

- Susanne Krucsay
Austria

Educación en medios en Austria: competencia, comunicación, autonomía

Media education in Austria: competence, communication, autonomy

La legislación para la educación en medios en Austria es el comienzo de este trabajo que encuadra la ley en un contexto pedagógico con características dominantes de conceptos como emancipación y enseñanza liberadora. La educación en medios se utiliza en un sentido holístico, abarcando tanto los medios tradicionales de comunicación como los nuevos medios, incluyendo Internet. Las claves principales que se plantean son la reflexión crítica y la responsabilidad creativa individual y social, así como el papel del usuario de los medios como ciudadano autónomo. Defiende la educación en medios como una práctica interdisciplinar y presenta un portal educativo, www.mediamanual.at, que ha sido experimentado como una opción de oferta amplia de materiales en línea para apoyar a los profesores en el desarrollo de su educación en medios.

This paper focuses on the presentation of the Laws for Media Education, which is the legal basis for the implementation of media education in Austria. The law is embedded into a pedagogical context, whose key characteristics are those of an emancipated, liberating concept of education indebted to ideas of the Enlightenment. Media education is used in a holistic sense, encompassing both the so-called traditional media as well as the new media including the Internet. The major areas are critical reflection and creative potential, individual and social responsibility. The ultimate goal is the autonomous media user as an autonomous citizen. As media education is an interdisciplinary practise, a wide choice of materials both in print and online has been developed to support the teachers: part of the paper is particularly devoted to the beginning and growth of the media education website www.mediamanual.at.

DESCRIPTORES/KEY WORDS

Educación en medios, competencias, autonomía, comunicación, alfabetización en medios.

Media education, competences, autonomy, communication, media literacy.

Intentaré centrarme en los objetivos de la educación en medios que, como los grandes

retos de los años noventa, parecen encontrar muy lentamente su sitio en las administraciones educativas de Austria y Alemania. En este contexto, hay que señalar que en los dos países vuelve a haber un renacimiento de los debates sobre la importancia de la educación en medios; sin embargo, el carácter de la argumentación se diferencia levemente de la tendencia

◆ Susanne Krucsay es directora del Departamento de Pedagogía de los Medios y del Servicio de Producción del Ministerio Federal de Educación, Ciencia, y Cultura.

◆ Traducción del texto: Francisco Pavón Rabasco.

general a la que estuvimos acostumbrados en los años ochenta. Esto ocurre, según mi opinión, debido a la llegada y a la utilización didáctica de los nuevos medios, que definiría como modos de procesar, almacenar y distribuir información, basados en nuevas tecnologías. Las grandes empresas aprecian prometedoras perspectivas en los nuevos mercados que se abren, por esta razón, están propiciando su acercamiento a las instituciones educativas.

Acceso es la palabra mágica, el acceso a la información ilimitada; solo unas pocas personas, indecisas, a pesar de toda la euforia, o quizás deberíamos decir histeria, preguntan si la información puede ser comparada al conocimiento y al entendimiento. Información/-conocimiento/interactividad, todos estos términos se evocan a raíz del acceso, los nuevos paradigmas señalan hacia maneras completamente originales y nuevas de pensamiento; la linealidad se está desmoronando, según lo publicado en periódicos y revistas, nos estamos dirigiendo directamente hacia lo que ocurría en la Edad Media, antes de la invención de la imprenta. Todo este panorama optimista o pesimista, dependiendo del punto de vista que uno tome, nos hace un llamamiento para que se realice un esfuerzo renovado que propicie la educación en medios en los crecientes debates pedagógicos.

Primero se proporciona un breve recorrido del estado de la educación en medios en este país, Austria, centrándose en las disposiciones legales para las escuelas. Luego se ofrece una discusión de palabras clave como «comunicación, autonomía/madurez» (Mündigkeit), necesarias para explicar el origen y el significado de la expresión alemana. Luego se revisa la manera en que estos objetivos se tienen en cuenta desde la perspectiva austriaca y finalmente se intenta valorarlos a la luz de los nuevos medios.

1. La educación en medios en Austria

La educación en medios se inserta dentro de los llamados «ejes didácticos» junto con otros trece más. Los ejes didácticos se hallan en los planes de estudio de las asignaturas tradicionales; así que los medios deberían ser trabajados en todas las disciplinas siempre que fuese necesario. Los ejes didácticos sirven como principios de trabajo para flexibilizar el sistema, hasta ahora algo rígido, de disciplinas estancas. Éstos deben impregnar el sistema académico introduciendo la dimensión holística de la educación. Así los ejes abarcan la vertiente afectiva del proceso educativo, que se ha descuidado hasta ahora en favor de una aproximación puramente cognoscitiva.

- Ley de 1973: La educación en medios fue intro-

ducida por primera vez en la escuela en 1973. Esta ley incluyó claramente el tema de la educación en medios, además del estudio de los medios en sí mismos y no sólo su papel como instrumentos –herramientas– para mejorar la enseñanza; incluyó también los procesos de aprendizaje en disciplinas específicas de la escuela. Por primera vez los medios fueron el centro neurálgico de la enseñanza-aprendizaje, contextualizando el marco de un paradigma funcional-estructural de los medios: se asumió que la información sobre las características específicas de los medios haría estudiantes mejor informados y contribuiría así a un uso comprensivo de los medios (Baacke, 1979).

