

# EL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS Y DERECHOS HUMANOS: UNA NECESIDAD Y UNA OPORTUNIDAD<sup>1</sup>

Divina Frau-Meigs\*

**RECIBIDO:** 12 de noviembre de 2010

**ACEPTADO:** 26 de diciembre de 2010

**CORREO ELECTRÓNICO:** [divina.meigs@orange.fr](mailto:divina.meigs@orange.fr)

\* Profesora-Investigadora, Universidad Sorbonne Nouvelle, Francia.

**PALABRAS CLAVE** | Educación para los medios, Derechos humanos, Momento cibernético.

**KEYWORDS** | Media education, Human, Rights, Cyberist moment.

---

<sup>1</sup> Traducción por Aimée Vega Montiel, profesora-investigadora del CEIICH de la UNAM.

#### **RESUMEN**

Este artículo llama la atención sobre la necesidad de desarrollar una perspectiva de la educación para los medios que sea crítica del discurso público y de las políticas vigentes. Para ello, se propone situar esta discusión en el marco de los derechos humanos, con el fin de evitar que la educación para los medios sea asociada exclusivamente a políticas neo-liberales, y teniendo en cuenta el momento "ciberista" que caracteriza a la sociedad moderna.

#### **ABSTRACT**

This article calls to develop a view of media education that requires to be critical of the current public discourse and policies around it. It also entails to anchor media education within an engaging vision around the master narrative provided by the human rights framework, lest it should be associated with neo-liberal policies exclusively. It requires to take into consideration "the cyberist moment".

Con la llegada del tercer milenio, y después de muchos años de investigación vanguardista y de lucha en los márgenes, la educación para los medios se encuentra hoy en el centro de las políticas. Definiciones, desarrollo de *currícula* y materiales de formación ya no son cuestiones de interés para comunidades de prácticas aisladas sino que comienzan a definir opciones para el futuro y requieren estrategias que puedan ser compartidas, probadas y adoptadas en un espíritu de cambio social, más allá de reformas educativas o de alternativas de empleo para los jóvenes. En este tenor, se pueden observar una serie de iniciativas regionales, como las relacionadas con las recomendaciones de la Comisión Europea a fin de que los Estados miembros evalúen el nivel de alfabetismo mediático de sus ciudadanos (2007); la Primera Conferencia en Educación para los Medios de Medio Oriente, en Arabia Saudita (2007); o bien, la Primera Conferencia Africana de Alfabetismo Mediático, en Nigeria (2008) (Frau-Meigs y Torrent, 2009).

Sin embargo, las condiciones de viabilidad de una mirada comprensiva de la educación para los medios, en tanto un proceso de largo aliento, dentro y fuera de las aulas, necesitan ser articuladas de manera muy cuidadosa para su exitosa realización. Dichas condiciones requieren ser críticas con el discurso público y las políticas vigentes que giran en torno al debate. Ello también supone anclar la educación para los medios en el marco de los derechos humanos, con el fin de evitar que se le asocie exclusivamente a políticas neo-liberales. Finalmente, requiere tomar en cuenta el "momento ciberista" (*cyberist moment*)<sup>2</sup> que caracteriza a la época actual, cuya influencia parece irreversible. Dicho momento ciberista se ve reflejado en el cambio ocurrido con el paso de la Web 1.0 a la Web 2.0, caracterizado como el tránsito de una tecnología centralizada que permitía un mínimo de interacción, visible en herramientas como el correo electrónico o los *blogs*, a una red descentralizada de aplicaciones de banda ancha, navegadores y plataformas sociales que promueven la participación amplia, al punto de que, al día de hoy, muchas de las actividades de trabajo y de ocio empiezan con el soporte *online*, con o sin consecuencias *offline*, tanto en los países desarrollados como en los que no lo son, a pesar de la brecha digital.

En contraste con el modelo cliente-vendedor de la Web 1.0, en el cual los proveedores abastecían de aplicaciones a los consumidores, la Web 2.0 utiliza la arquitectura de distribución de redes vía la coordinación *peer-to-peer* (P2P) y recursos compartidos (tales como discos para almacenamiento o redes de banda ancha) a usuarios que son proveedores y consumidores de información a la vez. En este cambio de paradigma de la era posmodernista a la era ciberista, el comportamiento de los usuarios finales, en tanto que se han convertido en proveedores y productores de información, tiende a moverse de una cultura alfabética a una cultura visual, de los medios como espectáculos a los medios como servicios. En este sentido, la educación tiende a ser vista como el medio para crear la fuerza de trabajo de la "Sociedad de la

---

<sup>2</sup> No existe en español una traducción literal a la palabra "*cyberist*", que la autora utiliza frecuentemente a lo largo del texto para referirse al momento que actualmente enfrenta la sociedad. Ella acuñó dicho neologismo en contraste con la época modernista y posmodernista para subrayar continuidades y rupturas con estos momentos anteriores analizados por sociólogos y filósofos. La traducción más cercana al sentido que busca expresar la autora es "ciberista" como derivación de "ciberismo", misma que se emplea en este artículo para respetar el sentido original. N. de la T.

Información” en la tercera revolución industrial, construida alrededor de la extracción y el procesamiento de datos. La dirección futura de este cambio de paradigma es de primera importancia para la educación para los medios, que actúa como un proceso de construcción de sentido y como una práctica colectiva. Ello tiene implicaciones muy profundas para los derechos humanos, la diversidad cultural y la igualdad entre mujeres y hombres (Frau-Meigs, 2011a, 2011b).

