

LO PEDAGÓGICO, LO INSTITUCIONAL Y LO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN Mediática¹

Guillermo Orozco Gómez *

* Profesor-investigador de la Universidad de Guadalajara

¹ Ponencia magistral presentada en el segundo foro del Posgrado en Comunicación y Tecnologías Educativas del INSTITUTO LATINOAMERICANO DE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA.

La Educación Mediática (EM), esa educación que se realiza con o a través de medios de información, constituye actualmente un efervescente campo de estudios y de experimentación. No obstante su ya considerable trayectoria en México y en la mayoría de los países latinoamericanos, y su indiscutible potencial para transformar procesos y situaciones de aprendizaje, la EM, todavía denominada "Educación a Distancia", constituye un ámbito de producción que no acaba de consolidarse plenamente. Uno de los problemas mayores que presenta es su comprensión reduccionista, que arranca desde con su mismo nombre de "Educación a Distancia" y evidencia un parcial entendimiento de lo que supone su realización e implementación dentro de los sistemas educativos tradicionales.

En este contexto el objetivo de esta presentación se centra en proponer y discutir algunos puntos que al parecer son importantes en el avance de una comprensión y realización más integral de este tipo de educación.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Como punto de partida quiero discutir el mismo concepto de "Educación a Distancia". Este término ya tan generalizado, no resulta inteligible por sí mismo, ni suficientemente distintivo con su sola enunciación.

La evolución contemporánea de los medios y tecnologías de información ha abierto una gama de posibilidades en sus usos y aplicaciones educativas que trascienden el tipo específico, ya clásico, de Educación a Distancia, definido, casi siempre, en contraposición a una educación presencial.

Conviene subrayar aquí, que la Educación a Distancia es actualmente sólo una, entre otras muchas posibilidades de Educación Mediática o Audiovisual, como se advierte ya (aunque no se haga explícito) en algunos de los planes y políticas generales de desarrollo educativo de diversos países (Orozco, 1999).

En sus orígenes, este tipo de educación se definió en contraposición con la educación presencial y se distinguió por involucrar el uso de algún componente mediático (la mayoría de las veces el simple correo postal) para el envío de información impresa de un emisor-educador a un receptor-educando, *distante* geográficamente.

LO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Esta situación original supuso y ha implicado una particular concepción de la educación y en especial del proceso de docencia-aprendizaje. Concepción en la que se toma por dado que el conocimiento o los saberes están concentrados en una fuente casi única, y el esfuerzo requerido es acercarlos, hacerlos llegar, a un destinatario (lejano físicamente), para su apropiación-memorización.

Sin embargo, esta lejanía en los procesos de educación a distancia es siempre relativa, no así la comprensión dominante del proceso de docencia-aprendizaje subyacente (e independiente del grado de lejanía entre educador y educando) como un proceso esencialmente de transmisión-almacenamiento de saberes y conocimientos (Kaplún, 1998).

Debido a que en el modelo clásico de educación a distancia los usuarios-destinatarios no cuentan con la presencia de un orientador o educador, y en otros modelos, aunque cuenten con uno, sigue estando ausente el emisor-productor de los contenidos mediáticos, se hace necesario también la elaboración y envío de algún tipo de guía o manual, que en cierta medida supla su ausencia y permita al educador, orientar al educando y a éste le permita apropiarse más adecuadamente del contenido enviado y recibido.

Con base en la experiencia mexicana, se constata que estas guías, si bien orientan sobre el contenido del material audiovisual y su posible relación con los planes de estudio específicos, no conllevan una orientación concreta con respecto a la interacción apropiada que se esperaría de los educandos con el medio mismo (no con el contenido), ni parten de un reconocimiento explícito de la situación de recepción específica del material.

Todo lo anterior hace aún más evidente que en la actualidad, la educación a distancia ya no puede definirse sólo en contraposición a la educación presencial (precisamente por la relativización de este elemento), sino que debe de definirse más en función de lo pedagógico, que es el ámbito donde se inscribe el uso de medios y tecnologías de información, que son finalmente los elementos innovadores que se introducen a los procesos educativos, a la vez que su soporte.

Actualmente, y todavía más en el futuro —donde habrá aún más dispositivos tecnológicos que puedan vincularse a los procesos educativos— resulta más idóneo el concepto de Educación Mediática, que con mayor precisión alude a una educación que usa diversos medios y tecnologías de información, en diferentes formatos y combinaciones y en diversas situaciones específicas de aprendizaje: presencial-semi- y no-presencial.