Sin embargo, la ley no fue de gran utilidad, porque el término «educación en medios» fue aplicado a cualquier actividad que tuviese que ver con los medios, confundiendo así las diversas facetas del trabajo con los medios en la escuela. La utilización de los medios fue principalmente reducida a la didáctica de los medios, es decir, usar los medios con el objetivo de aprender con eficacia y sólo se trabajó sobre los medios mismos muy de vez en cuando.

- La ley de 1989: Junto con la publicada en 1994, desarrolló el marco legislativo necesario para dotar de una base teórica basada en la acción «Handlungsorientierte Medienpädagogik» (Baacke, 1992), de la que trataremos detalladamente en las secciones «competencia» y «autonomía».

- La ley de 2001: Con la aparición de los nuevos medios, particularmente Internet, la versión de 1989/94 necesitó una puesta al día. Se quiso establecer un «continuum» entre los llamados «medios tradicionales» y la euforia que acompañó a los nuevos medios, especialmente Internet. Ésta es la razón por la que considero que la definición de medios en las Recomendaciones de la Conferencia de la UNESCO, llevada a cabo en Viena en 1999, y confirmada en la Conferencia de Sevilla en 2002, crea una base inclusiva para la educación en medios y sus objetivos.

La educación en medios abarca a todos los medios de comunicación, y a todas sus combinaciones posibles, especialmente con los llamados nuevos medios. Sus componentes están presentes en todos los textos, sin importar la tecnología: la palabra –escrita/hablada–, los gráficos, el sonido, las imágenes estáticas y en movimiento. Los llamados «nuevos medios» son síntesis y desarrollos de combinaciones de los medios anteriores, son esencialmente tecnologías que sirven para su distribución y tienen su efecto en diferentes dimensiones sociales. También hay que tener presente que la reflexión crítica de los efectos posibles se incluye en la educación en medios.

1.1. Definiciones

Un glosario es de gran utilidad para desenmarañar la confusión que ha tenido lugar a la hora de interpretar los medios en la escuela. El decreto, en primer lugar, contiene una explicación de los términos más usuales. Así, la «educación en medios» se considera como la práctica pedagógica que se ocupa de los medios como objeto de análisis, mientras que el «uso de los medios» sería la praxis de las didácticas de los medios y se refiere al uso de los medios para mejorar la calidad de enseñanza-aprendizaje. Ambas visiones, la educación en medios y el uso de los medios deben entenderse de forma combinada en última instancia. Para explicar esta diferenciación, algo teórica, se puede trabajar con un ejemplo.

Así en biología (química, geografía...), el profesor podría presentar un vídeo sobre ingeniería genética y el medio se utilizaría para visualizar elementos del contenido del plan de estudios, con el propósito por parte del profesor claramente de mejorar su enseñanza, intentando alcanzar algunas metas establecidas en el currículum. Éste sería el ámbito de la didáctica de los medios (muchos profesores asumen que ésta sería especialmente la educación en medios).

Sin embargo, un profesor que realmente asume las implicaciones de la educación en medios no terminaría aquí su actuación, cuando termine el vídeo; sino que continuaría trabajando con el medio, hasta llegar a cuestiones mucho más profundas como quién produjo la película, para qué grupo social, cuestiones de trasfondo económico del productor, las implicaciones del idioma original de la película, etc. La combinación de ambos puntos significa identificar las áreas solapadas entre el tema específico de una disciplina y la manera en que se codifica.

Nos hemos centrado extensamente en esta reflexión porque muchos expertos consideran la definición del concepto de la educación en medios como superflua. Sin embargo, según las experiencias que hemos hecho en este campo, no estamos conformes con esta apreciación y sabemos que a los profesores les gratifica conocer a fondo las diferentes posibilidades y los diversos enfoques que sobre los medios y la escuela son posibles, ya que esto les permite un conocimiento más adecuado y les facilita su uso práctico.

1.2. Objetivos

Según la normativa austriaca, las leyes curriculares deben recoger explícitamente un conjunto de metas claras. (Los estudiantes deben saber, entender, realizar, sentir...). Estas metas no son lo mismo que los objetivos definidos por los profesores para los diversos temas, pues las primeras son amplias y no son evaluables exhaustivamente.

Este hecho, sin embargo, dada la naturaleza del sistema educativo, no es beneficioso, pues los profesores desean ver resultados concretos de su enseñanza. La declaración de Masterman cuando apunta que la educación en medios «debe desarrollar en los niños la suficiente confianza en sí mismos y madurez crítica para que sean capaces y quieran aplicar el juicio crítico a programas de televisión y a los artículos periodísticos con los que se encontrarán en el futuro», a menudo no es de gran ayuda. Ni lo es la declaración conducente

La creencia, comúnmente expresada de que a través del trabajo práctico los estudiantes adquirirán automáticamente las competencias críticas y comenzarán a desmitificar los medios, necesita ser desafiada. En lugar de eso, el acoplamiento entre el trabajo práctico y las actividades analíticas necesita ser forjado conscientemente por el profesor.

a realzar los esfuerzos del profesor de que la «prueba ácida del éxito de cualquier programa de educación en medios miente en el grado en el cual los alumnos son críticos en su propio uso y entendimiento de los medios cuando el profesor no está allí» (Masterman, 1988: 13).