## **I. UNA MIRADA CRÍTICA AL DISCURSO PÚBLICO VIGENTE SOBRE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS**

### ***I.1 EL CARAMELO QUE CUBRE LA PÍLDORA AMARGA***

En este contexto, las políticas desregulatorias parecen considerar la educación para los medios como una panacea, sea cual sea el modelo político que sirva como marco.

En Europa, una serie de medidas ha llevado este principio a la Agenda Digital: la Directiva de la Comisión Europea sobre los *Servicios de Medios Audiovisuales* (previamente llamada “Televisión sin Fronteras”), que menciona la educación para los medios en su artículo 37 (2007); el mandato de la Comisión Europea de examinar y reportar las políticas nacionales (2007); la resolución del Parlamento Europeo que relaciona la educación para los medios con el acceso, inclusión y participación digital (2008). Algunos países como Francia han incluido la alfabetización mediática en la educación para las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’s) como una de las competencias centrales en las escuelas.

La educación para los medios figura como una concesión de las fuerzas neoliberales para mitigar su poder y lograr conquistas comerciales sobre las regulaciones del Estado (poniendo menos énfasis en cuotas y mayor peso en la ubicación de productos). Se trata, pues, del caramelo que cubre la píldora amarga. Para soportar este proceso, las políticas promueven la auto-regulación y colocan la responsabilidad de los riesgos mediáticos en la esfera individual. Desvinculan al sector público y a los intereses privados de tal responsabilidad en el sentido de que tienden a poner el control de los procesos en manos de entidades intermediarias, como es el caso de los cuerpos regulatorios de los medios. El ejemplo por excelencia es Ofcom, la autoridad independiente de la industria de las comunicaciones en el Reino Unido, la cual se ha erigido en una entidad de alfabetización mediática como parte central de su misión, desde que la *Communication Act* de 2003 fue formulada en Inglaterra (Lunt y Livingstone, en prensa; Frau-Meigs, 2010).

De lo anterior podemos deducir que el riesgo de llevar adelante políticas de educación para los medios radica en la posibilidad de que sean utilizadas como una estrategia para debilitar las regulaciones impuestas al mercado, en particular aquellas relacionadas con la protección de datos de niñas, niños, consumidores y ciudadanos (históricamente adquiridos por entidades públicas después de acalorados debates sobre publicidad manipulativa o contenidos negativos en los medios). Desde el momento en el cual se ha convertido en aceptable la práctica de colocar productos, parece suficientemente justo educar sobre publicidad; desde que las protecciones a los consumidores han sido minimizadas, es admisible educar sobre prácticas de consumo. La idea implícita es que la educación no es una herramienta para disuadir el consumo;

la otra idea implícita es que la protección no es un derecho ciudadano sino un servicio por el cual es necesario pagar (Frau-Meigs 2011a).

Detrás de conceptos, hoy de moda, como “empoderamiento” y “participación”, otros dos fenómenos están sucediendo sin ser objeto de un cuestionamiento importante en la esfera pública: la autorregulación de la audiencia y la privatización del riesgo mediático. Los grupos de audiencia han sido sistemáticamente designados como *consumidores*, no como *ciudadanos*. Por lo tanto, es de esperarse el trato a los medios como servicios y la adaptación a la autorregulación del mercado promovida por las industrias de comunicación.

En este contexto, la educación para los medios es definida como una forma de autorregulación de la audiencia, la cual debe abordarse de manera individual y sin tomar en cuenta los riesgos que implica su privatización tanto *online* como *offline*. La autorregulación es vista como una estrategia para fomentar la generación de soluciones de auto-asistencia, en la forma de tecnologías para mejorar la privacidad y herramientas de seguridad, otorgadas por el mercado... por un precio. Tal es el caso de la protección de los menores que se encuentra integrada en ofertas globales de “paquetes de seguridad Internet” y que también incluyen antivirus y anti-*spam*, como las propuestas por Norton o McAfee, ambos líderes mundiales del mercado (Frau-Meigs, 2011a).

La privatización del riesgo mediático es controlada a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). De esta manera, el riesgo es generado por la sociedad misma pues los medios de comunicación son motores de crecimiento en busca constante de mercados diferenciados para enfrentar la competencia. Esta nueva dimensión del capitalismo neoliberal produce un modelo económico generador de riesgo porque éste es percibido como productor de riquezas. El riesgo es parte integral del sistema, con daños irreversibles y desigualdades de reparto vinculadas a la brecha digital y el acceso a la información, que también se privatiza (Rifkin, 2000). Su gestión y su prevención están consideradas como una necesidad política, económica y social; ella misma genera nuevas rentas y servicios... así como nuevos riesgos (Beck, 1992; Giddens, 1990).

La privatización del riesgo social vinculado a los medios de comunicación también emana del proceso de individualización propio de esta tercera edad industrial bajo la influencia de la información, la cual pone cada vez más la responsabilidad de las decisiones en manos del individuo, al mismo tiempo que las infraestructuras se hacen más complejas y faltas de transparencia: el individuo se encuentra cada vez más solo frente a los medios de comunicación, obligado a responsabilizarse frente a un dispositivo muy controlador y a la distancia. En el caso del niño o la niña, incluso del joven adulto, esta autonomía se intensifica a causa de la ausencia de acompañamiento paterno y escolar frente a los medios de comunicación, mientras que las prácticas y los usos asociados con la personalización de los servicios lo incitan a la participación y, con ella, a nuevas formas de riesgo.