LA CENTRALIDAD DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Tradicionalmente se ha entendido que el punto de partida en la educación pública formal, es y debe ser, la docencia. Esto se ha debido en gran parte a que a la escuela se le ha asignado la responsabilidad histórica de formar e instruir a las nuevas generaciones de ciudadanos, al tiempo que se le ha hecho la institución depositaria del conocimiento sancionado por la sociedad y el Estado para ser enseñado.

Dentro de esta concepción "bancaria" (según el término freiriano) del aprendizaje, y dentro de ese particular contexto histórico de la escuela pública tradicional, el o los contenidos han sido (y siguen siendo) el punto central del esfuerzo educativo. Los educandos, no obstante que sean la razón de ser de la educación, han sido y siguen siendo asumidos de hecho (y a pesar del discurso) como los *destinatarios* de los contenidos.



"Educación Mediática" alude a una educación que usa diversos medios y tecnologías de información, en diferentes formatos y combinaciones y en diversas situaciones específicas de aprendizaje: presencial-semi y no-presencial.

La "distancia" no sería sólo un contenido, sino un estímulo para facilitar el aprendizaje o un contenido con ciertas características, como la de ser un mensaje "abierto".

Los recurrentes debates sobre los libros de texto en los sistemas educativos latinoamericanos (Latapí, 1998) a lo largo de su existencia, prueban, además, que uno de los puntos hasta ahora más sensitivos, tanto para los estados, como para la sociedades, es justamente la definición de los contenidos a ser enseñados en las escuelas, lo cual también encuentra su origen más remoto en los esfuerzos pioneros poscoloniales, continuados a lo largo del presente siglo, por llevar adelante un "proyecto de nación" o estimular una identidad nacional, a través de la educación pública en los respectivos países de la región.

Desde lo comunicativo, la popularidad del Modelo de Efectos de los Medios ha eclipsado la manera de entender la influencia posible de los medios en sus públicos, lo cual lamentablemente contribuye a reforzar su cuestionada centralidad (Orozco, 1998).

La creencia dominante a este respecto sigue siendo que basta la mera exposición a un mensaje mediático, para que éste tenga un impacto en su público, sea buscado o no buscado, positivo o negativo, inmediato o diferido, permanente o efímero (Wolf, 1994).

No obstante las buenas intenciones y los indudables avances y variaciones programáticas en la actual producción de contenidos mediáticos dentro de los sistemas educativos vigentes, por ejemplo, en los paquetes educativos dentro del programa de la Telesecundaria de México (Orozco, 1998), se sigue operando (salvo casos excepcionales, como el de Brasil que recientemente introdujo con cierto éxito la perspectiva constructivista en su sistema escolar (Geraes, 1999) con una concepción bancaria de la educación, que busca producir efectos educativos atendiendo principalmente a la variable *exposición* a los contenidos mediáticos.

De acuerdo con una concepción de aprendizaje no tradicional, como la propuesta por Brasil o México en sus actuales planes y objetivos educativos —aunque aún no se realice plenamente— lo que se enviaría a la "distancia" no sería sólo un contenido, sino un estímulo para facilitar el aprendizaje o un contenido con ciertas características, como la de ser un mensaje "abierto". Un mensaje reconocido explícitamente como polisémico, susceptible de varias interpretaciones y apropiaciones por parte de sus destinatarios-interlocutores.

El aprendizaje esperado no se daría, entonces, a partir de una exposición y mera asimilación del contenido recibido por parte de sus usuarios, sino a partir de una *interacción* múltiple con ese contenido, y con otros elementos del contexto y la propia experiencia y habilidades de los educandos, manifestándose en una nueva producción. Una producción que puede ser una re-producción del contenido transmitido, pero también una producción que puede diferir sustancialmente de ese contenido.

En esta concepción, el proceso de docencia-aprendizaje justamente tendría una *direccionalidad* opuesta al de la concepción tradicional, bancaria. El punto de partida sería el educando, ubicado en su contexto como un sujeto aprendiz, comunicativo, cultural, activo, histórico, capaz de significar de múltiples maneras su apropiación de los contenidos recibidos a través de los medios y capaz de "negociarlos" y producir nuevos aprendizajes (Orozco, 1996).

Los contenidos resultantes de este proceso serían el punto de llegada, o el punto final del proceso. El proceso o los procesos junto con los fines o los "para qué" (y no el contenido) serían entonces los ejes centrales del esfuerzo educativo del futuro.