A pesar de este escepticismo, las metas se especifican bajo títulos como «uso de los medios», «comunicación con los medios», «instituciones de los medios», y «creaciones de los medios». Lo que debe especialmente ser mencionado es la introducción de la palabra «medios que actúan» o «actuación con medios» (Medienhandeln), que sustituye los términos anteriores como el pasivo «consumo de medios» y también el término más neutral «uso de los medios». Es también importante agregar que la ley se refiere explícitamente a la educación en medios considerando el trasfondo individual de cada alumno tanto en el nivel cognoscitivo, como en afectivo y lingüístico; aunque hay otras

secciones donde son tratados más detalladamente los aspectos de nivel biográfico, así como los socio-ecológicos.

2. Competencia y autonomía como elementos constitutivos de una pedagogía de los medios

Se considera que los medios y los seres humanos están en continua interacción. La tarea de la pedagogía de los medios es identificar los puntos de interacción (educar, enseñar, aconsejar, orientar, informar dónde es necesaria una intervención) (Baacke, 1992). Por otra parte, los medios son ingredientes que se integran en los contextos de acción-experiencia de los seres humanos y la pedagogía de los medios como parte de los estudios sociales, tiene como punto de partida la observación y la interpretación de la existencia física así como de las realidades construidas.

Las teorías materialistas de los medios abrieron el

cación de Baacke, que la agregó a la dimensión de complejidad antropológica. A pesar de algunas tentativas de operacionalizar por completo la competencia, Baacke añadió, a la premisa original de Chomsky la capacidad «universal» del hombre para comunicarse, es decir de responder adecuadamente a cualquier número de nuevas situaciones.

Analógicamente a la teoría de Chomsky de producir un número infinito de oraciones gramaticales correctas, lo mismo debería ser verdad para los aspectos relativos a la percepción. Se dice que el hombre, por consiguiente, es capaz de producir nuevas siluetas y formas de la misma manera en que puede generar las oraciones aun no escuchadas o leídas. Así que la «competencia comunicativa» es una capacidad del hombre de participar y de formar activamente la comunicación humana sin ser dependiente de estímulos y procesos de aprendizaje controlados.

Mientras que la competencia lingüística se aplica solamente a la semántica y a la gramática de las oraciones, según Habermas, la competencia comunicativa es la capacidad intuitiva de cada emisor –comunicativamente competente– de formar elocuciones desde oraciones y transformarlas. Baacke, según lo mencionado antes, agranda este concepto con una

Las variadas «competencias» específicas con respecto a la interacción de los nuevos medios en los procesos educativos se asemeja, en general, a la postura de los proteccionistas cuando los medios audiovisuales tradicionales entraron en la escuela.

camino a las nuevas penetraciones teóricas. Éstas desestabilizaron el paradigma funcionalista-estructural (ley de 1973: 2) emancipando al individuo de los apremios de los sentidos y apoyando su autonomía. Las nuevas oportunidades de participación activa fueron articuladas de manera que este desarrollo ha facilitado el camino hacia los medios pedagógicos centrados en la acción.

2.1. Competencia

El concepto «competencia» comenzó a concebirse desde la «competencia lingüística» de Chomsky como «realidad mental del emisor-receptor ideal» (Kübler, 1994: 67) que afirma que debido a un sistema inminente de reglas, el hombre es capaz de generar un número infinito de oraciones. En 1971 Habermas lo amplió a la «competencia comunicativa», implicando que cada ser humano está dotado con la capacidad de formar elocuciones desde diversas oraciones y de transformarlas en otras (Habermas, 1971). En 1973 las «competencias comunicativas» se fueron adaptando a los últimos resultados de la teoría de la comuni-

serie de aspectos antropológicos así como biográficos, socioculturales y cultural-sociales.

La competencia comunicativa se manifiesta siempre en situaciones reales entre varios participantes. Las relaciones solamente se pueden establecer si el dominio de los sistemas de signos de los participantes está más o menos al mismo nivel. Es igualmente válido con respecto a convenciones; sin embargo éstas pueden cambiar y ser cambiadas en cualquier momento, basándose en el acuerdo mutuo. Las convenciones son los productores y los transportadores principales de nuestras construcciones de la realidad.

Los actos del discurso y de comunicación implican automáticamente el concepto de ser activos, de actuar. Así, es lógico que la comunicación y la interacción, si no idénticas, sean ya inseparables. La lengua nos permite experimentar y definir qué es actuar para el ser humano: actuamos cuando hablamos y nos comunicamos.

Desde principios de los años setenta la producción y la enseñanza de competencias han sido nombradas como la última máxima de la educación en medios. Sin

embargo, en este punto, debemos tomar una decisión, pues hasta ahora las opiniones sobre el significado de la «competencia» han sido variadas:

- Es una premisa biológica (competencia como una cualidad natural, automáticamente revelada y madurada).
- Es una competencia enseñada y aprendida (competencia como el producto de enseñanza-aprendizaje formal).

Recientemente, como ya mencionamos en la introducción, los nuevos medios han establecido discusiones intensas sobre el concepto de la competencia. Se entiende más bien como una capacidad adquirida a través de un aprendizaje formal. Así que, según Glotz (1995), la competencia comunicativa tiene dos dimensiones: una técnica y otra social, que pueden y deben ser entrenadas.

