



# Más allá de la tecnología

Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital

David Buckingham

manantial

DAVID BUCKINGHAM

## MÁS ALLÁ DE LA TECNOLOGÍA

Aprendizaje infantil en la era  
de la cultura digital

MANANTIAL  
Buenos Aires

Traducido de: David Buckingham,  
*Beyond Technology. Children's Learning  
in the Age of Digital Culture*  
Edición original: Polity Press, Ltd., Cambridge, 2007  
©David Buckingham, 2007

Esta edición es publicada por acuerdo con  
Polity Press, Ltd., Cambridge

El derecho de David Buckingham de ser identificado como  
autor de esta obra ha sido certificado de acuerdo con  
la ley inglesa de 1988 sobre copyright, diseños y patentes.

Traducción de ELENA ODRIOZOLA

Diseño de tapa: INICIATIVA Rey/Cané  
cultura Libre

Buckingham, David  
Más allá de la tecnología : aprendizaje infantil en la era de la  
cultura digital - 1a ed. - Buenos Aires : Manantial, 2008.  
256 p. ; 16x23 cm.

Traducido por Elena Odriozola  
ISBN 978-987-500-112-1

1. Educación. I. Título  
CDD 370

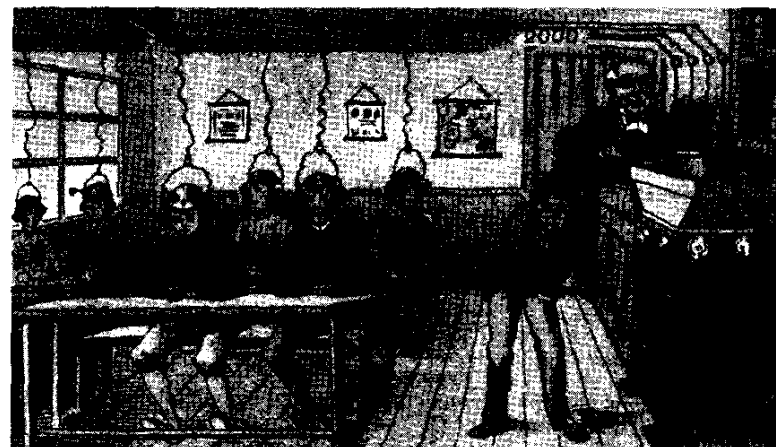
Hecho el depósito que marca la ley 11.723  
Impreso en la Argentina

© 2008, Ediciones Manantial SRL  
Avda. de Mayo 1365, 6° piso  
(1085) Buenos Aires, Argentina  
Tel: (54-11) 4383-7350 / 4383-6059  
info@emanantial.com.ar  
www.emanantial.com.ar

ISBN 978-987-500-112-1

Derechos reservados

Prohibida la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la  
transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cual-  
quier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u  
otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está pe-  
nada por las leyes 11.723 y 25.446.



*Creada en 1899, la visión de lo que sería un aula en el año 2000 según Jean Marc Cote  
ilustra la prolongada historia de las fantasías tecnológicas respecto de la educación. Los  
estudiantes están conectados a una red mediante unos transmisores colocados en la cabe-  
za, pero los alumnos se encuentran sentados en escritorios en filas ordenadas, mirando  
hacia el frente, mientras el profesor les "ingresa" libros mediante una especie de máquina  
de picar carne mecánica.*

## Índice

Agradecimientos.....	9
Prefacio.....	11
1. Vender soluciones tecnológicas. <i>La comercialización de tecnología educativa</i> .....	17
2. La elaboración de políticas tecnológicas <i>Las TIC y los nuevos discursos del aprendizaje</i> .....	33
3. Tecno-topías <i>La construcción de la infancia, el aprendizaje y la tecnología</i> .....	53
4. En espera de la revolución <i>La promesa incumplida del cambio tecnológico</i> .....	75
5. ¿Infancias digitales? <i>Nuevos medios y cultura infantil</i> .....	105
6. ¿Jugar para aprender? <i>Nuevas reflexiones sobre el potencial educativo de los videojuegos</i> .....	133
7. Eso es entretenimiento educativo <i>Medios digitales y aprendizaje en el hogar</i> .....	157