Además, la educación para los medios ya comenzó a ser privatizada, en parte porque no es reconocida en las *currícula* escolares y porque el control tecnológico ejercido por los dispositivos de comunicación sobre la agencia humana es aceptado de manera indiscutible, particularmente cuando, sostenida por estrategias de mercado, la educación para los medios es confundida con la educación en tecnologías de la comunicación y la información. Esta situación paradójica es más difícil de definir y entender porque los medios de comunicación gozan de un aura positiva, asociada con los valores del progreso y la eficacia. La educación para los medios,

definida por las políticas públicas desde los campos disciplinarios clásicos de la era modernista, no es capaz a enderezar estas asimetrías. Su moda actual deja apreciar la sospecha que sólo se trata de una solución cosmética, sin visión a largo plazo (Frau-Meigs, 2010).

## ***1.2 PRIVATIZACIÓN DE LOS RIESGOS, DERECHOS Y SERVICIOS***

A esta tendencia se añade una más: la privatización de los derechos como un efecto secundario y no previsto de la desregulación, con el riesgo latente de las desigualdades y la pobreza informacional relacionada con el acceso y el contenido, lo que puede incrementar la brecha digital. En este marco, los desafíos que representan los nuevos servicios de comunicación con respecto a los derechos, van más allá de cuestiones esenciales sobre pluralidad, libertad de expresión, privacidad o protección de menores. Los nuevos servicios digitales conllevan el amplio riesgo de que los derechos garantizados en el espacio público del mundo real tengan que ser subcontratados a intereses privados en la esfera virtual, provocando entre los individuos la necesidad imperiosa de tener que comprarlos como servicios, en lugar de disfrutar de ellos como libertades civiles inalienables (Rifkin, 2000; Rotenberg, 2000).

Debido a las nuevas dicotomías que caracterizan este momento ciberista en torno al acceso y la propiedad *versus* la preservación de la privacidad y la libertad, la lucha de los promotores y activistas de la educación para los medios debiera enfocarse en evitar que los derechos humanos fundamentales sean convertidos en meros servicios comerciales, hoy en día utilizados para facilitar el comercio global (haciendo migrar servicios a países que tienen poco respeto por los derechos). Esta carencia en el discurso público se debe en parte al hecho de que dichos servicios de los nuevos medios están siendo desarrollados en el contexto y mentalidad de Estados Unidos, donde la mayoría de ellos son creados y reconocidos legalmente. Para propósitos legales y soluciones pragmáticas de problemas comerciales, los derechos han sido y son construidos desde la noción de propiedad, tal y como lo ejemplifica el modelo de privacidad estadounidense, en el cual los datos personales pueden ser vendidos a terceros involucrados o formar parte de un estricto sistema de Administración de Derechos Digitales. Como señala Daniel Solove, "la *pérdida de privacidad* parece ser más fácilmente reconocida hoy en día por las Cortes que los sentimientos amorfos de vergüenza o pérdida de la dignidad" (Solove, 2008: 156). Es de mencionar que en la perspectiva europea de los derechos humanos, los desafíos de los nuevos medios y los servicios en el ciberespacio vinculan de manera importante los derechos con la dignidad como garantías inalienables, es decir, no se pueden vender aunque la persona así lo quiera.

La privatización de los derechos y servicios también se encuentra relacionada con la sociedad ciberista –todavía en ciernes–, la cual ha interiorizado la producción de riesgo en las redes digitales. No existe ningún cuestionamiento ético a lo que sucede con los individuos, forzados a auto-protegerse cuando las enormes corporaciones, ampliamente entrenadas en el cabildeo, aplastan los intentos de toda protesta social. No existe ninguna consideración por las desigualdades de clase y las asimetrías de la información en un sistema en el cual sólo las personas con los recursos económicos necesarios podrán mantener su dignidad e integridad, frente a las que carecen de ellos; o bien, los jóvenes, quienes se convertirán en presa fácil de todo tipo de abusos. Es importantísimo considerar que los problemas que conllevan la privatización de los riesgos y los derechos puede implicar el fracaso de toda la estructura social,

por la cual los promotores y activistas de la educación para los medios han venido luchando desde hace varias décadas.

Es así como el riesgo se advierte principalmente en los medios. Ello implica adoptar una nueva perspectiva sobre los derechos, entendidos como “valores” con un carácter normativo y generativo en la Agenda Digital de la llamada “Sociedad de la Información”. En términos sociales y cognitivos, los valores proveen de referentes comunes que pueden ser compartidos y probados en una sociedad determinada: se encuentran asociados a representaciones de la realidad que son compartidas a nivel colectivo. También tienen implicaciones en la interpretación de los eventos o piezas de información, así como en la creación de un debate público cuando existen dudas de carácter ético o algún conflicto cognitivo (Tomasello, 1999; Harrison y Huntington, 2000).

Situar el desarrollo de los derechos humanos en una perspectiva generativa enfrenta importantes desafíos, como lo muestra la propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos* que celebró su 60 aniversario en 2008. Aunque los derechos humanos no se encuentran establecidos en todos los países del mundo, son uno de los marcos colectivos más incluyentes a nivel internacional (y, se puede decir, el menos terrible de todos los demonios). El momento ciberista ofrece el potencial de desarrollar, a nivel mundial, una regulación de los medios vinculada no con los intereses de los industriales, sino con los derechos humanos universales. El momento ciberista es una oportunidad única para hacerlo, en tanto que esos derechos están alcanzando cierta madurez al tiempo que se están encontrando con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, mismas que pueden potenciar su aplicación a nivel internacional.