Theunert (1996) se refiere a «competencia» como una habilidad que puede ser enseñada y aprendida formalmente. Afirma que el objetivo de la «competencia comunicativa» es ayudar a lograr la capacidad de participar activamente en la comunicación social y de comunicarse para formarla; mientras la «competencia en medios» es la capacidad de aplicar, manejar y utilizar para las propias necesidades personales los medios y las tecnologías que apoyan, controlan y desarrollan la comunicación social.

Entiendo y utilizo «competencia» en el sentido de una habilidad de aprendizaje formal y por lo tanto es tarea de las instituciones educativas enseñarla y entrenarla.

2.1.2. Los objetivos

En la literatura pedagógica relevante, «Erziehung» es una intervención metodológica consciente en el desarrollo de otra persona con el propósito de alcanzar una meta específica (Bock, 1978: 15). «Erziehung» tiene el objetivo de educar (erziehen), al que aún no es autónomo, hacia una forma de autonomía que le permita trabajar constantemente en sí mismo. Una vez que se haya alcanzado esta meta, la educación se hace superflua. Éste es el punto que Masterman llama la «prueba ácida» de la educación en medios: ¿Son los alumnos –anteriores– autónomos y funcionan como tales, cuando el profesor no está allí?

2.2. Autonomía de los medios (Medienmündigkeit)

2.2.1. La autonomía crítica de Masterman

¿Qué es autonomía con los medios y por qué criterios se caracteriza?, ¿cómo es una persona que llamamos autónoma? ¿Ha desarrollado las competencias críticas, el conocimiento o el sentido? Masterman da

algunas directrices muy útiles que la educación en medios debería evitar en la preparación para la autonomía. Es muy importante que la educación en medios:

- No degeneren en la acumulación exagerada y laboriosa de hechos, ideas e información sobre los medios.
- No debe consistir en ejercicios deshumanizantes sobre los medios, diseñados para mantener a los estudiantes ocupados.
- No debe implicar la reproducción sumisa de los estudiantes de las ideas del profesor (Masterman, 1985: 25). Él también recomienda dónde debe situarse y «prestar la atención más cercana a un texto o tema particular» y enfatiza que este objetivo de la educación en medios, es decir, la autonomía crítica, no se consigue si el proceso de enseñanza no experimenta una transformación pedagógica importante (Masterman, 1985: 27-28). También trata con gran detalle los modos de enseñanza que son absolutamente imprescindibles en una pedagogía renovada. Pero la noción central de «autonomía» aún queda subexpuesta. Nos preguntamos, ¿puede ser operacionalizada?

2.2.2. La autonomía de los medios (Medienmündigkeit)

Déjenme primero analizar la expresión alemana «Medienmündigkeit», ya que la palabra en alemán plantea la pregunta que se puede aplicar a todos los términos escritos con relación a los medios (Medienerziehung, Medienpädagogik, etc.). ¿Es la autonomía en medios una clase de autonomía distinta o, por decirlo de otra manera, una persona puede ser descrita como autónoma en medios cuando tiene autonomía en otros aspectos de la vida?, ¿es una persona autónoma por sí misma, autónoma con los medios también?, ¿se puede separar la «autonomía» en pequeños compartimentos minúsculos?

Volvamos a la autonomía (Mündigkeit) primera. La razón por la que agrego la palabra alemana es que, en mi opinión, es más expresiva que la inglesa «autónoma»; después de todo, es la persona la que está en una posición de darse normas para gobernarse. El significado que la palabra ha adoptado no es muy adecuado. Al contrario que la expresión inglesa, «Mündigkeit» refleja no solamente el desarrollo diacrónico de la lengua, también un aspecto de la evolución cultural. Un paréntesis para demostrar esto: el «mündig» fue utilizado hasta no hace mucho, principalmente en el sentido legal, refiriéndose a una persona que es de cierta edad. Hace aproximadamente 20-25 años, el uso de la palabra comenzó a ser más frecuente: especialmen-

te en asuntos en conexión con el papel y los poderes del estado, el individuo era descrito como «mündig», como de una cierta edad, como era en sus asuntos con las autoridades del estado. De hecho, «Mündigkeit» era de alguna manera un sinónimo de «emancipación». Y desde entonces, se ha asentado un uso inflacionista; una de las creaciones más innovadoras son «medienmündig» (adjetivo) o «Medienmündigkeit» (sustantivo).

La autonomía, y aquí utilizamos la palabra inglesa como el equivalente más cercano al origen alemán al cual las características siguientes se refieren, podemos definirla según una simple máxima kantiana como «la capacidad de hacer uso de su propia razón sin la dirección de otra persona».

Un equipo del cuerpo docente en la Universidad de Klagenfurt, el Instituto de la Tecnología y Pedagogía de los Medios, intentó describir rasgos externos del uso autónomo en medios, para compilar un catálogo de actuaciones autónomas con los medios. En mi opinión, sus reflexiones son tan interesantes que merece la pena tratar sus resultados detalladamente.