8. Alfabetizaciones en medios digitales <i>Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación</i> .....	185
9. ¿Queda descartada la escuela? <i>El futuro de la escuela en la era de los medios digitales</i> .....	223
Bibliografía .....	233
Índice analítico.....	251

## CAPÍTULO 8

## Alfabetizaciones en medios digitales<sup>1</sup>

### *Un enfoque alternativo del uso de la tecnología en la educación*

En páginas anteriores sostuve que existe una brecha creciente entre las experiencias que tienen muchos jóvenes con las nuevas tecnologías fuera del ámbito escolar y la utilización actual de esas tecnologías en el aula. Para los usuarios más experimentados, esos dos ámbitos se presentan como dos mundos aparte. ¿Qué podemos hacer para salvar esta “nueva brecha digital”? En los dos capítulos precedentes, analicé dos respuestas posibles a esta pregunta que, a mi juicio, están erradas en sus concepciones fundamentales.

Quienes propugnan el uso de videojuegos en la educación han presentado argumentos convincentes respecto de las clases de aprendizajes que propician, sin duda, algunos juegos. Sin embargo, puesto que los enfoques adoptados tienden a poner el acento de manera exclusiva en los aspectos positivos, no se tienen en cuenta en los análisis muchas de las dimensiones sociales, económicas y culturales de los videojuegos. Además, no se explicita con claridad cuáles serían las implicaciones de estos planteos para la educación: todo lo que se ofrece es la recomendación general de adoptar formas más “lúdicas” de enseñar o sugerencias sin desarrollar, por decir algo, de usos educativos de los juegos. Las experiencias mencionadas en el uso de videojuegos en el aula ponen de manifiesto algunos problemas y dificultades importantes que todavía quedan por resolver.

El uso de juegos en la enseñanza forma parte de la estrategia más amplia de combinar la educación y el entretenimiento. Como vimos en

el capítulo 7, este concepto de “entretenimiento educativo” es un argumento de ventas fundamental para las empresas que apuntan al mercado hogareño con productos como paquetes de software y sitios web. Sin embargo, los materiales que se ofrecen suelen carecer justamente de las cualidades que hacen que los medios “no educativos” resulten tan atractivos para los niños: con frecuencia, todo lo que se ofrece es el contenido curricular de siempre con una pátina superficial de cultura “tecnopopular”. Existen muy pocos datos que indiquen que esos materiales se utilicen concretamente en el hogar o siquiera que los niños se sientan particularmente atraídos por ellos.

Las dos estrategias mencionadas parecen implicar que la “nueva brecha digital” entre el hogar y la escuela puede superarse con sólo importar elementos del hogar (o de la cultura recreativa de los niños) a la escuela, o al revés. En esta perspectiva, se considera que el uso de la tecnología y de elementos tomados de la cultura popular constituye de por sí un factor motivador, en especial para los niños “desencantados”. Según estas visiones, la así llamada generación digital volverá a interesarse mágicamente en la educación en virtud de la influencia transformadora de las nuevas tecnologías. En mi opinión, esos argumentos entrañan una concepción errada por completo de la relación de los jóvenes con la tecnología, así como una sobreestimación del poder de los nuevos medios. Más aún: parecerían, incluso, no entender la naturaleza de la escuela en cuanto institución social. Como ya vimos, uno de los motivos por los que estas estrategias están condenadas al fracaso –o, al menos, a la superficialidad– radica en que la escuela constituye en forma inevitable y necesaria un contexto diferente del que supone el hogar.

