

La educación de los medios de comunicación y su integración en el currículum escolar

Manuel Area Moreira

Universidad de La Laguna

En este artículo se defiende que el estudio de los medios de comunicación o mass media (tv., prensa, radio, ...) deben integrarse en el currículum español como un tema transversal. Se ofrece una revisión del origen y evolución de la Educación de Medios de Comunicación, una aproximación conceptual a la misma, y se apuntan ideas para una política curricular de desarrollo de este área.

In this article it's proposed that media study may be integrated in spanish curricula as area across curriculum. It's delivered a revision about the origin and development of Media Education, a conceptual framework of this area, and ideas for a curriculum development politics.

DESCRIPTORES: Educación de los Medios de Comunicación, Educación audiovisual, Medios en el currículum, Mass media, Tema transversal.

1. Introducción.

En una revista universitaria y especializada en "medios y educación" como es *Pixel-Bit* afirmar que los medios de comunicación social (televisión, prensa, radio, cine, ...) ejercen una poderosa influencia sobre los/as ciudadanos/as, que poseen un importante potencial pedagógico que debe ser utilizado en los procesos de enseñanza y que, por consiguiente, los mismos deben ser objeto de estudio desde los ámbitos psicoeducativos y curriculares, es algo obvio, redundante y que ningún lector de esta revista probablemente negará.

Por el contrario, lo que sí puede y debe ser discutido son las formas, los fines, enfoques y procesos de incorporación de los medios de comunicación a la realidad escolar.

Con la intención de aportar nuevos elementos de reflexión para este debate, a continuación voy a presentar y defender una propuesta concreta: reivindicar que el estudio de los medios de comunicación se incorporen al currículum oficial del sistema educativo español como un tema o área transversal .

Este área curricular, o si se prefiere, este ámbito de estudio pedagógico de los *mass media*, posee una larga y rica tradición tanto intelectual como de práctica escolar en distintos países occidentales (Gran Bretaña, Canadá, Australia, Suecia, Alemania, EE.UU., Austria, ...) denominándose en el contexto anglosajón como *Media Education*. Una traducción literal al español sería "Educación de los Medios de Comunicación".

La Educación en Medios de Comunicación es un campo o movimiento, como lo denominan algunos autores (Fuller, 1987) surgido hace ya varias décadas. En la actualidad manifiesta una creciente vitalidad, que se evidencia tanto por el número de asociaciones profesionales creadas, por los centros de estudio e investigación en funcionamiento (entre los que es de obligada cita el *British Film Institute* entre otros), por el número de publicaciones y bibliografía disponible, por el debate y confrontación intelectual entre sus miembros, así como por las propuestas y realizaciones prácticas existentes.

La pretensión de este artículo es precisamente dar a conocer y explicar someramente las características de este campo de estudio al que me referiré como Educación de Medios de Comunicación (EMC).

Para ello ofreceré en un primer momento una justificación de la necesidad de integrar curricularmente este área. Le seguirá una pequeña revisión de cómo han ido evolucionando las concepciones teóricas de este campo en las últimas décadas y, posteriormente, presentaré un esquema conceptual de los ámbitos de estudio de la EMC. Finalizaré este trabajo con algunas reflexiones sobre qué políticas y acciones son necesarias emprender para que sean desarrollados programas de educación de medios en el curriculum tanto de la educación primaria como secundaria. Lograr esto, como veremos más adelante, tendría que implicar por una parte que los medios de comunicación se convirtieran en un objeto de estudio dentro del curriculum escolar, es decir, que la EMC fuera legitimada como un tema o área curricular reconocible y definido, y por otra, que el profesorado generalizase de forma habitual la utilización en el aula de los productos mediáticos (programas de t.v., de radio, periódicos y revistas, películas comerciales, música, etc.) como recursos de apoyo en el estudio de los contenidos de las restantes áreas curriculares (Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Edc. Artística, etc.) Todo un reto complejo cargado de dosis quiméricas, pero urgente y necesario.

2. ¿Por qué integrar en el curriculum escolar el estudio de los medios de comunicación?

En el contexto español, recientemente han sido publicadas distintas obras, tanto de autores anglosajones como españoles, sobre el impacto educativo de los medios de comunicación, en especial la televisión, y su enseñanza en los contextos escolares (véase al respecto Ballesta, 1991; Bazalgette, 1991; Brown, 1991; Campuzano, 1992; García Novell, 1992; Cebrián, 1993; Masterman, 1993; Younis, 1993; Corominas, 1994; Ferrés, 1994; Graviz y Pozo, 1994; Perez Tornero, 1994; Rico, 1994; entre otros) lo que evidencia el interés y preocupación que esta problemática empieza a tener en nuestro país.