Llamaron a su estudio «Autonomía en medios: un acercamiento al horizonte de los objetivos de la educación en medios» y su punto de partida provoca una serie de preguntas en cuanto a las metas de la educación en medios, comenzando con la pregunta: ¿para qué debe educar la educación en medios? ¿Ven la televisión las personas educadas en medios menos de tres horas al día o no la ven en absoluto?, ¿pueden decirme la diferencia entre una dosis prolongada de televisión y una dosis normal?, ¿han tenido éstas personas experiencias con grabación de vídeos o con fotografía?, ¿saben más sobre los estatutos de las corporaciones de difusión pública? Simplemente, con estas preguntas se puede expresar la intranquilidad que muchos profesores sienten.

La autonomía es indivisible y así como existen relaciones y semejanzas entre la actuación con los medios y con otros campos de la vida social, es impensable la idea de una persona que actúe autónomamente en su vida ordinaria, pero no con respecto a los medios.

Una noción del término complejo de la autonomía es la responsabilidad con uno mismo y con la sociedad. Así que autonomía como gobierno autónomo es agrandada por el componente social. ¿Cómo puede una persona interactuar con los medios y no disminuir su autonomía, ni su responsabilidad consigo mismo y con los demás, sino lograr que se mejoren? ¿Qué distingue a los usuarios autónomos de los otros? ¿Pueden ser identificadas las características externas de usuarios autónomos? La experiencia y la observación de la ruti-

na diaria demuestran que esto es casi imposible. Hay gente que ve la televisión mucho y otras que no lo hacen, pero a veces, las últimas parecen enteramente desconectadas; igualmente, conocemos aficionados al cine, tan implicados con el objeto de su amor que apenas están enterados de lo que les rodea socialmente... y nos parecen que así están lejos de ser independientes o autónomos.

Al final, el equipo tuvo que admitir que su tentativa de identificar características externas de la autonomía había fallado, pues un comportamiento externo similar puede conducir a un contexto autónomo así como a otro totalmente dependiente. Podemos concluir que la actuación autónoma –y esto incluye evidentemente cuando se actúa con los medios– ocurre en el mundo interno del hombre, de la manera y hasta en el grado en que él o ella está implicado con los medios cognitiva y emocionalmente.

Esta implicación abarca algunas inclusiones específicas –complejo cognoscitivo, emocional–, así como las disposiciones pragmáticas que encontramos en sus actos y decisiones relacionadas con los medios. Para hacer esto más comprensible, daremos algunos ejemplos de estas inclusiones y actitudes como pudieran ser:

- Reconocer la comunicación con medios como una forma reducida de comunicación, pues no permite un encuentro personal holístico. Así que la comunicación con los medios –y esto también debe ser particularmente verdad en los nuevos medios– no se debe considerar pues como un sustituto para la comunicación directa, sino como una práctica complementaria que la enriquece.
- Entender el uso de los medios como proceso selectivo que se relaciona de cerca con la situación, las condiciones y las necesidades del usuario.
- Identificar el impacto comercial, político e institucional de los mensajes de los medios de comunicación para:
 - Reflexionar sobre la explotación de las emociones de los usuarios provocadas por los medios.
 - Reflejar la relación entre la función económica de los medios y su contenido y modos.
 - Ofrecer resistencia a la explotación de las emociones.

Estos tres bloques de reflexiones resumen lo que piensa el equipo cuando afirma que los usuarios autónomos de los medios incluyen estas reflexiones en su uso de los medios, es decir, en su selección, interpretación y evaluación habitual y automática. Esto no significa que los usuarios autónomos hacen permanentemente reflexiones en todos estos puntos mientras usan

e interactúan con los medios, es una capacidad básica, una preparación mental, que va de la mano con el uso de los medios, sobre todo implícita y de vez en cuando explícitamente. Así pues, por ejemplo, no se asume que mientras se ve una historia de crimen hay una interferencia permanente entre el suspense y la identificación causados por estas penetraciones. Asimismo, no es un acto de no autonomía el ser cazado por un producto de los medios; al contrario, es una participación activa en la cultura de los medios, que es una parte importante de nuestra realidad social. Ser autónomo no coarta nuestro placer con los medios. El usuario autónomo está enterado del hecho de que él/ella satisface sus necesidades emocionales y admite su sensación satisfactoria con los medios. Él/ella no sufre y no lucha contra una conciencia culpable cuando está viendo una telenovela. Después de la demostración él/ella puede ponderar sobre los clichés de la representación, comprobará probablemente su propia actitud hacia el producto; quizás encontrará implicaciones políticas demasiado afirmativas, quizás pueda llegar a una cierta solución particularmente creativa. Naturalmente, toda esta necesidad será el resultado del uso de los medios, pero la disposición está aquí. Así que obviamente, la actuación de los medios se arraiga firmemente en el conocimiento, incluso si el uso real y explícito de las penetraciones no acompaña continuamente al uso de los medios (Boeckmann, 1994: 34).

La prueba ácida –para aplicar la última prueba de Masterman otra vez– es la competencia y la preparación del usuario para articular sus reflexiones y sensaciones. Es eventualmente este hecho de hablar de sus propios actos con los medios, como la perspectiva social puede ser establecida.