Pero también la función del contenido educativo necesariamente se transforma, lo cual abre aún más el debate contemporáneo sobre la educación mediática. No bastaría con repensar los contenidos en cuanto a su apertura o no apertura, esto es, en cuanto a su nivel polisémico, ni tampoco en cuanto a su tratamiento didáctico. El asunto de los contenidos va más allá de eso y se vuelve crucial en la medida en que apunta a la función de *formación* y no sólo a la de instrucción o adiestramiento. Aquí el desafío puede ejemplificarse con la pregunta de: ¿Cómo garantizar que los contenidos, entendidos como detonadores de un proceso de aprendizaje y no como sus determinantes, estimulen adecuadamente a los educandos en la direccionalidad sociocultural que corresponda a los valores y objetivos de la sociedad de la que son parte?

Como se advierte en esta concepción, no sólo la comprensión del aprendizaje, sino también la función y los fines de la docencia se transformarían, al igual que los de la escuela y las demás instituciones educativas. Y estas transformaciones necesarias, entonces, se vuelven un aspecto central de cualquier estrategia de educación mediática.

LO TECNOLÓGICO EN LA EDUCACIÓN

Tradicionalmente, la tecnología educativa ha significado el uso de diversos medios, empleados sobre todo con el propósito de apoyar a la docencia presencial, agilizando y mejorando la *transmisión* de los conocimientos, e indirectamente, su asimilación por parte de los destinatarios. Con el desarrollo y acceso a nuevas tecnologías de información, se han ido incorporado no sólo medios audiovisuales, como el casete y las filmas, sino el video y la computadora, aunque esto ha sucedido casi siempre dentro de una perspectiva *sumativa* de nuevos medios que se

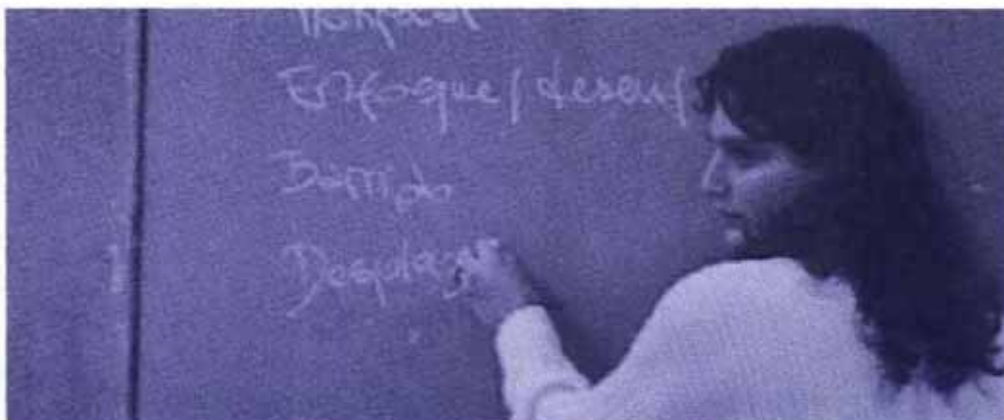
añaden a los anteriores, sin considerar explícitamente los diferentes lenguajes o códigos característicos de cada uno de ellos, ni mucho menos su contexto de producción o su acceso equitativo por parte de todos los usuarios.

Si bien los esfuerzos realizados en varios países han conllevado un importante avance "modernizador" dentro de muchas instituciones educativas, la mayoría de esos esfuerzos no necesariamente ha implicado también un avance pedagógico o una mayor calidad del proceso educativo en su conjunto (como se ha pretendido y justificado en los planes y políticas mediáticas en boga), ni ha supuesto una comprensión integral de los nuevos desafíos que las tecnologías más avanzadas plantean desde al proceso mismo de la *percepción* (Hopenhayn, 1998).

En la mayoría de los países, la perspectiva dominante, modernizante y desarrollista, ha soslayado u obviado el hecho de las necesarias implicaciones perceptivas y cognoscitivas y aun afectivas y psicomotrices de los nuevos códigos, *lenguajes y géneros*, centrando la atención, casi de manera exclusiva, en sus aspectos meramente *instrumentales* y, en todo caso, de contenido (Martín-Barbero, 1997).

El supuesto implícito en este tipo de esfuerzo educativo, incompleto y reduccionista, a la vez que excluyente de procesos sustantivos de procesamiento de información, ha sido considerar que el medio importa sólo en tanto soporte funcional de un contenido que no sufre variaciones independientemente del medio, o peor aún, independientemente de sus *usuarios* y sus situaciones concretas de uso.