En las mismas se ofrecen numerosos argumentos y razones para justificar la presencia de una educación de los medios de comunicación en las aulas y centros educativos tanto de la educación primaria como secundaria.

De entre todos ellos quisiera destacar dos argumentos que justifican sobradamente la urgencia y necesidad de incorporar al curriculum escolar español programas educativos dirigidos a preparar y capacitar a nuestro alumnado a interactuar con los *mass media*.

El primero, bien conocido, hace referencia a la cantidad de horas de consumo que cualquier niño/a o joven realiza de este tipo de productos culturales: ir al cine, jugar con videojuegos, escuchar música, bien por FM bien a través de cualquier equipo musical, leer, o por lo menos hojear, revistas de diversa naturaleza (de deportes, de informática, de música, ...), mirar películas en el vídeo, y sobre todo, ver la televisión.

Es de sobra conocido que la cantidad de horas que un niño/a o joven invierte a la semana consumiendo productos de los *mass media* es igual o superior al número de horas que permanece en la escuela. Lo importante es no olvidar el dato (otra cosa es la valoración positiva o negativa que se realice del mismo).

¿Qué supone este dato? Pues entre otras cosas, lo siguiente: Cada individuo posee una cantidad ingente de información sobre el mundo como nunca ocurrió en ninguna época histórica anterior; se están homogeneizando las pautas y patrones culturales de nuestros jóvenes independientemente de las variantes geográficas, históricas y sociales de las comunidades a las que pertenecen; existe un predominio o hegemonía de las experiencias mediadas sobre las contingentes en la configuración del saber, los valores e

ideas de una persona; se ha generado la necesidad y, consiguientemente, la dependencia de estas tecnologías y medios para nuestra vida social, económica, política y cotidiana.

Ante ello ¿se utiliza desde la escuela todo este acervo y cúmulo de informaciones? ¿Se prepara a los alumnos para hacer frente a las mismas de modo tal que pueda "digerirlas"? ¿Se incorporan a la enseñanza objetivos y contenidos que persigan alfabetizar a los alumnos en el dominio de los códigos de expresión audiovisuales? ¿Se educa y forma a los niños y jóvenes como consumidores críticos de los medios de comunicación?.

Por desgracia la respuesta a estas cuestiones en gran parte de nuestras aulas y centros educativos es negativa. Y esto es preocupante. Aquí radica la esencia del problema que estamos identificando: *la educación, cultura y conocimientos que en estos momentos se ofertan desde el sistema escolar están empezando a ser obsoletos y ajenos a las experiencias y necesidades de nuestro alumnado.*

La escuela como institución, en este último cuarto de siglo, ha perdido su hegemonía socializadora sobre la infancia y la juventud, teniendo que compartirla en estos momentos con los *mass media*, y es previsible que si en los próximos años no renueva profundamente su papel social, sus metas, sus contenidos y su metodología entrará en una profunda crisis.

En este mismo sentido A. Pérez (1992) sugiere que la escuela debe replantear sus funciones ante el nuevo contexto social, que entre otros rasgos, se caracteriza por el predominio cada vez más acentuado de la cultura audiovisual. Por ello afirma que:

"Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentaria recibida y la reconstrucción de las preconcepciones acríticas, formadas por la presión reproductora del contexto social, a través de mecanismos y medios de comunicación cada día más poderosos y de influencia más sutil" (p.32).

El debate, consiguientemente, no debe estar solamente en incorporar o no los *mass media* y las nuevas tecnologías a las aulas sino, fundamentalmente, en qué tipo de formación cultural queremos potenciar en los alumnos y alumnas, cómo integramos esa cultura mediática en las escuelas, cómo transformamos a los medios de comunicación en objeto de estudio y análisis curricular y cómo logramos que los estudiantes transfieran este conocimiento a su vida cotidiana.

El segundo argumento, también parte de otro dato: los medios de comunicación son cada vez más poderosos. Como se acaba de decir, cada vez consumimos una mayor cantidad y variedad de productos mediáticos, reorganizamos nuestra vida diaria en función de los mismos (desde que nos levantamos ya estamos en contacto con la radio, la tv. o la prensa, y si son niños muy pequeños probablemente con una película en vídeo de Walt Disney).