3. Las estrategias del ministerio de la educación y de los asuntos culturales

3.1. Observaciones generales

Las disposiciones legales referidas a la educación en medios en las escuelas ya se han perfilado en el apartado 2. Ahora, antes de emprender las estrategias de acompañamiento, hemos de mencionar que al revés de lo que ocurre en países como Gran Bretaña o Australia, el tema de la «responsabilidad» no es aquí un factor relevante en la determinación del logro escolar. El sistema austriaco está marcado por un acercamiento administrativo, que permite que el control de las actividades esté organizado por un número de medidas regulativas. Lo que sucede realmente es que tras las regulaciones (planes de estudios, leyes, circulares, etc.) implementadas, la manera en que se trabaja permanece, aparte de simples evaluaciones y estudios,

en la oscuridad. Hasta el punto que en el tema de la formación del profesorado (inicial y continua), Austria sigue siendo un país en vías de desarrollo. No hay una formación continua sistemática.

3.2. Materiales para la educación en medios

Como medida de acompañamiento a la ley anunciada en 1989 el Departamento para la Educación en Medios propuso producir materiales de soporte para los profesores. Una investigación realizada en las escuelas de primaria referida a la frecuencia de uso de los medios, confirmó los miedos de que muy poco se había avanzado en este campo. Se fijó un número de grupos de funcionamiento –profesores e investigadores– para crear los puentes entre la legislación y la práctica. Los folletos creados trataban de evitar, tanto como fuese posible, los grandes discursos escolares y las largas introducciones teóricas. Simplemente, las sugerencias que dan y las ideas que proponen para la educación en medios se acercan a los objetivos y al fondo teórico de la legislación y afortunadamente, estimulan a los profesores y a sus alumnos en la dirección de la autonomía en los medios.

Como ejemplo, nos referiremos a los «héroes», «identidad», «violencia y horror» e «identidad de género». En estos puntos, ambas reflexiones de naturaleza socio-ecológica y los resultados del acercamiento simbólico de la interacción son considerables, gracias al «Medienwerkstatt» con su énfasis marcado en la enseñanza de la instrucción en los medios. La base de muchas informaciones es descubrir la enseñanza, señalando que muy a menudo falta el objetivo primario que los profesores han fijado para una unidad, en lugar de otras novedades se pudieron encontrar ideas que se explotarían y serían seguidas más adelante. Fundamentalmente, trabajar con y sobre los medios sirve para reflejar nuestra propia actuación para con los mismos (responsabilidad de uno mismo) y lo comentado sobre ello (responsabilidad social). El impulso de los medios gira alrededor de los siguientes ejes principales:

- Focalización: la representación de los medios del mundo (cada número se ocupa de un segmento, por ejemplo, ciencia, historia, trabajo, entorno/salud, minorías, política, etc.).
- La identificación de las áreas transferidas entre las asignaturas de la escuela y la educación en medios.
- El foro general de discusión de los productores de los medios, investigadores, profesores, administradores en la educación en medios.

Los estudios llevados a cabo después de que se haya distribuido el primer bloque de materiales son fa-

vorables. Hay una correlación positiva significativa entre la frecuencia de uso de medios en educación, realizada en las prácticas de la escuela con material relevante. El resultado de una investigación sobre el impulso del uso de los medios es también una razón para el optimismo. Cada vez más los profesores están introducidos en los principios e ideas de la educación en medios y animados para tenerlo en cuenta en las clases. Las sugerencias que se refieren a las áreas transferidas entre las materias y la educación específica en medios también encuentran a muchos usuarios.

4. Nuevos medios: Internet

El advenimiento de nuevos medios hace a veces que los objetivos de la educación en medios parezcan «anticuados», pero es precisamente, este desarrollo el que requiere volver otra vez, y con más fuerza que antes, a las consideraciones básicas de la educación en medios y de la autonomía. Muy poco se sabe hasta ahora sobre la contribución genuina de los nuevos medios a la educación. En conjunto, las variadas «competencias» específicas con respecto a la interacción de los nuevos medios en los procesos educativos se asemeja, en general, a la postura de los proteccionistas cuando los medios audiovisuales tradicionales entraron en la escuela. Su impacto potencial se mide sobre todo contra los medios generalmente, las palabras clave son las «competencias» a ser entrenadas como «distinguir», «diferenciar» y «seleccionar». Por ejemplo, la capacidad de reconocer la diferencia entre las variadas formas de comunicación y la capacidad para realizar aportaciones a cada medio de comunicación son ingredientes imprescindibles para ocuparse de los nuevos medios; la capacidad de seleccionar según las necesidades propias, la capacidad de reconocer sus necesidades y el déficit de comunicación y actuar de manera acorde, son por consiguiente también requisitos básicos de la educación en medios.

En mi opinión, la controvertida práctica de la educación en medios se debe unir a una reforma radical. Cada acercamiento que intenta encontrar los lugares apropiados para la integración de algún medio es simplemente un remiendo, y al final, está condenado a fallar. En la práctica pura, los argumentos sobre la interacción de los medios y la pedagogía deben tratar de alguna manera aspectos como los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que deben ser modificados. Pero en el camino hacia esta perspectiva, propuesta desde hace tiempo, es importante tener presente que nuestros cerebros pre-electrónicos todavía requieren tiempo, competencias y habilidades para dar sentido adecuadamente a textos, sin importar el siste-

ma de signos en que esté constituido y procesado.