Esta comprensión tradicional de la tecnología en general y de la tecnología educativa en particular en el mundo occidental, en gran parte sigue vigente en los actuales esfuerzos de uso de medios y tecnologías apli-



Pero también la función del contenido educativo necesariamente se transforma, lo cual abre aún más el debate contemporáneo sobre la educación mediática. No bastaría con repensar los contenidos en cuanto a su apertura o no apertura, esto es, en cuanto a su nivel polisémico, ni tampoco en cuanto a su tratamiento didáctico. El asunto de los contenidos va más allá de eso y se vuelve crucial en la medida en que apunta a la función de *formación* y no sólo a la de *instrucción* o *adiestramiento*. Aquí el desafío puede ejemplificarse con la pregunta de: ¿Cómo garantizar que los contenidos, entendidos como detonadores de un proceso de aprendizaje y no como sus determinantes, estimulen adecuadamente a los educandos en la direccionalidad sociocultural que corresponda a los valores y objetivos de la sociedad de la que son parte?

Como se advierte en esta concepción, no sólo la comprensión del aprendizaje, sino también la función y los fines de la docencia se transformarían, al igual que los de la escuela y las demás instituciones educativas. Y estas transformaciones necesarias, entonces, se vuelven un aspecto central de cualquier estrategia de educación mediática.

Lo tecnológico en la educación

Tradicionalmente, la tecnología educativa ha significado el uso de diversos medios, empleados sobre todo con el propósito de apoyar a la docencia presencial, agilizando y mejorando la *transmisión* de los conocimientos, e indirectamente, su asimilación por parte de los destinatarios. Con el desarrollo y acceso a nuevas tecnologías de información, se han ido incorporado no sólo medios audiovisuales, como el casete y las filmas, sino el video y la computadora, aunque esto ha sucedido casi siempre dentro de una *perspectiva sumativa* de nuevos medios que se

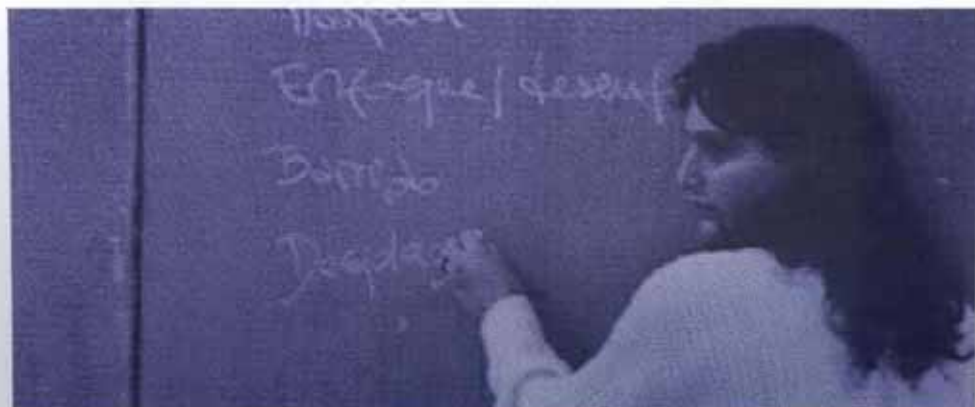
añaden a los anteriores, sin considerar explícitamente los diferentes lenguajes o códigos característicos de cada uno de ellos, ni mucho menos su contexto de producción o su acceso equitativo por parte de todos los usuarios.

Si bien los esfuerzos realizados en varios países han conllevado un importante avance "modernizador" dentro de muchas instituciones educativas, la mayoría de esos esfuerzos no necesariamente ha implicado también un avance pedagógico o una mayor calidad del proceso educativo en su conjunto (como se ha pretendido y justificado en los planes y políticas mediáticas en boga), ni ha supuesto una comprensión integral de los nuevos desafíos que las tecnologías más avanzadas plantean desde al proceso mismo de la *percepción* (Hopenhayn, 1998).

En la mayoría de los países, la perspectiva dominante, modernizante y desarrollista, ha soslayado u obviado el hecho de las necesarias implicaciones perceptivas y cognoscitivas y aun afectivas y psicomotrices de los nuevos códigos, *lenguajes* y *géneros*, centrando la atención, casi de manera exclusiva, en sus aspectos meramente *instrumentales* y, en todo caso, de contenido (Martín-Barbero, 1997).