El poder de los *mass media* consiste en que los mismos al presentarnos una perspectiva concreta de la realidad (que es el punto de vista de quienes poseen y controlan los medios) unifican la mirada de la inmensa mayoría de los ciudadanos sobre cualquier acontecimiento creando una opinión única o, por lo menos, mayoritaria, sobre ese fenómeno. De este modo, los *mass media* tienen la capacidad de influir, en un sentido progresista o reaccionario, sobre las decisiones de los gobiernos, las instituciones o las personas, mediante la presión de una opinión pública que los propios medios han ayudado a configurar.

Este poder es grande en su amplitud pero, sobre todo, es un poder perverso e inquietante, porque es sutil, seductor, no tangible, ni impone sus ideas con la violencia física. Es una industria de la conciencia que logra la hegemonía de su ideología y sus puntos de vista no por la imposición, sino por la complacencia y

consentimiento de los receptores.

Y aquí se apoyaría nuestro segundo argumento para incorporar al curriculum una educación de los medios de comunicación: en una sociedad democrática son libres aquellos que tienen la capacidad y el conocimiento para ejercer sus derechos y tomar sus propias decisiones.

La evolución, el desarrollo y el papel actual que juegan los *mass media* en nuestras sociedades tiende a que éstos sustituyan a los ciudadanos en el ejercicio de tales derechos y que a su vez, la gran mayoría de la ciudadanía no sea consciente de dicha sustitución.

Esta tendría que ser una de las funciones sociales clave de la escuela en este final de siglo: *ayudar, capacitar al alumnado, es decir, a los ciudadanos más jóvenes a tomar conciencia del papel de los medios en nuestra vida social; a que conozcan los mecanismos técnicos y de simbología a través de los cuales los medios provocan la seducción del espectador; a promover criterios de valor que permitan a los alumnos a discriminar y seleccionar aquellos productos de mayor calidad cultural; sacar a la luz los intereses económicos, políticos e ideológicos que están detrás de toda empresa y producto mediático, etc.*

En definitiva, el papel de la escuela, sería ayudar a crear ciudadanos más libres ya que el conocimiento (en este caso sobre el potencial y los mecanismos de concienciación de los *mass media*) es una condición necesaria para el ejercicio de la libertad.

Como afirma Masterman (1993a): "La alfabetización audiovisual generalizada es esencial si queremos que todos los ciudadanos ejerzan el poder, tomen decisiones racionales, sean agentes efectivos del cambio y participen activamente en los medios. En este sentido amplio de 'educación para la democracia' es donde la educación audiovisual puede jugar el papel más significativo" (pg. 28).

3. Origen y evolución de la Educación de Medios de Comunicación.

La Educación de Medios de Comunicación (EMC) tiene como objeto de estudio la elaboración, desarrollo y evaluación de programas curriculares dirigidos a educar al alumnado tanto como consumidor crítico de productos culturales ofertados por los distintos medios de comunicación (televisión, prensa, radio, cine, ...), como para que sea capaz de expresar sus propios mensajes a través de los lenguajes específicos de cada uno de estos medios.

Esta concepción de la EMC no siempre ha sido la misma a lo largo de los últimos cincuenta años. Existen trabajos como los de Polito (1975) o, muy recientemente, como el de Masterman (1993b) en el que han revisado la evolución de las perspectivas teóricas y de las prácticas de la EMC.

En concreto, Masterman (1993b) identifica tres grandes enfoques o padigmas dentro del campo. Voy a enumerarlos muy sucintamente con la pretensión de ubicar o situar la propuesta teórica de EMC que posteriormente presentaré y que en la Universidad de la Laguna estamos utilizando en dos proyectos de investigación que sobre esta problemática tenemos en curso.

Según este autor las perspectivas teóricas sobre la EMC podrían ser clasificadas en tres grandes paradigmas que denomina del siguiente modo:

El paradigma de la inoculación

Este paradigma o concepción de la EMC fue predominante durante el periodo comprendido desde principios de este siglo hasta los años sesenta. Fue un periodo caracterizado, por una parte, por la irrupción y expansión social de los primeros medios de comunicación no impresos (la cinematografía y la radio) y, por otra, por el temor a los efectos perversos que estos nuevos medios podrían tener sobre la población en general y sobre la educación de los niños y jóvenes en particular.

Desde ciertas esferas intelectuales y educativas se mantenía una visión negativa y crítica de los nuevos medios ya que, por una parte, propagaban un tipo de cultura considerada de segunda clase frente a la cultura "verdadera" que era la difundida por los libros y, por otra, difundían costumbres, ideas y valores antagónicos a los tradicionales.