Este enfoque ha sido minimizado –e incluso rechazado– en el pasado por los promotores y activistas de la educación para los medios, comprensivamente, puesto que primero estuvieron preocupados por establecer su legitimidad en escuelas y *currícula*. Sin embargo, ha prevalecido una fuerte tendencia a asociar la educación para los medios con la ciudadanía como una perspectiva dirigida a construir usuarios más que consumidores (Frau-Meigs, 2011a). Asociar los derechos humanos con la educación para los medios implica alejarse de la visión normativa de los derechos humanos como un ente abstracto, plagado de principios morales jerárquicos, y moverse a un diseño horizontal más operativo de valores éticos. Una perspectiva como la anterior promovería autonomía y cooperación, así como la asunción de responsabilidades sobre las acciones individuales en el día a día, al tiempo que la evaluación de lo que es positivo y justo para todos, de acuerdo a una determinada situación. Esta perspectiva de los derechos como valores es lo que puede permitir, en el largo plazo, un real y efectivo empoderamiento y participación.

Debido a la naturaleza de los nuevos medios y servicios de comunicación, especialmente su atención en códigos, casos y simulaciones, permiten la existencia de opciones para implementar una educación para los medios como la que aquí se propone. Debido a que cada vez más personas llevan a cabo actividades en el ciberespacio, y más de estas acciones tienen efectos en la vida real (intencionados y no intencionados), existe la necesidad de asociar la educación para los medios con los derechos humanos en un proceso heurístico y generativo. Un proceso como este puede estimular la educación para los medios y evitar que se convierta en una mera acción de auto-administración de recursos en la esfera del mercado, o bien, de auto-defensa de los derechos en la esfera política.

Una perspectiva como la anterior podría guiar la participación cultural; sin embargo, es preciso advertir que la noción de “participación” ha sido trivializada, razón por la cual ha perdido parte de su dinámica, al reducirse al uso de servicios *online* en plataformas pre-diseñadas. La actuación de los usuarios corre el riesgo de estar más controlada por las máquinas, en tanto que los diseñadores de servicios de medios promueven, como un principio básico de la interacción, el que “los usuarios no puedan provocar eventos inesperados o verse desorientados por el comportamiento del sistema” (Marriott y Meyer, 1998: 361).

La crítica al discurso político neoliberal sobre educación para los medios demanda, por lo tanto, una crítica al discurso tecnológico que lo acompaña, de la misma manera que las herramientas y e-estrategias cognitivas necesitan ser examinadas críticamente por cuanto los diseñadores de esos servicios y sus agendas ocultas no pueden ser ignorados en un contexto de alfabetismo como el que aquí analizamos. La libertad de elegir permitida a los usuarios está siendo reducida a la libertad de los consumidores de elegir con base en su capacidad de compra. Tales diseños dirigidos a orientar las actividades de los usuarios necesitan incorporar varias de las demandas de los derechos humanos en términos de privacidad, autonomía y libertad de expresión, si lo que se quiere es fomentar el bienestar, la confianza y la conectividad. Dichos usos revelan el empuje que tienen los intercambios colaborativos y que deben ser tomados en cuenta en la creación de nuevas políticas y derechos en la era digital, para que se desarrolle una buena escala de interacción con y por los medios (Frau-Meigs, 2000b).

## **II. PROPONIENDO UN DISCURSO ALTERNATIVO SOBRE EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS EN UNA ESCALA GLOBAL**

Para asegurar que la educación para los medios no sólo se convierta en una herramienta neoliberal para emplear a los jóvenes, sino en un mecanismo de construcción de sentido y una oportunidad para la participación significativa *online* y *offline*, varios elementos deben ser tomados en cuenta: competencias específicas, oportunidades ciberistas y nuevos referentes teóricos más allá de los estudios culturales.

### ***II. 1 ARTICULANDO LAS SIETE “C” CON LOS DERECHOS HUMANOS***

Los distintos modelos de competencias que circulan en Europa y en otras regiones del mundo, parecen compartir tres principales competencias globales. Recurrentemente, estos modelos insisten en el desarrollo de habilidades mediante la Comprensión, la Crítica y la Creatividad. Estas son las tres “C” de las competencias de la educación para los medios que se encuentran en el centro del sistema educativo. Cuando son consideradas actividades educativas no-formales, cuatro habilidades adicionales tienden a ser añadidas para dotar de dominio a la participación: Consumo, Comunicación Multicultural, Ciudadanía y Conflicto. Entre todas, pueden ser definidas como las siete “C” cuya fuerza radica en el hecho de que no pueden ser reducidas a habilidades sólo para el empleo.

- *Comprensión* refiere a la capacidad de apelar a la matriz de guiones y representaciones involucrados en la recepción de espectáculos, servicios y situaciones construidas por las tecnologías de información y comunicación.

- *Crítica* implica la capacidad de evaluar la seriedad de los contenidos, actitudes y valores propuestos por los medios.

- *Creatividad* evoca la capacidad de usar los medios para entender mejor los roles y actividades sociales, al tiempo que para resolver problemas y cubrir expectativas culturales.

- *Consumo* significa que el usuario conozca y decodifique las intenciones y estrategias comerciales del mercado antes de decidir si se engancha con ellas o no.

- *Comunicación Multicultural* consiste en la capacidad de situar los espectáculos y servicios en su contexto cultural y evocar la posibilidad, especialmente con los medios transnacionales, de construir una sociedad más tolerante gracias a su acceso a contenidos provenientes de diversas culturas.