El supuesto implícito en este tipo de esfuerzo educativo, incompleto y reduccionista, a la vez que excluyente de procesos sustantivos de procesamiento de información, ha sido considerar que el medio importa sólo en tanto soporte funcional de un contenido que no sufre variaciones independientemente del medio, o peor aún, independientemente de sus *usuarios* y sus situaciones concretas de uso.

Esta comprensión tradicional de la tecnología en general y de la tecnología educativa en particular en el mundo occidental, en gran parte sigue vigente en los actuales esfuerzos de uso de medios y tecnologías apli-



los procesos cognoscitivos de los educandos (Kress, 1999). Especialmente un reforzamiento de destrezas y habilidades para un aprendizaje complejo y permanente y hasta cierto punto autodidacta; un aprendizaje para "aprender a aprender", en el que son precisamente habilidades, tales como la capacidad de asociación de informaciones diversas, de interpretación, de síntesis, de inferencia, de selección y discriminación, etcétera, los ámbitos de un esfuerzo educativo verdaderamente relevante.

El desafío frente a la actual modernización-tecnificación de la docencia que se experimenta en los países latinoamericanos, sería el acompañar los dispositivos tecnológicos, con dispositivos pedagógico-mediáticos, que permitan enfocarse en una mejora cualitativa del proceso de aprendizaje a partir de los propios educandos y a través de los diseños creativos e innovativos de los productos de medios y tecnologías informáticas usadas.

LO CULTURAL EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Educación con los medios y educación para los medios, se ha convertido en un binomio inseparable de cualquier esfuerzo integral contemporáneo de educación (Ferrés, 1994).

Lo anterior se traduce en que al incorporar, además del libro, nuevos medios y tecnologías a los procesos educativos, necesariamente se usan los medios y tecnologías en su doble dimensión de transmisores y de productores, mediadores de conocimientos y significaciones.

No porque el lenguaje visual tenga un alto grado de universalidad y concreción, al estar anclado en el sentido común (a diferencia del lenguaje escrito, que es abstracto) deja de ser una representación, con un lenguaje específico, con sus peculiaridades gramáticas, sintácticas y semánticas; un lenguaje que hay que aprender y "deconstruir", ya que como los culturalistas han enfatizado (Hall, 1998, p. 48): "no hay nada más ideológico que el sentido común". Más aún si se trata de un lenguaje audiovisual, donde hasta cierto punto quedan "borradas" las huellas de su peculiar encodificación.

Los códigos audiovisuales, telemáticos y digitales requieren ser aprendidos, antes de ser usados, no solamente para permitir una adecuada recepción e interacción con los contenidos que vehiculan, sino también porque constituyen nuevas gramáticas sin cuyo dominio no podría considerarse cabalmente

alfabetizado el ser humano del siglo XXI (Gunter, 1999), ni se podría aspirar a una educación verdaderamente autónoma y crítica (Giroux, 1994).

Lo anterior supone comprender (y actuar coincidentemente) que los objetivos de alfabetización de los sistemas educativos contemporáneos se han diversificado y complejizado. Por tanto, es prioridad atenderlos, antes de cualquier tipo de uso de medios y tecnologías de información, o por lo menos atenderlos paralelamente a la incorporación de otros lenguajes en los procesos educativos (Cummings y McGinn, 1997).

En esta transición al nuevo milenio, los educadores críticos coinciden en que la alfabetización múltiple se perfila como un eje central de cualquier tipo de educación "pos-moderna", mediática o no mediática, y conlleva a tener que definir una serie de estrategias y, por supuesto, políticas acordes en todos los ámbitos y niveles de los sistemas educativos nacionales. Políticas que no son, o no pueden ser sólo mediáticas, aunque se enfoquen en los medios y tecnologías de información, sino que necesariamente deben trascender ese ámbito, ya que se inscriben en lo cultural, al estar en juego, además de lenguajes y códigos, matrices de representación y situaciones experienciales muy diversas (Apple, 1996).

LO INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA

Independientemente de críticas de diversos tipos a la institución escolar, quizá uno de su más destacados logros históricos haya sido. Precisamente, la alfabetización de los educandos. Esto permite pensar con relativo realismo, que la escuela podría seguir ejerciendo esta función, incorporando una alfabetización múltiple. Una alfabetización, que como en el caso del lenguaje escrito, posibilite a los educandos interactuar con otros medios, y expresarse a través de ellos. Pero una alfabetización que permita a todos hacer sentido dentro de la diversa y profusa circulación de conocimientos en los canales, estaciones y redes mediáticas (Orozco, 1997). Como lo ha expresado reiteradamente Martín-Barbero (1997), el desafío educativo para la escuela frente a los medios es pasar del "palimpsesto al hipertexto".