De este modo la EMC nació con la pretensión de proteger y defender a los niños de los efectos perversos de los *mass media*. Se perseguía inocular en el alumnado una visión negativa de los medios de modo que éstos manifestaran, bien una actitud de rechazo intelectual hacia los productos culturales cinematográficos, bien que no se dejaran seducir por los valores y costumbres que vehiculaban. Según Masterman, este paradigma de la EMC fue una educación contra los medios, más que una educación de los medios.

El paradigma de las artes populares

En los años sesenta, con la llegada a las aulas de una nueva generación de profesorado formado culturalmente tanto en la letra impresa como en las experiencias de visualización cinematográfica, se cambió el punto de vista sobre el valor cultural de los medios de masas. Como dice Masterman:

"Ellos generaron una nueva respuesta a la pregunta de ¿por qué estudiar los medios? Fue capacitar al alumnado a discriminar no unos medios contra otros, sino dentro de los mismos. Era necesario establecer la diferencia entre una buena y mala película, entre un programa de T.V. de alta y baja calidad, entre aquellos trabajos de cierta integridad cultural y aquellos meramente comerciales. Este fue el paradigma de las artes populares: se defendía el supuesto de que la cultura popular era capaz de producir trabajos de arte del mismo modo que la considerada cultura elevada. En la década de los sesenta la EMC tuvo una nueva agenda y una energía renovadora, pero a mediados de los 70, casi toda esa energía se había disipado". (p.6)

Las razones esgrimidas para justificar el fracaso de este paradigma sobre ECM estuvieron en:

- La ECM se planteó desde una perspectiva paternalista. La preocupación del profesorado fue iluminar al alumnado de tal modo que desechasen aquellos productos mediáticos de ínfima calidad. Es decir, la ECM pretendía elevar el nivel cultural del alumnado de modo tal que aprendieran a disfrutar con aquellos productos audiovisuales culturalmente elitistas. Sin embargo, esto chocaba con los intereses y preferencias de consumo del alumnado.
- Al no existir coordenadas teórico-conceptuales que guíasen el análisis de los productos de los *mass media*, el profesorado de EMC carecía de criterios evaluativos para enseñar a discernir la calidad cultural de unos productos sobre otros.
- En esta época la EMC se focalizó prioritariamente sobre la enseñanza del cine, lo que contrastaba con las experiencias diarias de los alumnos que eran de consumo de televisión.
- Todo lo anterior llevó a que la EMC se plantease fraccionadamente, no en un sentido global e integrador de los medios. Es decir, se enseñaba cine por una parte, publicidad por otra, fotografía, cómic o la técnica del cartel, separadamente. Es decir, la EMC no había alcanzado un status teórico que integrara la enseñanza de los distintos tipos de medios bajo conceptos y

teorías comprensivas.

El paradigma de la representación

A principios de los años ochenta, la EMC recoge e integra en sus propuestas teorías y conceptos provenientes de otros ámbitos.

De la semiótica se aprovechan dos ideas claves: La primera se refiere a refutar la visión de que los medios son una ventana abierta al mundo y que a través de los mismos se nos presenta la realidad tal cual es. Por el contrario, la semiótica demostró que los medios proporcionan una representación codificada simbólicamente de una realidad, pero no ofrecen un reflejo fiel de la misma, sino la interpretación particular y subjetiva que de esa realidad ha elaborado el autor del medio. Es el denominado concepto de "representación", principio clave hoy en día en la EM, sobre el que más adelante nos detendremos.

La segunda hace referencia a los criterios de valor para discriminar la calidad cultural de unos productos sobre otros. La semiótica condujo a cuestionar la obsesión por establecer distinciones inmutables entre lo valioso culturalmente y lo que no lo era. De este modo, se superó la tendencia a analizar los productos audiovisuales desde parámetros culturales provenientes de la cultura impresa.

Simultáneamente, se recuperó el pensamiento de A. Gramsci sobre la ideología y los mecanismos de transmisión de la misma lo que permitió explicar cómo los medios son excelentes recursos de penetración e inculcación ideológica realizada de forma seductora y con el beneplácito, casi siempre inconsciente, del receptor.

En consecuencia se llegó a la certeza de que las "cuestiones relacionadas con el poder de control de los medios eran centrales en la discusión sobre producción, circulación y consumo de imágenes y representaciones. De este modo surgieron las preguntas sobre qué grupos tenían el poder de definir y cuáles otros sólo el de ser definidos. En otras palabras, se destacó la relevancia de una política de la representación y empujó a la EMC hacia el centro de algunas de las cuestiones sociales y políticas más importantes de nuestro tiempo" (Masterman, 1993b, p.9).