- *Ciudadanía* hace referencia a la capacidad de analizar modelos de sociedad en el mundo y, haciéndolo, fortalecer la participación cívica y las prácticas éticas vinculadas con los derechos humanos.

- *Conflicto* alude a la doble capacidad para resolver problemas cognitivos creados por los contenidos de los medios, particularmente en términos de contenidos dañinos, y para revisar posiciones y valores al echar mano del pluralismo que también debe estar presente en los medios, durante situaciones de conflicto real como disturbios, guerras o genocidios (Frau-Meigs, 2011).

Estas siete "C" reintroducen valor a la educación para los medios en tanto que muestran valores heredados por el patrimonio de los derechos humanos. Pueden servir como marco cognitivo de socialización para enseñar a los jóvenes acerca de la participación democrática. Tal como ocurre en Estados Unidos, la Primera Enmienda de la Carta de Derechos –en las libertades fundamentales de religión, expresión, reunión y petición– es considerada como el vector de otros derechos individuales (privacidad, justicia, representación). En muchos sentidos, la educación para los medios puede ser vista como una condición indispensable para la existencia de otras áreas educativas hoy vinculadas también con las humanidades digitales, como son la educación para la salud y el medio ambiente, puesto que muchas de ellas son mediadas por los medios y experimentadas por los individuos a través de los medios.

Estos valores, en el sentido cognitivo, son menos reglas de comportamiento que marcos de acción, y pueden crear un sentido de pertenencia a una cultura determinada, al tiempo que permiten su revisión, en caso de ser necesaria. Las siete "C" pueden modificar el comportamiento de los jóvenes hacia los medios y hacia los otros, haciéndolos sensibles a la dignidad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad y el bien común. Tienen el potencial de transformar la apatía social vigente en agencia, de tal forma que los jóvenes puedan convertirse en productores y creadores de contenidos en las redes digitales. Pueden empoderarlos para resistir la privatización del riesgo en este momento ciberista, creando nuevos referentes para la justicia social que difieran de aquellos promovidos por las políticas neoliberales.

Las siete "C", vistas como competencias generales, pueden ser materializadas a través de numerosas acciones y estrategias y potenciar un cambio de actitud: para controlar (riesgos,

mensajes *online*), para leer (decodificar, analizar...), para deconstruir (el contexto, la cultura, la historia...), para resolver problemas, para buscar y compartir contenido, (para evaluar (críticamente, al tiempo que para entender las opiniones de los otros...), para crear (adoptando identidades ficticias, mezclando y re-creando contenidos mediáticos...), para usar los medios responsablemente (los dominantes y los alternativos), para compartir conocimientos y contribuir al debate democrático. Las TIC's proveen de e-estrategias a través de procedimientos y protocolos tales como la agregación de contenidos, el muestreo (*sampling*), la creación de nuevas versiones (*remixing*), la puesta en común de conocimientos y recursos, la navegación en distintos medios y la coordinación entre pares (Jenkins, 2009).

Combinadas con estas e-estrategias, las siete "C" pueden fomentar el amplio reconocimiento de los derechos humanos. En tal caso, pueden producir e incrementar una conciencia ética: una conciencia acerca de los medios como entidades que pueden promover intereses, valores y derechos; una conciencia acerca de los medios como herramientas para la apropiación de los derechos humanos (libertad de expresión, pluralidad, diversidad cultural...); una conciencia acerca de los medios como mercancías (objetos, servicios, bienes...); una conciencia acerca de la agenda oculta (fuentes, editores...). Una conciencia que puede guiar acciones cognitivas como la focalización, interpretación, actuación, co-construcción y revisión para la participación colectiva en el debate público. Estas acciones están siendo desarrolladas por educadores, articuladas en el marco de los derechos humanos. Tal es el caso, por ejemplo, del *Media Education Kit* de la Unesco (2007) y su programa "Training the Trainers" (2010), o bien, la Recomendación del Consejo de Europa sobre el *Empoderamiento de los jóvenes en el nuevo ambiente de la información y la comunicación* (2006) y su Programa Pestalozzi "Trainer training modules on media literacy development" (2010). Estas herramientas presentan la ventaja de estar a disposición y libre acceso de comunidades que, alrededor del mundo, estén interesadas en ponerlas en práctica y usarlas sin tener que pagar por ellas, pues no son servicios comerciales sino bienes comunes universales.

## **II. 2 APROVECHANDO EL POTENCIAL DE DESGARRAMIENTO DISRUPTIVO DEL MOMENTO CIBERISTA**

Dicho enfoque se ha vuelto más complejo con la reciente evolución de la Web. 2.0, por lo que requiere entender el momento ciberista como una oportunidad para impulsar un cambio social. El momento ciberista, con su transición del modelo analógico al digital para el envío y recepción de datos, constituye un acelerador del cambio en la educación, pues es capaz de promover la co-construcción de conocimiento e inteligencia colaborativa en vez de la mera transmisión tradicional de saberes. Al hacer eso, puede transformar cualquier espectáculo o servicio en un proceso de aprendizaje, sea en entornos formales o informales.

El momento ciberista también se caracteriza por el advenimiento de la cultura digital y la progresiva recombinación de la cultura alfabética y visual. El potencial de desgarramiento que representa dicho cambio cultural es importante en sí mismo, y también tiene implicaciones en los procesos de aprendizaje. Al ser similar a la cultura material, la cultura visual genera transformaciones en las condiciones socio-materiales de producción de la cultura. Lo anterior se hace evidente por la transición de la noción de medios como textos y espectáculos (para información y entretenimiento) a la noción de medios como servicios (para la toma de

decisiones y acciones), de lo cual da cuenta el propio nombre con el cual se ha titulado la Directiva Europea sobre los Servicios de Medios Audiovisuales. Si no se hace nada para prevenirlo, los servicios siempre serán servicios de paga, lo que desgarrará el principio de los servicios públicos, que están poco a pocos siendo eliminados del discurso político, tanto de izquierda y, sobre todo, de derecha.