Sin duda, hay varios críticos –como Seymour Papert y James Gee– que parecen considerar la escuela contemporánea una suerte de páramo educacional. Algunos proclaman de manera insistente que la tecnología digital tendrá como resultado la inminente desaparición de la escuela, aunque en general son bastante poco claros respecto de qué la reemplazará. En el último capítulo, retomaré algunos de estos planteos. En lo personal, no comparto este rechazo generalizado de la escuela ni tampoco creo que podamos darnos el lujo de prescindir de ella. Por el contrario, mis propuestas en este capítulo se basan en lo que considero que deberían hacer las escuelas y, en algunos casos, ya están haciendo.

#### ¿POR QUÉ EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS?

Entonces, si las estrategias que acabo de mencionar son, en esencia, erróneas, ¿cuál es la alternativa? En este capítulo sostengo que la escuela debe poner el acento en desarrollar las habilidades críticas y creati-

1. Partes de este capítulo se basan en Buckingham (2003), en particular el capítulo 11, y en Buckingham *et al.* (2005).

vas de los niños en relación con los nuevos medios y que la “alfabetización en nuevos medios” debe constituirse en un derecho educativo básico. Mi planteo toma como fundamento un conjunto consolidado de prácticas educativas de larga tradición, al menos en Gran Bretaña, que sin embargo permanecieron en gran medida en los márgenes del currículo obligatorio (Buckingham, 2003). Proporcionaré una fundamentación general de este enfoque, así como algunas indicaciones concretas respecto de cómo se traduce en la práctica y las dificultades que entraña. Si bien es mucho lo que podría decirse acerca del potencial de los entornos informales, extraescolares, en este sentido (véase Buckingham *et al.*, 2005), me concentraré en principio en el ámbito de la escuela.

Conforme a la argumentación general desarrollada en este libro, el eje en este capítulo no está constituido por la *tecnología* ni la *información*, sino por los *medios*. No es posible comprender en forma acabada los medios digitales, si insistimos en considerarlos simplemente una cuestión de máquinas y técnicas o de “hardware” y “software”. Internet, los videojuegos, el video digital, los teléfonos celulares y otras tecnologías contemporáneas brindan nuevas maneras de mediar y representar el mundo, así como nuevas formas de comunicarse. Fuera de la escuela, los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como *formas culturales*. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutras o “materiales de enseñanza”.

La educación para los medios ofrece una alternativa superadora de este enfoque, que en mi opinión es más rigurosa y resulta más interesante para los estudiantes. Defino la *educación* para los medios como el proceso de enseñar y aprender acerca de los medios, y la *alfabetización* en los medios –los conocimientos y las habilidades adquiridos por los alumnos– como resultado de este proceso. En cierta medida, la alfabetización en los medios es algo que las personas adquieren en cualquier caso a partir de su interacción cotidiana con los medios; sin duda, puede desarrollarse en una variedad de situaciones, no sólo en la escuela. Sin embargo, a las escuelas les cabe un papel central en este terreno. En su definición actual, la educación para los medios es una actividad a la vez crítica y creativa. Les proporciona a los jóvenes los recursos críticos que necesitan para interpretar, entender y (si fuera necesario) poner en cuestión los medios que permean su vida cotidiana, pero al mismo tiempo les ofrece la capacidad para producir sus propios medios, para convertirse en participantes activos en la cultura de los medios en lugar de ser meros consumidores. Por lo tanto, implica el análisis riguroso de los textos mediáticos, en términos de los “lenguajes” visuales y verbales que emplean, y de las representaciones del mundo que proporcio-

nan; el estudio de las empresas e instituciones que producen medios, así como de los métodos que emplean para llegar a sus públicos objetivo, y la producción creativa de medios en una variedad de géneros y formatos. (Para trabajos recientes sobre educación para los medios, véanse Buckingham, 2003; Burn y Durran, 2007; McDougall, 2006, y para una reseña de la investigación en este campo, Buckingham *et al.*, 2005.)