Se desplazó, por tanto, el interés que el paradigma de las artes populares tenía sobre la valoración estética de los medios hacia un interés sobre el poder ideológico y político de los medios.

Ello condujo a un replanteamiento radical de la Educación de los Medios de Comunicación, alterando los contenidos, las metas, la metodología de la clase y las formas de elaboración del conocimiento sobre los medios por parte del profesor y los alumnos.

4. Hacia un marco conceptual para el desarrollo curricular de la Educación de los Medios de Comunicación.

Existen en estos momentos distintas propuestas teóricas, integradas en el paradigma de la representación, elaboradas con la finalidad de guiar y avalar la elaboración de programas curriculares sobre EMC y que son altamente coincidentes en sus supuestos o principios de partida, sus metas educativas y los ámbitos de estudio de una EMC (sobre el particular puede

verse en castellano los ya citados trabajos de Bazalgette, 1991; Masterman, 1993a).

De las distintas propuestas existentes voy a presentar el esquema conceptual utilizado en el *North York's Elementary Media Literacy Pilot Project* (Shepherd, 1992) y que sintetiza

esquemáticamente los principios y ámbitos teóricos de un modelo para el desarrollo curricular de una EMC. Este esquema está fundamentado en las aportaciones de los distintos trabajos teóricos de Masterman.

El esquema del modelo es el que se muestra en la figura 1. De la lectura del mismo podemos inferir que las ideas o puntos de apoyo principales son los siguientes:



El primer principio clave de este modelo teórico y del que se derivan todos los demás es el concepto de representación o de la no-transparencia (Masterman, 1983a; 1983b; 1992; 1993). Este concepto asume que toda comunicación, todo discurso mediático es siempre una construcción de la realidad. Cada descripción o representación del mundo, ficticio o no, es un intento de describir la realidad según el punto de mira de quienes producen los mensajes mediáticos. Por ello, los medios no reflejan como un espejo la realidad tal cual es, sino una reinterpretación de la misma.

Al no existir observadores neutrales, libres de valores tampoco existen descripciones de la realidad (impresas, de palabra o en imágenes) neutras. La comprensión de este concepto es el punto de arranque para el estudio crítico de los medios. "*Los medios son sistemas simbólicos (o de signos) que necesitan ser leídos de manera activa y que no son reflejo incuestionable de la realidad externa ni se explican por sí mismos...* Es decir, los medios son agentes activos de los procesos de *construcción o representación* de la 'realidad', en lugar de limitarse a transmitirla o reflejarla" (Masterman, 1993a, pg. 36.)

El poder ideológico, o de penetración ideológica, de los medios está altamente vinculado con la *naturalidad* o semejanza de los códigos visuales con la propia realidad, lo que conlleva a hacer creer a la audiencia que las imágenes construídas codificadamente son reflejo fiel de la propia realidad. El potencial ideológico de un medio consiste precisamente en hacer pasar como 'real' y 'verdadero' una perspectiva del mundo que es parcial y selectiva. Según Masterman (1983a), este punto de vista en Gran Bretaña casi siempre es blanco, masculino, de clase media, de edad adulta y heterosexual. En nuestro país, esta perspectiva ¿es la de nuestros productos mediáticos?.

Por consiguiente, la meta o finalidad de una educación de los medios es proporcionar al alumnado el conocimiento y las herramientas intelectuales necesarias para que sean capaces por sí mismos de realizar lecturas activas, personales y críticas de cualquier medio. En definitiva "la educación de los medios tiene que dirigirse a incrementar el conocimiento del alumnado sobre cómo funcionan los medios, cómo producen significado, cómo están organizados, cómo son

parte de la industria de construcción de la realidad y cómo esa supuesta realidad ofertada por los medios es interpretada por quienes la reciben". (Masterman, 1983b, pg. 184).

En función de todo lo anterior, se puede establecer que el estudio de cualquier medio de comunicación se compone de tres ámbitos: el texto, la audiencia y la producción. Una educación de los medios tiene que proporcionar al alumnado conocimientos de cómo se manifiestan estas dimensiones en cada una de las producciones mediáticas, así como las cuestiones derivadas de las interacción entre las mismas.

La dimensión TEXTO hace referencia a cualquier producto de los medios bien sea un programa televisivo, un libro, una canción, un anuncio, ... Trabajar un texto con los alumnos significará determinar el tipo de texto que es (dibujo, videoclip, cuento, telefilm, etc.), su significado denotativo y sus diferentes connotaciones. También se debe analizar rasgos del mismo como su estructura narrativa, cómo comunica su significado, los valores implícitos en el mismo, y sus conexiones con otros textos.