El cambio en los procesos de aprendizaje implícito en dicho fenómeno necesita ser verbalizado y racionalizado a fin de que su potencial de desgarramiento sea integrado y apropiado por profesores y estudiantes de manera positiva y generativa. Enfocarse en los contenidos creados por los usuarios refuerza la necesidad de un alfabetismo para los nuevos medios (sobre imagen, información, Internet, juegos...) y, más aún, de un "trans-alfabetismo" que permita desarrollar habilidades para leer y escribir en un amplio rango de plataformas y redes mediáticas (Thomas, 2006).

Por lo tanto, nuevas herramientas cognitivas e intelectuales deben ser puestas a disposición de los profesores. Lo que la investigación vigente en esta materia nos muestra, es la importancia de la distribución cognitiva en los nuevos escenarios de aprendizaje construidos alrededor de las tecnologías de la comunicación y la información. Cuando son aplicados a la educación, los medios pueden servir tanto como vías para entender nuestra relación con el medio ambiente y movernos en él, a través de espectáculos o servicios, como para determinar la organización y naturaleza de los procesos de aprendizaje generados por tales situaciones. En este sentido, los usuarios pueden moverse de la mera información al conocimiento real, en tanto que éste emerge a través de la negociación social y la evaluación de individuos y grupos que lo aplican a su situación.

Muchos de los nuevos estudios y modelos pedagógicos que pueden ser aplicados a la educación para los medios se desarrollan alrededor de dichas perspectivas constructivistas, puesto que están dirigidos a resolver uno de los temas centrales de la cognición: la solución de problemas. Dichos "principios directivos" tienden a ser diseñados alrededor de tareas auténticas y dotan al usuario de la autoridad sobre el proceso de desarrollo de soluciones (Savery y Duffy, 1995). Esto vuelve aún más evidente que las posturas pedagógicas necesitan moverse del modelo de profesor como fuente al de profesor como recurso, del modelo de textos fijos al de textos transformables y de la transmisión didáctica tradicional a una perspectiva del conocimiento como co-construcción de significados, en el cual los estudiantes puedan aportar en la misma medida que los profesores.

El investigador Amartya Sen refuerza esta perspectiva para el desarrollo, tal y como lo expresa su modelo de capacidades basado en "funcionamientos", el cual se refiere a las competencias que una persona necesita para alcanzar sus metas mientras vive en las condiciones que le otorga su entorno (Sen, 1993). Las oportunidades otorgadas por la educación para los medios abarcan entonces su agencia cívica así como su empleabilidad. Sen insiste en el hecho de que dicho alfabetismo permite convertir servicios, como los medios, en herramientas funcionales que sirvan para cubrir necesidades básicas que mitiguen la pobreza y la marginación, así como para garantizar necesidades fundamentales de libertad y justicia social.

El momento ciberista implica vías acumuladas de expresión de la identidad individual y de percepción de la identidad de los otros puesto que la expresividad y la representación son particularmente solicitadas en las aplicaciones de la Web 2.0 para espectáculos y servicios. Nuevos roles son puestos a disposición de los participantes, para lo cual deben estar preparados.

Ellos pueden ser “prosumidores”, es decir, consumidores que también son productores; pueden ser jugadores y actores; pueden ser *net-ciudadanos* a los cuales les es constantemente solicitado su voto, y no precisamente para el ejercicio de su participación política (*ranking* de páginas, videos...); pueden ser *netcroppers*, es decir, trabajadores que no se dan cuenta de que su tiempo libre es, de hecho, trabajo velado; pueden ser también *ciborgs*, organismos cibernéticos tales como avatares, de cuya propiedad ellos no pueden tener la certeza... Estos roles demandan constantemente de las siete “C”, particularmente de los jóvenes, quienes necesitan ser conscientemente críticos de sus prácticas de consumo y de la legitimidad de las tareas que son impulsadas a llevar a cabo en el pre-diseño de plataformas cuyos “términos de servicio” no son siempre respetuosos de sus derechos.

### **II. 3 YENDO MÁS ALLÁ DE LOS ESTUDIOS CULTURALES**

Tal complejidad planteada por el cambio de paradigma nos demanda un marco teórico comprensivo para la implementación de políticas de educación para los medios y herramientas de aprendizaje. Históricamente, los países que han demostrado un avance en el campo de estudio, particularmente en el mundo de habla inglesa, se han beneficiado del desarrollo de los Estudios Culturales (EC), con el trabajo fundacional de Richard Hoggart, *Uses of Literacy* (1957). Los EC han establecido un marco relativamente coherente para comprender el papel que juegan los textos mediáticos en las representaciones de género, raza y etnicidad en escenarios postcoloniales. También han contribuido a visibilizar las audiencias como sujetos sociales cuyas múltiples subjetividades les permiten interactuar con los medios a partir de sus propios intereses, al tiempo que adaptan las de aquellas instituciones (Hall, 1980; Fiske, 1991). De este modo, los EC han posibilitado a los profesores introducir las prácticas mediáticas y la cultura popular de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, sin rechazar la contribución de la realidad mediática en el aula. Han hecho posible que los profesores diseñen estrategias de enseñanza con abordajes sencillos que no demandan el desarrollo de aparatos científicos pesados.