Sin embargo, el tratamiento de la comunicación y de la información de Internet nos da la oportunidad de llegar a más gente al mismo tiempo, así como ofertarles información lineal y los productos de nuestra educación práctica en medios. Esta es la razón por la cual en 2001 tomamos la decisión de salir al mercado e intentarlo.

4.1. Comunidades de los medios

www.mediamanual.at es la página web y la plataforma de presentación del Servicio de Medios Educativos del Departamento del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia. Antes de invitarle a dar un corto viaje a través de la página web, quisiera explicar sus principios y desarrollo, paso a paso, con el fin de dar un poco de luz a la historia, algo complicada y compleja, y a la estructura del departamento. Comenzó con tres personas dedicadas a la educación en medios, que decidía llamarla pedagogía de los medios, pero que a la vez se ocupaban de la didáctica de los medios. El foco principal era y es la educación en medios, entendida como la relación de niños/gente joven con los medios y el papel o el rol social de la escuela para integrarla en la enseñanza formal. Debido a problemas estructurales, tres colegas de otra unidad fueron transferidos a mi departamento, por lo que tuvimos que encontrar un área donde estuviesen activos y, con un mínimo de recursos, ésa fue la educación práctica de los medios. Lentamente, y obviamente de manera inadvertida, agrandamos la infraestructura para poder apoyar a profesores interesados en el trabajo práctico de los medios. ¿Cómo hacíamos este trabajo? Cuando un profesor contactaba con nosotros, primero se le asesoraba de alguna manera, después preparaban nuestra furgoneta y salían hacia allí. Aquí debo agregar que a los tres colegas les estuve constantemente «atormentando» con el veredicto de Masterman que me guiaba: «la actividad práctica no constituye la educación en medios en sí misma». La creencia, comúnmente expresada de que a través del trabajo práctico los estudiantes adquirirán automáticamente las competencias críticas y comenzarán a desmitificar los medios, necesita ser desafiada.

En lugar de eso, el acoplamiento entre el trabajo práctico y las actividades analíticas necesita ser forjado conscientemente por el profesor. Se debe trabajar en él. No puede ser asumido. Naturalmente, pronto nos dimos cuenta de que esta manera (al azar) de hacer la educación práctica en los medios no es en primer lugar una función administrativa de un ministerio y en segundo lugar, no tiene ninguna estructura sobre la cual

construir. Y en este momento nos vino la idea de usar Internet para transportar la información junto con los ejemplos, imágenes y sonidos. Justo al principio la idea era utilizar Internet como plataforma para demostrar cómo el significado se construye ofreciendo imágenes, sonidos, lenguajes, junto con el dispositivo técnico para utilizar los elementos. Después de una serie de acaloradas discusiones me convencieron los argumentos de mis colegas que mantenían que al principio la tentativa de traducir teoría a práctica sería demasiado y excesivo. Así que en 2001 comenzamos con las secciones «películas fundamentales», una selección de artículos de «Medienimpulse», un compendio para las escuelas secundarias de «educación centrada en los medios» y la disposición legal para todo esto, la legislación en la educación en medios.

Según las estadísticas, tuvimos un buen comienzo; pronto fue desarrollada una competición especial para los fabricantes de medios y se concedió a «Mediamanual», la Instrucción en los medios. Era interesante observar cómo gradualmente el número de clases que pedían ayuda personal disminuyó, y al mismo tiempo el número de participantes aumentó. Intentábamos unir tantos artículos como podíamos: por ejemplo acerca de lenguajes de los medios unido a «cómo hacer vídeos» y similares. En conversaciones con los profesores detecté un gran interés en la radio, así que la siguiente sección que sacamos fue sobre ese apartado llamado «Fundamentos de la radio».

Ahora la emisora del proyecto esperaba para ser concluida, era hora de cambiar la organización de la ya mencionada concesión de la instrucción en los medios, hacia la comunicación electrónica. La idea aquí era crear conocimiento y estimular a los profesores y a los estudiantes a reflexionar críticamente en el proceso de producción (plantillas de reflexión). Así que el «Manual de los medios» ofreció un montón de hojas de trabajo para descargar, hojas de reflexión junto a hojas de historial y similares. Los vídeos de los estudiantes fueron colgados en el website y fueron votados por los miembros de la comunidad de «Manual de los medios» que estaban operativos. El pico absoluto fue alcanzado en 2001, cuando el vídeo de una escuela sueca estaba entre los competidores y los votos de los estudiantes de la escuela en una pequeña ciudad al norte de Suecia casi colapsaron el sitio web por completo. A propósito, los vídeos, radios, periódicos, revistas, multimedia, ganadores en las diferentes categorías se presentaban en la pantalla.

Era el momento de volver a los medios auditivos, tanto más puesto que desde hace nueve años hemos llevado un proyecto llamado «Students' Radio», cuyas

producciones están en antena cuatro veces por semana en onda media. A propósito, cuando comenzamos el proyecto de la radio, nos sorprendió la respuesta que obtuvimos por parte del sector infantil: «Basiswissen» (conocimientos básicos) (Workshop Radiobox/-Schülerradio/Programm/Archiv, 16-02-04) con profesores cuyo primer propósito es intentar demostrar que el trabajo de la radio puede ser parte de la enseñanza.