El otro ámbito hace referencia al análisis de las AUDIENCIAS del texto. En este sentido, este modelo plantea que lo primero que deben identificar los alumnos es el tipo de audiencia hacia la que se dirige dicho producto.

El análisis de esta dimensión es importante en la medida que las agencias o empresas de los *mass media* desean captar o poseer audiencias con la finalidad de poder vendérselas a los anunciantes.

Pero, si importante es la tarea de desentrañar a quién se dirige un texto, más aún lo es formar al alumnado como consumidor activo y crítico de los textos mediáticos. Como afirma Shepherd: "Las teorías modernas de la comunicación indican que las audiencias negocian significados, es decir, cada lector individual de un texto elaborará, de entre una gama posible de significados, aquella lectura que refleje su particularidad de género, raza, cultura, edad, destreza lectora, etc. De este modo, el 'significado' de un texto no es algo determinado previamente por los críticos, los profesores o los autores, sino que está determinado por la relación dinámica y cambiante entre lector y texto" (pg. 36).

Por consiguiente, la labor de la EMC consistirá en ayudar al alumnado a desarrollar aquellas habilidades que les permitan negociar lecturas activas sobre el producto mediático, de modo tal que les permita reconocer el abanico de posibles significados del mismo, los valores y sesgos implícitos en esos significados, y que implique una elección consciente más que pasiva por parte del alumno/a.

La PRODUCCION se refiere a todo lo relativo a la elaboración del texto mediático: la tecnología, la propiedad y economía, las instituciones e intereses de los individuos implicados, la legalidad, el uso de los códigos más habituales, y los papeles y funciones en el proceso de producción de programas.

Finalmente este esquema sugiere que la formación del alumnado debe cultivar simultáneamente lo que son los procesos de **análisis** de los productos mediáticos con lo que son los procesos de **práctica** de elaboración de los mismos. Dicho de otro modo, el proceso de enseñanza de una EMC requiere que los alumnos aprendan mediante una metodología de investigación y construcción del conocimiento, lo que implica que éstos deben desarrollar tanto tareas y actividades de "lectura" de los *mass media*, como la realización de actividades que requieran

aprender a expresarse y comunicarse en los distintos lenguajes (sonoros, icónicos y alfabéticos) de los medios.

5. Apuntes para una política de integración curricular de la EMC en nuestro país.

Sería caer en un planteamiento excesivamente idealista, poco asentado sobre la realidad, si este trabajo no finaliza planteando qué medidas de política curricular deben ser articuladas con la pretensión de posibilitar la puesta en práctica de la EMC en nuestras escuelas.

Para ello, habremos de tener en cuenta no sólo las consideraciones teóricas y conceptuales anteriormente apuntadas de una EMC, sino que es necesario recurrir al conocimiento educativo disponible sobre las condiciones, los procesos y factores implicados en la innovación curricular y el desarrollo profesional del profesorado. Una reflexión de esta naturaleza ha sido realizada por J.M. Escudero (1992) en relación a la integración curricular de las nuevas tecnologías y a la misma remito al lector.

A continuación enumeraré un listado del tipo de políticas curriculares que deben ser planificadas. Unas y otras son necesarias, aunque también es cierto que no todas podrían implementarse simultáneamente ya que las mismas son de naturaleza muy diversa, a la vez que son responsabilidad de distintos agentes educativos. Estas medidas son las siguientes:

1. La educación de los medios de comunicación debe ser considerada como un área reconocible y definible dentro del curriculum escolar. Básicamente se pueden realizar tres propuestas sobre cómo integrar curricularmente la EMC:

a) Como un área o asignatura independiente. Es un tipo de formato curricular ya experimentado en años anteriores en otros países y que no ha funcionado (tanto porque se convierte en una "maría", como porque la EMC aspira a ser un respuesta radical, alternativa y global a la actual enseñanza académica).

b) Como un tipo de contenido (conceptual, procedimental o actitudinal) dentro de los bloques de áreas curriculares concretas (p.e. Lengua, Conocimiento del Medio, Educación Artística). Es la situación actual por la que han optado los DCBs de la Reforma educativa española. El problema es que el desarrollo de una EMC, así planteado, quedaría reducido a la preocupación del profesorado específico de esa asignatura o área, desentendiéndose los demás docentes. Además, esta opción tiende a ofrecer una visión absolutamente fraccionada y desconectada de los *mass media* al alumnado.

c) Como un tema transversal a todo el curriculum. Es, quizás, la propuesta más interesante y necesaria en estos momentos. Todos conocemos las dificultades tanto organizativas como pedagógicas por las que pasa la generalización y desarrollo de estos temas. Pero quizás sean una de las innovaciones más sugerentes y potentes desde un punto de vista pedagógico para renovar el sentido y los contenidos culturales de nuestro sistema escolar aproximándolos a las experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas.