Sin embargo, este amorfo campo de estudio, que ha incorporado los análisis sobre medios y la cultura visual, demanda de una lectura crítica y actualizada. Necesita ser crítico porque debido a su atención en la recepción más que en la producción, ha generado un vacío que no ha permitido a la Economía Política de los Medios consolidarse en las prácticas del campo de estudio. Como resultado, los EC no están preparados para analizar los nuevos roles del usuario, tampoco para analizar críticamente el trabajo en el contexto ciberista ni para estudiar las implicaciones políticas de los riesgos, derechos y servicios. Con su énfasis vigente en la cultura del mercado como un espacio determinado, los EC se han desenganchado de la crítica al discurso político y, en consecuencia, alientan una actitud más permisiva con los medios. No están buscando perspectivas alternativas al sistema neoliberal sino, más bien, parecen haber sido secuestrados por él.

Los EC también necesitan de una actualización si quieren seguir siendo un referente teórico importante. Dado que se trata de un campo con 50 años de trayectoria, nacido en los años sesenta, algunos de sus conceptos centrales ya no corresponden al contexto mediático propio de este momento ciberista, en el cual las humanidades digitales están transformando el significado de todas las disciplinas clásicas y áreas de investigación. La noción de “texto” es bastante débil para encarar los conceptos de “espectáculos” y “servicios”, ambos vinculados con

las relaciones de poder y control. La noción de “representación” ya no aplica a eventos sociales, sino a la teoría del conocimiento y cognición social. Género, raza y etnicidad continúan siendo categorías centrales para el análisis de la naturaleza de la audiencia; sin embargo, sus extensiones *online* necesitan incorporar otros constructos identitarios, tales como avatares y *ciborgs*. La noción de riesgo ha emergido con fuerza puesto que es una vía para colocar problemas sociales en la agenda pública, desafíos que habían sido cuidadosamente evacuados por los EC, particularmente los relacionados con los efectos de los medios en la violencia, la publicidad y las adicciones. Finalmente, la globalización ha conmocionado los micro-análisis, favorecidos por los EC, con fenómenos que requieren metodologías en el ámbito de la etnografía virtual, el mapeo digital y la visualización de macro-eventos.

En consecuencia, se necesitan nuevas perspectivas, de las cuales dan ejemplo las aportadas por desarrollos recientes en el campo de la investigación sobre cognición social, con nociones como inteligencia social y modelización cognitiva, que está reconfigurando conceptos como atención, memoria, participación, atribución y acción, al tiempo que están afectando valores y actitudes (Goleman, 2006; Fiske y Taylor, 1991). Nociones propuestas por otros campos de estudio ofrecen también nuevas perspectivas, como lo hace la sociología y su crítica a la información y el riesgo (Lash, 2002; Beck, 1992), la economía política con su análisis de los cambios post-coloniales y post-comunistas (Rifkin, 2000), la antropología con su atención en los flujos y las diásporas (Appadurai, 1996), los estudios urbanos con sus investigaciones en redes e infraestructuras (Castells, 1997) y el propio campo del derecho con sus desarrollos sobre identidad digital y privacidad (Solove, 2008; Lessig). Todos estos enfoques ofrecen un marco de análisis para transformar la investigación sobre medios, que permita pasar del análisis tradicional y lineal de causa-efecto, a uno más reticular, que mire la comunicación como un proceso social e incorpore la gobernanza de los medios globales.

Una perspectiva amplia de los procesos de socialización que ocurren en las redes digitales puede ofrecer una mirada relativamente clara, coherente y articulada de cómo los medios funcionan en la sociedad, al tiempo que puede proveer de palancas para la acción social. Situar la socialización en el marco de los derechos humanos ofrece una base lógica que no opone usos con efectos, riesgos con gratificaciones, cultura de la elite con cultura popular, riesgos con responsabilidades, protección con participación. Promueve la capacitación sobre la protección y participación; impulsa las competencias sobre los usos y efectos. Concibe la educación para los medios como un proceso de larga duración, propicio para el transalfabetismo, que pueda preparar a los jóvenes para el aprendizaje dinámico en un ambiente mediático internacional cambiante. Este proceso necesita ser dominado y no simplemente manejado sin ninguna resistencia. Como tal, puede ser anclado en los derechos humanos como marco político, en la medida en que no constituyen una ideología sino una visión generativa (Frau-Meigs, 2010, 2011a).

El contexto actual de la “Sociedad de la Información”, con su énfasis en la administración del conocimiento vía los servicios y espectáculos de comunicación, tiene implicaciones económicas muy importantes en el sostenimiento de una fuerza de trabajo alfabetizada en comunicación y medios. Esto puede ser atractivo para quienes toman las decisiones sobre políticas públicas, así como para el sector industrial, aún sin un modelo económico establecido, dado que el empleo es clave para el neoliberalismo. Aunque esta perspectiva no puede ser eliminada del futuro de los jóvenes, necesita ser enriquecida y aumentada por una visión que tenga en su centro la educación para los medios en todas las dimensiones de la vida, no sólo la

económica. La viabilidad del modelo democrático en el contexto ciberista demanda un cambio en el lema de la educación, vigente en el siglo XIX, que la definía como “libre, laica y obligatoria”, a uno que la asuma como “abierta, participativa y ética” en este tercer milenio. 