Esta forma contemporánea de educación para los medios es fruto de la evolución a lo largo de un período extenso, en términos comparativos: las primeras propuestas de enseñanza relacionada con medios de comunicación populares en las escuelas británicas se remontan a principios de la década de 1930 (Leavis y Thompson, 1933). A lo largo de la historia, las escuelas se percibieron con frecuencia atrapadas en lo que Neil Postman (1992) denomina la “guerra de los medios” (véase el capítulo 3). Una y otra vez se ha instado a los maestros a proteger a los niños de lo que se considera la influencia perniciosa de los medios y a conquistarlos para lo que se concibe como actividades más sanas. El motor de este enfoque suele ser la clase de “pánico moral” superficial respecto de la relación de los niños con los medios que se ve plasmado a diario en las noticias. Debemos alertar a los niños acerca de los medios de comunicación para salvarlos de la violencia o la sexualización prematura o los desórdenes alimentarios o de cualquier otro mal social de los cuales suele considerarse responsables a los medios. Este es el enfoque que sigue dominando en algunas partes del mundo, incluso en los Estados Unidos; en Gran Bretaña y en muchos otros países, sin embargo, hemos desarrollado un abordaje mucho más amplio y menos proteccionista que sirve como fundamento de la práctica docente en muchas escuelas desde hace varias décadas.

La educación para los medios contemporánea no parte de la visión de que los medios son necesaria e inevitablemente perjudiciales o que los jóvenes no son más que víctimas pasivas de su influencia. Por el contrario, parte de la experiencia y los conocimientos previos de los estudiantes respecto de los medios, en lugar de tomar como punto de partida los imperativos relativos a la instrucción impartida por el docente. No tiene como objetivo proteger a los jóvenes de la influencia de los medios y guiarlos, por ende, a “cosas mejores”, sino brindarles los elementos para tomar decisiones bien fundadas por sí mismos. En lugar de procurar proteger a los niños frente a los medios, apunta a desarrollar su *comprensión* de la cultura mediática que los rodea, así como su *participación* en ella (Bazalgette, 1989). Los proponentes de este enfoque ponen de relieve la importancia de la educación para los medios como parte de una forma más general de “ciudadanía democrática”, aunque también reconocen la importancia del disfrute y el placer que experimentan los niños y los jóvenes en los medios.

La educación para los medios ha debido enfrentar una dura lucha para obtener reconocimiento dentro del sistema educativo, tanto en Gran Bretaña como en otros países (véase Buckingham y Domaille, 2004). No obstante, en los últimos años los encargados de diseñar políticas, al menos en el campo de los medios, han empezado a tenerla en cuenta. A medida que avanzamos hacia un entorno mediático más dominado por la tecnología y el mercado, la regulación estatal de los medios asigna cada vez mayor importancia a la necesidad de producir “consumidores informados”. La secretaria de Estado británica de cultura, medios y deportes, Tessa Jowell, ha declarado públicamente que, en la actualidad, la importancia de la alfabetización en los medios para los niños es similar a la de asignaturas más tradicionales como lengua, matemáticas y ciencias,<sup>2</sup> y nuestro nuevo ente de regulación de los medios, Ofcom, es responsable según lo dispuesto por la Ley de Comunicaciones de 2003 de “promover la alfabetización en los medios” a través de sus publicaciones y proyectos de investigación. Sin duda, la educación para los medios es más que una mera alternativa a la regulación de los medios, si bien (como señalaré más adelante) la definición adoptada por Ofcom es, por cierto, bastante más amplia que lo que esto implicaría.

En la actualidad, se está empezando a desarrollar un diálogo entre los docentes de educación para los medios y los defensores de la adopción de la tecnología en la educación que, hasta la fecha prácticamente no había existido. Como veremos en este capítulo, los docentes de educación para los medios se están ocupando en forma creciente de las tecnologías de la información y la comunicación, no sólo como objetos de estudio sino como instrumentos para darles a los estudiantes la posibilidad de dedicarse a la producción de medios. Mientras tanto, la TIC como asignatura curricular utiliza con frecuencia las experiencias extraescolares de los alumnos en relación con la cultura popular y se remite a ellas, sobre todo en el intento de que el trabajo realizado adquiera mayor significación para la vida cotidiana de los estudiantes. Cantidades cada vez mayores de docentes de TIC están haciendo uso del potencial de la tecnología para la producción creativa, por ejemplo, para la creación de sitios web. En la práctica, sin embargo, pocos profesores de la TIC se interesan por las cuestiones críticas que desempeñan un lugar central en la educación para los medios y, como ya señalé, buena parte de la enseñanza de las TIC se basa en la práctica