2. Para legitimarse curricularmente la EMC debe disponer de un diseño, programa o proyecto curricular específico. Es decir, debe planificarse una política para el diseño y experimentación curricular de la EMC. Al igual que las restantes áreas que configuran en este momentos el

currículum escolar español, la EMC necesita disponer de documentos en los que se presente un programa o proyecto curricular para su desarrollo tanto en la educación primaria como secundaria. Documento en el que se dé cuenta de la concepción o marco conceptual de la EMC, las metas y objetivos educativos, los contenidos, principios metodológicos y orientaciones para su evaluación. Esta es una de las pretensiones de los proyectos de investigación en curso en la Universidad de La Laguna anteriormente citados: elaborar una guía curricular dirigida al profesorado en la que se presente el diseño de un currículum de "Educación de los medios de comunicación" como tema transversal de la educación primaria.

3. Es imprescindible la planificación y desarrollo de políticas dirigidas a crear condiciones reales que posibiliten el desarrollo práctico de la EMC en los centros y aulas. En concreto, políticas para la formación del profesorado, la elaboración de materiales curriculares y la dotación de equipos a los centros. La puesta en práctica de un nuevo proyecto curricular, sabemos, que no depende sólo de una voluntad política de querer hacerlo ni sólo de la existencia de propuestas o programas que así lo declaren. Es necesario también, y sobre todo, que existan condiciones bajo las cuales dichos programas puedan implementarse en la práctica educativa. En el supuesto que alguna administración educativa (ministerial o autonómica) incluyese a la EMC como tema transversal y ofertara diseños curriculares sobre la misma, pero no cambiase las condiciones tanto profesionales como materiales del profesorado muy seguramente la EMC será considerada por muchos docentes como una carga más de las que le impone la LOGSE, pudiendo, por tanto, neutralizarse el potencial innovador de la EMC.

En este sentido, sería necesario que de forma paralela a las acciones de diseño de un programa curricular sobre EMC, se articularan políticas específicas dirigidas a la **formación del profesorado** en este área, políticas de **elaboración y difusión de materiales curriculares** que faciliten el trabajo de aula, y políticas para la **dotación y gestión de equipos y artefactos mediáticos en los centros escolares**. Otro problema bien distinto, que simplemente enunciaré, es el relativo a qué tipo de políticas o modelos tanto de formación, de la producción de materiales como de las dotaciones de equipos. Sobre el particular, en estos últimos años hemos generado suficiente experiencia y conocimiento dentro de la teoría curricular como para evitar caer en errores del pasado.

4. Es necesario desarrollar políticas para el asesoramiento y apoyo externo al profesorado en la implantación práctica de la EMC. Decíamos anteriormente que la puesta en práctica requería un profesorado formado en el uso de estos medios y en el conocimiento pedagógico de esta área. En este sentido, la existencia de un sistema de apoyo al profesorado es una necesidad importante. El intercambio de experiencias, la oferta de materiales, la ayuda u orientación pedagógica, la organización de actividades de formación, el asesoramiento en la planificación de unidades didácticas, ..., pueden ser tareas que desarrollen equipos de apoyo externo. Sin los mismos, el profesorado que sin experiencia previa inicie la puesta en práctica de una ECM se sentirá altamente despistado, inseguro y cargado de incertidumbres.

5. Provocar y mantener el debate público en los distintos medios tanto de difusión general como los especializados en educación sobre el sentido y necesidad de la EMC. Es decir, articular políticas para la difusión de la EMC. Si importante es la existencia de condiciones materiales también lo son las expectativas, necesidades y actitudes tanto de los profesionales educativos como de la población general hacia la integración curricular de los *mass media*. Todavía existen numerosas resistencias actitudinales e ideológicas en muchos docentes hacia los medios audiovisuales, y muchos padres y madres tienen una visión muy tradicional de la enseñanza y les resulta difícil comprender que la televisión, la radio o el periódico tienen un alto potencial

educativo. Por ello es necesario también cuidar el debate público y la difusión de ideas favorables hacia la EMC. El problema es cómo articular acciones dirigidas a incidir y cambiar la opinión pública y la opinión de los profesionales educativos sobre este ámbito.