Asumir a la escuela como la institución articuladora de la diversidad de lenguajes, códigos y géneros narrativos y mediáticos, frente a la multiplicidad de las fuentes de informa-

Educación con los medios y educación para los medios, se ha convertido en un binomio inseparable de cualquier esfuerzo integral contemporáneo de educación (Ferrés, 1994).

Una alfabetización múltiple, que posibilite a los educandos interactuar con otros medios, y expresarse a través de ellos.

En el mundo en general y particularmente en América Latina, la producción de programas mediáticos educativos, ha constituido una opción, muy importante, pero minoritaria y siempre insuficiente.

ción y conocimiento y frente al protagonismo creciente de los medios y tecnologías de información en la vida cotidiana de la sociedad contemporánea, más que una utopía hueca de posibilidad, es simplemente, asegurarle un futuro a la escuela.

Los cambios en los insumos o en cualquier ámbito o nivel del proceso educativo, necesariamente repercuten en la totalidad del proceso, en la institución que los auspicia y en la cultura. Es necesario, entonces, que a la par que se hagan cambios en la educación y se introduzcan medios y nuevas tecnologías en los procesos educativos, se hagan también cambios institucionales y pedagógicos, para que los nuevos instrumentos realmente potencien los beneficios esperados en vez de petrificar, con la tecnificación, los tradicionales métodos educativos bancarios y el autoritarismo que los caracteriza.

Cualquier estrategia de EM debiera contemplar una serie de cambios graduales, tanto en la formación docente, como en la estructura de la escuela, para posibilitar que los cambios tecnológicos y pedagógicos introducidos con la educación mediática, resulten beneficiosos para la educación y la cultura, así como para los que intervienen en sus procesos.

Una política realmente integral de EM requeriría, además de todo lo discutido anteriormente, proveer también de una serie de lineamientos para la definición de estrategias de intervención pedagógica, enfocadas en "convertir" en educativo aquello que no ha sido realizado con este objetivo. Esto significaría la implementación de una pedagogía que permita a los docentes y a los mismos educandos, aprovechar la programación comercial cotidiana de la televisión, la radio, así como las películas y los diversos materiales impresos y los sitios y páginas cibernéticas, según los objetivos de los planes de estudio

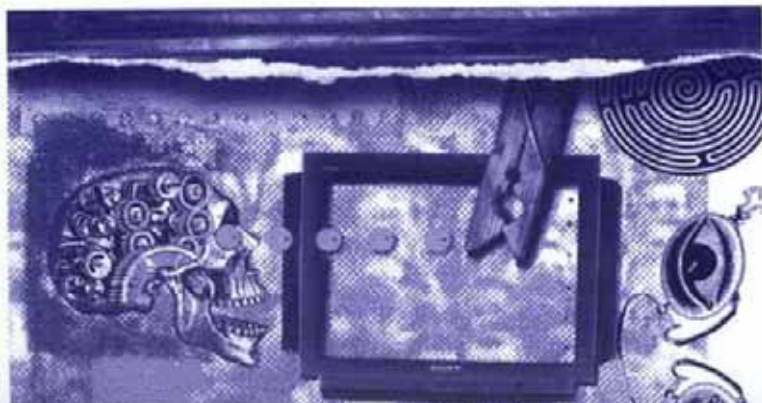
escolares y el desarrollo educativo de sus usuarios-educandos (Orozco, 1998b).

Lo anterior es un aspecto especialmente estratégico en el momento actual, y aún más para el futuro, ya que por una parte, la mayoría de la interacción mediática entre los educandos y los medios y tecnologías de información, se realiza fuera de las instituciones y escenarios tradicionalmente educativos, y por otra parte, porque los sistemas educativos no están —y tampoco sería deseable que lo hicieran— en la posibilidad de ofrecer una producción mediática omnipresente, que compita exitosamente con aquella de los medios comerciales.

En el mundo en general y particularmente en América Latina, la producción de programas mediáticos educativos, aunque creciente y cada vez realizada con mayor calidad, siempre ha constituido —y todo hace ver que seguirá constituyendo— una opción, muy importante, pero minoritaria y siempre insuficiente, frente a la explosiva producción, mayoritaria, omnipresente, de las industrias comerciales de medios existentes.