2. Discurso pronunciado en el Seminario de Alfabetización en los Medios del British Film Institute/UK Film Council/Channel 4, Londres, 27 de enero de 2004.

descontextualizada de “habilidades” tecnológicas (véanse Somekh, 2004; Watson, 2001). En este sentido, podría considerarse que la educación para los medios proporciona el tipo de marco crítico y conceptual que la TIC, en cuanto asignatura especializada, no brinda en la actualidad.

Sin embargo, estos mismos argumentos también son aplicables al uso de la tecnología en el currículo en conjunto. Como escribió el autor italiano Umberto Eco (1979) respecto del potencial que ofrece la televisión para la educación: “Si uno quiere usar la televisión para enseñarle a alguien, primero se le debe enseñar cómo usar la televisión”. En su visión, la educación *acerca de* los medios es un requisito para la educación *con o a través de* los medios. Lo mismo se aplica a los medios digitales. Si queremos usar Internet o videojuegos u otros medios digitales para enseñar, necesitamos darles a los estudiantes las herramientas requeridas para entender y criticar esos medios: no podemos considerarlos medios neutros de distribución de “información” y no debemos usarlos en una forma meramente funcional o instrumental.

#### LA METÁFORA DE LA ALFABETIZACIÓN

El los últimos veinte años se han producido diversos intentos de extender el concepto de alfabetización más allá de su aplicación original a la escritura. Ya en 1986, una de las investigadoras más destacadas en el campo, Margaret Meek Spencer, introdujo la noción de “alfabetizaciones emergentes” al describir el juego de niños pequeños con medios diversos (Spencer, 1986); en los años que siguieron, numerosos autores han llamado la atención respecto de las “nuevas” o “múltiples” alfabetizaciones (Bazalgette, 1988; Buckingham, 1993a; Tyner, 1998, y muchos otros). También se han analizado en extenso la alfabetización visual (por ejemplo, Moore y Dwyer, 1994); la alfabetización televisiva (Buckingham, 1993b); la alfabetización cinematográfica (British Film Institute, 2000), y la alfabetización en información (Bruce, 1997). Exponentes diversos de los denominados “estudios de las nuevas alfabetizaciones” han desarrollado la noción de “multialfabetizaciones” para expresar tanto la diversidad social de las formas contemporáneas de alfabetización como el hecho de que los nuevos medios de comunicación requieren nuevas formas de competencia cultural y comunicativa (Cope y Kalantzis, 2000).

Es posible que esta proliferación de alfabetizaciones sea resultado de una moda, pero en cualquier caso plantea algunos interrogantes significativos. Las referencias populares a cosas como “alfabetización económica”, “alfabetización emocional” e incluso “alfabetización espiritual”

parecieran extender la aplicación del término al punto en que cualquier analogía con su significado original (vinculado al lenguaje escrito) se ha perdido. “Alfabetización” se termina usando como poco más que un vago sinónimo de “competencia” o incluso de “habilidad”. (Cabe señalar que en este sentido tales analogías resultan mucho más difíciles en otros idiomas, en los que el término equivalente mantiene un vínculo más estrecho con el concepto de escritura, como en el caso de la palabra francesa “alphabétisation”).