## BIBLIOGRAFÍA

- Appadurai, A. *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, University of Minnesota, 1996.
- Beck, Ulrich. *Risk Society: Towards a New Modernity*. Londres, Sage, 1992 (primera edición en 1986).
- Buckingham, D. *Media Education: Literacy, learning and contemporary culture*. Boston, MIT, 2007.
- Caballero, F. S. *Políticas de Comunicación y Educación. Crítica y Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona, Gedisa, 2006.
- Castells, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*, vol. I. Madrid, Alianza, 1997.
- Council of Europe. *Internet Literacy Handbook*. Strasbourg, Council of Europe, 2006.
- European Parliament Resolution on Media Literacy in a Digital World. 16 de diciembre de 2008. Disponible en: <http://www.europarl.europa.eu/>
- Fiske, S.T. y Taylor S.E. *Social Cognition*. NY, McGraw Hill, 1991.
- Frau-Meigs, D. *Media Matters in the Cultural Contradictions of the Information Society. Towards a Human-Rights-Based Governance*. Strasbourg, Council of Europe Press, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *Penser la société de l'écran. Dispositifs et usages*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2011b.
- \_\_\_\_\_. "Media panics, deviancy and social problems: towards a socio-cognitive model of risk". *Questions de Communication* 17, 2010c.
- . "La diversité et le pluralisme des produits de contenu: la problématique cohabitation des industries culturelles et des industries créatives". Nathalie Sonnac et Xavier Greffe (eds), *Culture WEB 2.0*. Paris, Dalloz, 2008.

- — — “El derecho a la diversidad cultural: el papel de la Unesco en el debate internacional sobre la circulación de los bienes y servicios culturales y su influencia sobre las políticas culturales y mediáticas en Europa”. *Políticas de comunicación y cultura en Europa*. María Isabel Fernández Alonso y Miquel de Moragas (eds). Barcelona, Incom-UAB, 2008 (versión francesa, inglesa y castellana).
- \_\_\_\_\_ “Public Service on Digital Media: Letting Young People’s Situation Determine the Timing and Format?” *In the Service of Young People. Studies and Reflections on Media in the Digital Age*. U. Carlsson y C. Von Felitzen (eds). Gotemborg, Unesco Clearinghouse, 2006, 13-26.
- \_\_\_\_\_ “Education and Research to Build Knowledge Societies: Promoting the Open Cognition Paradigm and Agenda”. D. Stauffacher and W. Kleinwachter (eds), *The World Summit on the Information Society: Moving From the Past into the Future*. Geneva, UN-ICT taskforce, 2005.
- Frau-Meigs, D. (ed). *Media Education. A kit for teachers, parents and professionals*. París, Unesco, 2006 (versión en francés e inglés).
- Frau-Meigs, D. and Torrent, J. (eds). *Mapping Media Education Policies Worldwide: challenges and visions*. NY, UN-AoC, 2009.
- Giddens, A. *The consequences of Modernity*. Cambridge, Polity Press, 1990.
- Goleman, D. *Social Intelligence*. NY, Bantham, 2006.
- Hall, S. “Encoding/Decoding” (1973), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies (1972-79)*. Londres, Hutchinson, 1980: 128-138.
- Harrison, L. E. and Huntington, S.P. *Culture Matters: How Values Shape Human Progress*. New York, Basic Books, 2000.
- Herman, E. S. and McChesney, R. *The Global Media. The New Missionaries of Corporate Capitalism*. Londres, Cassell, 1997.
- Hoggart, R. *The Use of Literacy*. Londres, Pelican, 1957.
- Jenkins, H. et al. *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Cambridge, MIT Press, 2009.

- Lash, S. *Critique of Information*. Londres, Sage, 2002.
- Livingstone, S. *Young People and New Media. Childhood and the Changing Media Environment*. Londres, Sage, 2002.
- Lunt, P., and Livingstone, S. *Media Regulation: Policy, Publics, Audiences*. London, Sage (en prensa).
- Marriott, K. and Meyer, B. (eds). *Visual Language Theory*. New York, Springer, 1998.
- Potter, W. J. *Media Literacy*. Londres, Sage, 2006.
- Rifkin, J. *The Age of Access. The New Culture of Hypercapitalism Where All of Life is a Paid-For Experience*. NY, Putnam, 2000.
- Rotenberg, M. *Protecting Human Dignity in the Digital Age*. París, Unesco, 2000.
- Savery, J. R., y Duffy, T. M. (1995). "Problem Based Learning: An instructional Model and its Constructivist Framework". *Educational Technology* 35 (1995): 31-38.
- Sen, A. "Capability and Well-being", Nussbaum, M. and Sen, A. (Eds). *Quality of life*. New Delhi, OUP, 1993.
- Shy, O. *The Economics of Network Industries*. Boston, Cambridge UP, 2001.
- Solove, D. G. *Understanding Privacy*. Cambridge, Ma, Harvard UP, 2008.
- Thomas, S. "The End of Cyberspace and Other Surprises". *Convergence* 12-4 (2006): 338-391.
- Tomasello, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA, Harvard UP, 1999.
- Tyner, K. *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- Unesco y Consejo de Europe. *Media Education: Advances, Obstacles and New Trends Since Grunwald. The Paris Agenda or Twelve Recommendations for Media Education*. París, 22-23. Junio de 2007.

Unesco, IFLA and National Forum on Information Literacy. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning, Beacons of the Information Society*. Disponible en: <http://portal.UNESCO.org/ci/en/>

Wickens, C. D., Lee, J.D., Liu, Y., and Becker, G. *An Introduction to Human Factors Engineering*. Upper Saddle River (NJ), Pearson Prentice Hall, 2004.