Más que una simple constatación, el reconocimiento de que la mayor parte del aprendizaje se realiza actualmente —y todavía se realizará mucho más en el futuro— fuera de las instituciones educativas tradicionales, lleva a repensar la finalidad de la escuela como tal, y su función específica en relación a la producción de conocimientos y a lo mediático en particular.

Un escenario futuro probable y deseable, sería entonces aquel en el que se propicie y destaque el papel "articulador" de la escuela, en los diversos conocimientos, procesos cognoscitivos y fuentes de aprendizaje. Importa también destacar aquí la necesidad de considerar explícita y específicamente una



estrategia pedagógica tendiente a *capitalizar* para las instituciones educativas la oferta existente de conocimientos vehiculados por los medios y tecnologías de información contemporáneos.

Discriminar la efervescente información a la que las sociedades y los individuos están expuestos, orientar una interacción informativa que les permita vincular adecuadamente esa información para sus propios objetivos personales y colectivos —y no sólo con los de los productores y vendedores de información— y capacitar a los usuarios en el usufructo autónomo, consciente y crítico de la información, son apenas tres de los objetivos educativos que debiera perseguir una pedagogía mediática y que debieran ser abiertamente considerados por cualquier estrategia a este respecto.

Más que nunca se hace necesario instrumentar una *alianza* estratégica y por tanto crítica, entre las instituciones educativas y la información y conocimientos diseminados por las industrias de medios vigentes en cada país (Orozco, 1997a).

Por supuesto que no se trataría de una alianza con las industrias —aunque tampoco podría descartarse a priori una de ese tipo, si las condiciones así lo requirieran, como está de hecho sucediendo en algunos países, como México con Televisa y Brasil con Rede Globo— sino que se trataría de una alianza con la *producción mediática* de esas industrias.

Por ejemplo, los esfuerzos que se han realizado y se realizan actualmente en países como Chile y Argentina (Prensa y educación, 1998) sobre "prensa en la escuela", y que intentan aprovechar los diarios para objetivos educativos, como el de aprehender críticamente la realidad, podrían hacerse sinónimos de: "televisión, radio o cine en la escuela" y servir para fortalecer y ampliar la curricula de los diferentes grados escolares, como

ya se viene haciendo en países como Australia, Canadá e Inglaterra (Pungente, 1999).

El ámbito de la EM abarca o debiera abarcar, entonces, por lo menos tres frentes:

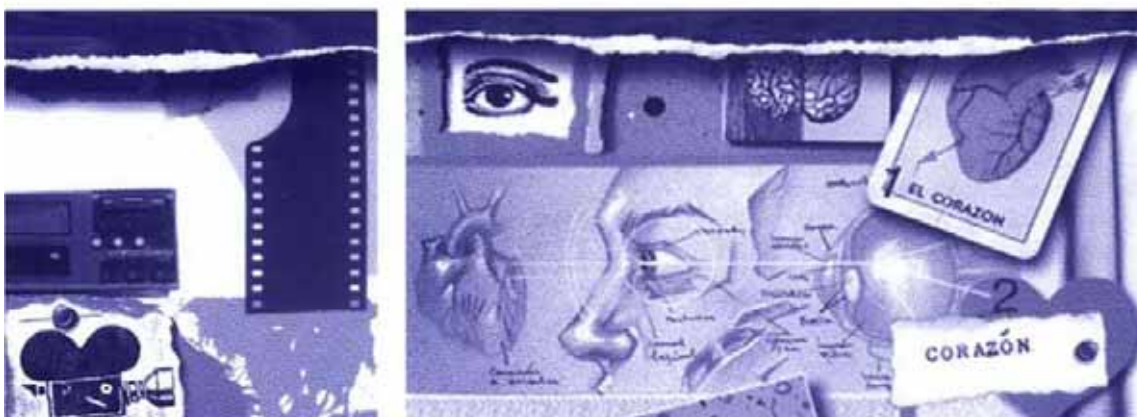
1. La comunicación educativa.
2. La educación para los medios.
3. Lo que aquí se ha discutido como estrategias de "deconstrucción-construcción pedagógica".

Estos tres frentes requieren asumirse dentro de una perspectiva general que se enfoque por una parte, en una *educación para el cambio y la inestabilidad*, y que capacite a los educandos nada menos que para *sobrevivir culturalmente en tiempos de alta incertidumbre*, mucha de la cual es generada por los mismos contenidos de los diversos medios y tecnologías de información con las que cotidianamente interactúan.

