódicos puertorriqueños publicaron en portada por más de una semana todo lo relacionado al terremoto de Haití. En esa ocasión, los periódicos no escatimaron en enviar reporteros

y fotoperiodistas al vecino país tras el terremoto que hundió todavía más a esa nación caribeña en la pobreza extrema. Haití casi no recibe cobertura en la prensa puertorriqueña, excepto en algunos momentos históricos como los cambios de poder respaldados por Estados Unidos

Unidos en esa isla caribeña. Hay que recordar, como señala Innerarity (2006) que las catástrofes tiene una capacidad enorme de aglutinar y generan una carga emocional a través de los medios.

En resumen, los periódicos puertorriqueños presentan la imagen de dos mundo que coexisten: uno institucional, liderado por Estados Unidos y representando por los líderes políticos y los gobiernos de ciertas áreas de La Tierra y otro mundo amenazado por el terrorismo internacional, las guerras, las epidemias y las catástrofes. Estas consideraciones finales nos

llevan a concluir que Puerto Rico se siente parte de Estados Unidos, como si se tratara de un estado más de La Unión, a la hora de mirar al resto del mundo desde su condición colonial. Esa relación con Estados Unidos, que se ha traducido en un desarrollo socioeconómico para Puerto Rico mayor al del resto de la región caribeña, hace que la isla se perciba en términos informativos como parte de un primer mundo, a pesar de sus problemas y complejidades sociales. En lo que respecta a la información, Puerto Rico no se siente vinculado a sus vecinos en el Caribe, ni siquiera a otras islas caribeñas que también son hispanas, como República Dominicana y Cuba. Tampoco se siente vinculado con América Latina ni con los países en vías de desarrollo. Después de más de cien años de la invasión estadounidense, nos vemos obligados a hablar de una colonización informativa y simbólica, de la colonización de la mirada. 

Bibliografía

- Bhabha, H. K. (2002): *El lugar de la cultura*, Buenos Aires, Manantial.
- Innerarity, D. (2006): *El nuevo espacio público*, Madrid, Espasa Calpe.
- Luhman, N. (2007): *La realidad social de los medios*, Barcelona, Anthropos.
- Morley, D. (2000): *Home Territories. Media, Mobility and Identity*, London, Routledge.
- Peñamarín, C. (2001): "La información y nuestro punto de vista sobre el mundo", *El Signo del Gorrión*, no 22.
- (2007): "El hogar y el mundo. La imaginación en los discursos informativos y publicitarios", *CIC. Cuadernos de información y comunicación*, 12, Madrid, Universidad Complutense.
- Serrano, P. (2006): *Desinformación. Cómo los medios ocultan al mundo*, Barcelona, Ediciones Península.
- Thompson, J. (1998, 2a ed.): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.



Miceláneos al fin del 2013

Artitas callejeros aprovechan la aglomeración de personas en el concurso de años viejos en la tribuna del sur de Quito, muestran su plastisidad fuerza y energía, ganando miradas y la monedita callejera.

Anuario Obitel 2013

Memoria social y ficción televisiva en Iberoamérica

Información sobre diferentes aspectos de la ficción televisiva transmitida por 75 canales de señal abierta de los 12 países que constituyen el Observatorio Iberoamericano de la Ficción Televisiva (Obitel), publica el Anuario 2013 (Orozco Gómez, Guillermo, e Immacolata Vasallo de Lopes, editores. Rio de Janeiro: Globo Comunicação e Participações S. A., 2013), que constituye el séptimo consecutivo desde 2007. El Observatorio fue creado el 2005, en Bogotá, por iniciativa de académicos, investigadores y docentes de diversas universidades de siete países de habla luso-hispánica, a los cuales se sumaron, paulatinamente, los cinco restantes.

El anuario está constituido por los informes nacionales de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos (producción en español), México, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. Abre la publicación un análisis comparativo de los aspectos incluidos en cada informe nacional, a la manera de una síntesis que destaca diferencias y similitudes entre los países. Se aborda el contexto de la producción; las piezas de ficción transmitida, incluyendo el *top ten*, es decir, las 10 de mayores niveles de audiencia; lo más importante del año; la transmediación que se opera actualmente debido al desarrollo de las redes sociales y otras herramientas web 2.0, que permiten pasar del medio

audiovisual a la nube, crear grupos de fans que promocionan, en el espacio virtual, incidencias de las ficciones de su preferencia y que incluso pueden dar un giro a la historia transmitida por la "pantalla chica"; y finalmente, el tema del año.

La memoria social y la ficción televisiva es el tema del 2013. "El punto de partida –dice el anuario– fue tomar la ficción televisiva como lugar de memoria (...) y documento de época y comprenderla como narrativa de construcción, manutención y discusión de memoria social, es decir, como recurso comunicativo (...) de construcción de identidad" (p. 80). No obstante, cada país del Obitel observó sus producciones nacionales de manera particular, seleccionando aquellas que sirvieron tanto para recrear el pasado histórico ficcionalmente, como para constituir una memoria mediática, y hasta para *remakes* y *reprises*. A fin de cuentas, "esas modalidades de (re) construcción de un discurso sobre el pasado, sirvieron para revelar aspectos y usos relacionados al género ficcional y, en especial, al melodrama como matriz cultural", siguiendo a Jesús Martín Barbero (p. 81).