6. *Políticas para la investigación dentro del campo de la EMC.* Ciertamente, una política curricular también debe incluir acciones encaminadas a investigar y producir conocimiento sistemático sobre esta área. Investigación, bien en una línea más académica o descriptiva de los fenómenos que rodean al aprendizaje con *mass media*, las pautas de consumo de estos productos culturales por la infancia y juventud, la influencia de las teorías o concepciones del profesorado sobre su práctica de uso de *mass media*, ...; pero también, y sobre todo, es necesaria una investigación aplicada o práctica. Me refiero a abordar tareas como la evaluación de experiencias pedagógicas en los centros y aulas de uso de *mass media*, evaluación de los programas de formación del profesorado, de los posibles sistemas de apoyos creados, de los materiales curriculares disponibles, etc. Los resultados de este tipo de investigaciones son los que indudablemente permitirán fundamentar de un modo más racional y eficiente las decisiones que se tomen sobre las futuras políticas para el desarrollo curricular de la Educación de los Medios de Comunicación.

Referencias bibliográficas.

BALLESTA, J.(1991): **La incorporación de la prensa a la escuela.** Seco Olea Ediciones, Madrid.

BUCKINGHAM, D. (1991): "Media Education: The Limits of a Discourse". Paper presentado en la **Conferencia anual de la American Educational Research Association**, Chicago, Abril.

BUCKINGHAM, D. (1992): "English and Media Studies: Making the Difference". **English Quarterly**, 25, 2-3. 8-13.

CAMPUZANO RUIZ, A. (1992): **Tecnologías audiovisuales y educación.** Akal ediciones, Madrid.

CEBRIAN, M. (1993): **La televisión: Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la Tv. Una propuesta didáctica.** Clave, Málaga.

COROMINAS, A. (1994): **La comunicación audiovisual y su integración en el curriculum.** Graó Edt.-ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.

ELLIS, M. (1992): "Theory and Practical Work in Media Education". **English Quarterly**, 25, 2-3. 28-34.

EQUIP CONTRAPUNT (1994): "La prensa, la gran olvidada". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 227, julio-agosto. 83-87.

FERRES, J. (1994): **Televisión y educación.** Paidós, Barcelona.

GARCÍA NOVELL, F. (1992): **Inventar el periódico. Propuestas para trabajar la prensa en la**

escuela. Ediciones de la Torre, Madrid.

GRAVIZ, A. y POZO, J. (1994): **Niños, medios de comunicación y su conocimiento.** Herder, Barcelona.

BROWN, L. (1991): **Cómo utilizar bien los medios de comunicación. Manual para los padres y maestros.** Aprendizaje-Visor, Madrid.

ESCUADERO, J.M. (1992): "Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos". En J. DE PABLOS y C. GORTARI: **Las nuevas tecnologías de la información en la educación.** Alfar, Sevilla.

MARGALEF, J.M. (1994): **Guía para el uso de los medios de comunicación,** MEC, Madrid.

MASTERMAN, L. (1983a): "Media Education in the 1980s". **Journal of the University Film and Video Association,** 35, 3. 44-58.

MASTERMAN, L. (1983b): "Media education: Theoretical issues and practical possibilities". **Prospects,** 13, 2. 183-191.

MASTERMAN, L. (1992): "Media education: What should be taught. From fragmentation to coherence". **English Quarterly,** 25, 2-3. 5-7.

MASTERMAN, L. (1993a): La enseñanza de los medios de comunicación. Ediciones de la Torre, Madrid. (Edición original en inglés, 1985).

MASTERMAN, L. (1993b): "The Media Education Revolution". **Canadian Journal of Educational Communication,** 22, 1. 5-14.

PEREZ GOMEZ, A. (1992): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia". En J. GIMENO y A. PEREZ: **Comprender y transformar la enseñanza,** Morata, Madrid.

PEREZ TORNERO, J.M. (1994): **El desafío educativo de la televisión.** Paidós, Papeles de Comunicación nº 6, Barcelona.

RODRIGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): **Curriculum, acto didáctico y teoría del texto.** Anaya, Madrid.

RICO, L. (1994): **El buen teleespectador. Cómo ver y enseñar a ver la televisión.** Espasa Calpe, Madrid.

SHEPHERD, R. (1992): "Elementary Media Education: The perfect Curriculum". **English Quarterly,** 25, 2-3. 35-38.

STOTZ, G. (1985): "On the Relationship between Media Didactics and Media Education". **Journal of Educational Television,** 11 ,1. 15-21.

YOUNIS, J.A. (1993): **El aula fuera del aula. La educación invisible de la cultura audiovisual.** Librería Nogal Ediciones, Madrid.