Los vídeos y películas son, como ya mencionamos un medio popular; así que las películas para niños fueron integradas en el «Manual de los medios» (Kinderkino/workshop). Las guías de estudio del «Manual» son, al contrario, las guías de estudio del Instituto Cinematográfico Inglés, diversas y reflejan las maneras algo escolares y respetuosas de los académicos austríacos de los medios a la hora de tratar una película. Los estudiantes también pueden intentar escribir y analizar revisiones de películas (workshop). Pusimos extractos de animaciones Disney en esta sección como parte del proyecto que producimos para los niños entre 6 y 14 años de edad llamado «animales en los medios». Este proyecto es un paquete compuesto por una edición especial de «Medienimpulse» y de estos extractos animados.

A propósito... lo relacionado con los medios es uno de mis proyectos favoritos: ¿cómo representan los medios al mundo?, ¿qué imágenes sobre segmentos del mundo se producen? Este acercamiento caracteriza la estructura de «Medienimpulse», trimestral (57 ediciones hasta ahora), con la cual Themen presenta una selección (tercer mundo, racismo/xenofobia), identidades, anuncios/merchandising, aprendizaje, otros mundos...). En las etapas siguientes, el taller fue agrandado sustancialmente; por fin mi idea inicial de experimentar con los fundamentos de los medios: la imagen, el sonido y los gráficos, fue tomada en cuenta. El objetivo es crear conocimiento para la construcción de medios y crear conocimiento para la contingencia/interdependencia de forma y contenido. Código/convencción da una idea de cómo las imágenes y los sonidos producen un significado, la televisión demuestra cómo el servicio público de TV y los servicios privados se presentan a sí mismos.

Otro segmento es el plan de enseñanza-currículo que es una colección de partes de la educación en medios, es decir porciones pequeñas de educación integrante de los medios. Aquí cada uno elige su tema, el nivel y encuentra las ideas para sus lecciones junto con citas fuera del programa relevante. Y al final no pocos profesores pueden colocarse en la e-academia que comenzó hace dos años e intentan compensar el triste hecho de que todavía no tenemos una formación inicial sistemática para nuestro profesorado en la edu-

cación en medios. «Mediamanual» es el principio de una comunidad de medios; la comunicación, que es probablemente el ingrediente más importante de cualquier comunidad, se realiza en varios niveles. Nuestra vía «Info» publica un boletín de noticias y ofrece una plataforma de la comunicación para aquel que esté interesado en el cambio de ideas vía Internet. La estadística nos dice que al contrario de lo que pensábamos las contribuciones de «Medienimpulse» se están descargando regularmente, sabiendo nosotros qué asuntos son los favoritos. La votación crea una comunidad de jóvenes cinéfilos de ORSA (Suecia del norte) y Wels (Austria septentrional), Valencia y Bratislava. Así que es de esperar que cada vez más amantes de los medios no solo encuentren información sino también compañeros para comunicarse y para aprender en el «Mediamanual».

5. Conclusión

He intentado construir una estructura a partir de una serie de diversos componentes, fuera de los cuales la ordenanza como disposición legal es el factor principal. He desarrollado, junto con otros aspectos, un conocimiento creciente de lo que significa educación en medios. Los pasos siguientes previstos son la integración de la educación en medios en la formación inicial de todos los profesores para que el concepto de medios integrados se acerque a la práctica.

Referencias

- BAACKE, D. (1979): «Medienpädagogik unter den Konstitutionsbedingungen sozialwissenschaftlicher und medientheoretischer Annahmen», in WODRASCHKE (Ed.): *Medienpädagogik und Kommunikationslehre*. Ölschlager, München; 51-65.
- BAACKE, D. (1992): «Theorie der Medienpädagogik», in BURKART & HÖMBERG (Eds.): *Kommunikationstheorien*. Braumüller, Wien; 171-190.
- BAACKE, D. (1994): «Jugendforschung und Medienpädagogik - Tendenzen, Diskussionsgesichtspunkte und Positionen», in SWOBODA, H. (Eds.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Leske+Budrich, Opladen 1994; 37-57.
- BOCK, I. (1978): *Kommunikation und Erziehung, Wissenschaftliche Buchgesellschaft*. Darmstadt.
- BOECKMANN, K. (1978): «Thema: Medienmündigkeit (1) Annäherungsversuch an den Zielhorizont der Medienerziehung», in *Medien praktisch* 4/94; 34-38.
- GLOTZ, P. (1995): «Änderung des Schaltplans», in *Die Zeit*, 46; november; 58.
- HABERMAS, J. (1971): «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz» in HABERMAS, J. & LUHMANN, N. (Eds.): *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie: Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt; 101-141.
- KÜBLER, H.D. (1994): «Medienwissenschaft-Produktanalysen als Grundlage medienpädagogischen Urteilens und Handelns», en HIEGEMANN & SWOBODA (Eds.): *Handbuch der Medienpädagogik*. Leske+Budrich, Opladen; 59-100.
- MASTERMAN, L. (1985): *Teaching the media*. London, Comedia.
- MASTERMAN, L. (1988): *The development of media education in Europe in the 1980s*. Strasbourg, Council of Europe.
- THEUNERT, H. (1996): «Multi-Medienpädagogik», in *Medienerziehung*, 40. Jahrgang, 1/96; 24-29.