Pero como revela el Anuario, el "gran destaque" estuvo en la propia ficción histórica creada para la TV como "forma de archivo de la nacionalidad



*Anuario Obitel 2013
Memoria social y ficción televisiva
en Iberoamérica*



y/o cuestionamiento de la historia oficial." En esta perspectiva están Chile, Colombia, Ecuador, Portugal, México y Uruguay; aunque también hay de aquellas que siguen la visión hegemónica de la historia, como se registra en España, Perú y Portugal. Sin embargo, también se encuentran ficciones dedicadas a exaltar acontecimientos o personajes especiales, incluso de carácter religioso como en Ecuador, que permiten "narrar, comprender, construir y reconstruir la identidad nacional" o producir "sentidos de nostalgia de una época considerada, muchas veces, más organizada y feliz." (p. 83).

En este panorama de narración y/o reconstrucción del pasado, de apropiación de memoria histórica, social, mediática, Brasil, que se ubica como uno de los mayores productores y transmisores de ficción televisiva en Iberoamérica, presenta un hecho excepcional en el tema del año: "la producción de sentidos de memoria" en otros espacios que trascienden el televisivo, pues una telenovela es reconstruida, mediante una escuela de samba, para ser presentada en una celebración esencialmente brasileña y carioca, como es el desfile de carnaval de Río de Janeiro.

Este hecho hace evidente la influencia que ejerce la telenovela, formato del género ficción televisiva, en otras manifestaciones culturales del país que es, a su vez, uno de los mayores exportadores de esta ficción. No en vano, Brasil sigue siendo, con ocho títulos, el que más telenovelas o series coloca en el *top ten* iberoamericano de la ficción televisiva exhibida en 2012. Los otros dos lugares corresponden a Chile y México que, junto con Argentina, han realizado los 20 títulos más vistos en el mundo ficcional luso-hispánico.

Colombia, que se ha ubicado en los últimos años como uno de los principales productores y aun exportador de guiones para ficción de TV, pone dos en la lista de las 20 primeras ficciones televisivas por niveles de *rating*, que no obstante fueron adaptados y exhibidos en México. Como país, en cambio, aparece en el puesto 47 de una nómina de 100, con *Escobar, el patrón del mal*, título que hace referencia a las telenovelas con las que ha alcanzado notoriedad en los últimos años. Perú, por su parte, está en el casillero 34, con *Al fondo hay sitio* (cuarta temporada), que expresa las formas de vida de una clase media emergente, constituida por emprendedores, y que se convirtió en el aspecto destacado de su informe nacional.

Entre los tres vecinos, Ecuador aparece en el lugar 59 con la transmisión de una telenovela colombiana, *El capo 2*, la historia de otro de los famosos personajes del narcotráfico. Sin embargo, en lo que respecta a una producción de guión propio, está en el casillero 63, con *El combo amarillo 3D*, otra de las series de humor que caracterizan la realización de ficción televisiva nacional, lo cual determina que, en el contexto iberoamericano, Ecuador sea la excepción por segundo año consecutivo pues en el resto de los países, las telenovelas sobresalen entre las realizaciones ficcionales.

Se destaca igualmente que el humor salió de la TV para aprovechar las plataformas del espacio virtual, y aprovechar también el significativo crecimiento del acceso al Internet en Ecuador, que hoy cubre el 58% de la población nacional. Así, se desarrolla el fenómeno de audiencia que constituye *Enchufe TV*, sketches realizados para un canal en YouTube de la productora quiteña Touché filmes, algunos de los cuales han llegado a sobrepasar nueve millones de vistas. Con menor suerte corrió la primera webnovela ecuatoriana, *Resaka*, producida en Guayaquil por Telecentro Canal 10, cuyo contenido, sin embargo, aparece de tendencia conservadora frente al humor sarcástico y transgresor sobre situaciones cotidianas, de *Enchufe TV*.

En el análisis comparativo introductorio, se destaca precisamente que la "aproximación entre ficción y realidad gana repercusión y llama la atención sobre diversas cuestiones sociales." (p. 56). Y este es uno de los hechos principales por los cuales la ficción se toma buena parte de las horas de transmisión en las pantallas nacionales. Una de las evidencias del 2012 es que la oferta de horas de ficción nacional aumentó en la mitad de los países del Obitel.

Un informe recomendado para conocer el estado de las producciones ficcionales para TV en 12 países, que muestra, también con cifras, la vigencia de la telenovela como la soberana del formato narrativo de ficción, también utilizado para transmitir y revivir la memoria histórica y social, que ya comienza a trascender el mismo medio en el que surgió.

Alexandra Ayala Marín