Enfatizaremos aquí, que la educación para la estabilidad ya no tiene mucha relevancia en los escenarios contemporáneos, trastocados precisamente por la incidencia, a veces hasta esquizofrénica, de la "información posmoderna".

Por el contrario, se hace imprescindible reconocer la urgencia de una educación que priorice la capacitación para "hacer sentido" de la globalidad y para una expresión social multifacética y multimediática, lo cual atraviesa necesariamente por la definición de estrategias e instancias de *regulación* del intercambio informativo en su conjunto.

El ámbito de la educación mediática es ciertamente complejo y presenta enormes desafíos, tanto a los educadores, como a los comunicadores. Lo pedagógico, lo institucional y lo cultural, más que lo comunicacional donde se han dado los mayores avances hasta ahora, serían los ámbitos principales de trabajo y rediseño de la educación mediática.



BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Ediciones Morata, Madrid.

Castells, M. (1998). *La era de la información*. Vol. II. Siglo XXI, México.

Cummings, W. y N. McGinn. (1997). *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools Students and Nations for the Twenty-First Century*. Pergamon Press, Londres.

Ferrés, J. (1994). *Televisión y educación*. Paidós-Papeles de Pedagogía No. 18. Barcelona.

Geraes, M. (1999). "Una lectura de la divulgación del constructivismo piagetiano en Sao Paulo". Ponencia presentada en la 29 Asamblea Anual de la Asociación J. Piaget. México, junio 2-5.

Giroux, H. (1994). *Disturbing Pleasures*. Routledge, New York-Londres.

Gunter, B. (1999). "A Media Literacy Menu". *Revista Telemedium*, Vol. 45. No. 1, Estados Unidos, 1999, pp. 3-5.

Hall, S. (1998). "Significado, representación, ideología. Althusser y los debates posestructuralistas". En CURRAN et al (Editores): *estudios culturales y comunicación*. Paidós-Comunicación, No. 90. Barcelona, 1998, pp. 27-62.

Hopenhayn, M. "La enciclopedia vacía". *Revista Nómadas*, No. 9. Fundación Universidad Central. Bogotá, pp. 10-17.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre, Madrid.

Kress, G. (1999). "Educating for an Unknowable Future". *Revista Telemedium*. Vol. 45. No. 1. Estados Unidos, junio, 1999, pp.

Latapi, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Vol. I. Fondo de Cultura Económica, México.

Martín-Barbero, J. (1990). "De los medios a las prácticas". En *Cuadernos del PROICOM*, No. 1. Universidad Iberoamericana, México, pp. 7-34.

.....(1997). "Heredando el futuro: Pensar la educación desde la comunicación". En *Revista Nómadas*, No. 5. Fundación Universidad Central. Bogotá, pp. 10-22.

Orozco, G. (1996). *Televisión y audiencias, un enfoque cualitativo*. Ediciones de la Torre, Madrid.

.....(1997). *La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina*. Universidad de la Plata, Argentina.

.....(1997a). "School and TV, a new rationale for building an alliance". En Cummings y McGinn (EDS.): *Handbook for Education and Development*. Pergamon Press, Londres, pp. 845-864.

.....(1998). "Educación y medios de comunicación social". En Latapi, P. (ED.). *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica. México, pp. 200-239.

.....(1998a). "Tendencias generales en la investigación de los medios. Un encuentro pendiente". *Revista Comunicación y sociedad*, No. 30. Universidad de Guadalajara, pp. 101-126.

.....(1998b). "Hacia una pedagogía de la televidencia". *Revista Comunicación y sociedad*, No. 32. Universidad de Guadalajara, pp. 169-200.

....."Cercanías y distancias en la educación mediática". Documento de trabajo, Doctorado en Educación. Especialidad en Comunicación y Educación. Universidad de Guadalajara.

.....(1998). *Prensa y educación*. Revista Informativa. Semestre 2. Santiago de Chile, 1998.

Pungente, J. "Children, Youth and the Media- Beyond the millenium". *Revista Telemedium*, Vol. 45, No.1, Estados Unidos, pp. 19-21.

.....(1997) SEP. *Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Secretaría de Educación Pública. México.

.....(1998). *TV Escola: Guía de programas*. TV Escola de Brasil. Sao Paulo.

.....(1998). *Unidad de TV Educativa. Guías de educación a distancia*. Edusat. Secretaría de Educación Pública, México.

Williams, R. (1993). *Resources of Hope*. Verso. Londres.

Wolf, M. (1994). *Los efectos sociales de los medios*. Paidós. Instrumentos, No. 11. Barcelona.