Es indudable que el término “alfabetización” entraña un cierto grado de prestigio social y emplearlo en conexión con otras formas de menor estatus, como la televisión, implica reclamar la validez de esa forma en cuanto objeto de estudio. No obstante, a medida que los usos del término se multiplican, el valor polémico de tal reclamo –y su poder de convicción– disminuye en forma inevitable. Así, a pesar de reconocer la importancia de los medios visuales y audiovisuales, algunos investigadores cuestionan la extensión del término y sostienen que la aplicación de “alfabetización” debería seguir limitada al reino de la escritura (Barton, 1994; Kress, 1997); otros discuten la idea de que los medios visuales requieran un proceso de aprendizaje análogo al de aprender a leer y escribir (Messaris, 1994). La analogía entre escritura y medios visuales o audiovisuales, como la televisión o el cine, puede resultar útil en términos generales, pero suele dejar de sostenerse cuando el análisis es más detallado: es posible analizar categorías amplias como narrativa y representación en todos los medios, pero es mucho más difícil sostener analogías más específicas, por ejemplo entre la toma cinematográfica y la palabra o la secuencia filmica y la oración (Buckingham, 1989).

Entonces, ¿cuáles son las posibilidades y las limitaciones de la noción de “alfabetización digital”? ¿Se trata tan sólo de una forma extravagante de hablar sobre cómo las personas aprenden a usar las tecnologías digitales o abarca más que eso? En realidad, ¿necesitamos otra alfabetización?

#### DEFINICIÓN DE ALFABETIZACIÓN: LOS LÍMITES DE LA COMPETENCIA

Muchas concepciones de la alfabetización en el campo educativo tienden a definirla en función de un conjunto de habilidades y competencias. La definición de alfabetización mediática adoptada por Ofcom (2004), el ente británico de regulación en materia de medios de comunicación –que es una versión adaptada de una versión anterior formulada en los Estados Unidos (Aufderheide, 1997)– proporciona un ejem-

plo claro y sucinto de este enfoque: “Alfabetización mediática es la capacidad de obtener acceso a comunicaciones, así como de comprenderlas y crearlas en una variedad de contextos”. *Obtener acceso* incluye las habilidades y competencias necesarias para localizar contenidos mediáticos utilizando las tecnologías disponibles y el software correspondiente. Al menos en el uso dado por Ofcom al término, también se incluye la capacidad para regular (o autorregular) el acceso, por ejemplo mediante el conocimiento de riesgos potenciales y el uso de mecanismos de regulación y sistemas de orientación. *Comprender* incluye la capacidad para decodificar o interpretar los medios, por ejemplo mediante el conocimiento de convenciones formales y genéricas, características de diseño y dispositivos retóricos. También supone el conocimiento de procesos de producción y de pautas de propiedad y control institucional, así como la capacidad para elaborar una crítica de los medios, por ejemplo, en función de la fidelidad y confiabilidad de sus representaciones del mundo real. Por último, *crear* implica la capacidad para usar los medios orientados a producir y comunicar mensajes propios, ya sea con fines expresivos o con el propósito de influir sobre otras personas e interactuar con ellas.

Entre estos aspectos, el “acceso” es quizá el más fácil de identificar y medir, y esta bien podría ser en parte la razón por la que muchas de las investigaciones conducidas por Ofcom desde ese momento se han centrado en este aspecto (por ejemplo, Ofcom, 2006). En términos de definiciones oficiales de alfabetización en lectura y escritura (cf. Levene, 1986), acceso podría entenderse como una forma de alfabetización *funcional*: en esencia, se trata de si las personas saben lo suficiente acerca de los medios y la tecnología para poder desempeñarse en la sociedad en un nivel bastante básico. Como veremos, la mayoría de las definiciones de “alfabetización digital” (o “alfabetización en Internet” o “alfabetización informática”) tienden a centrarse en forma más o menos exclusiva en esta dimensión del acceso. En cambio, “comprensión” y “creatividad” son aspectos mucho más difíciles de evaluar. Llegar a un acuerdo respecto de qué *cuenta* como forma válida, legítima o deseable de comprensión y creatividad no es sencillo.

De hecho, investigaciones sociológicas y antropológicas (por ejemplo, Heath, 1983; Street, 1984) mostraron con toda claridad que no se puede considerar la alfabetización un mero conjunto de competencias que residen en la mente de las personas. Por el contrario, la alfabetización es un fenómeno que sólo se realiza en y a través de las prácticas sociales de diversos tipos. Al estudiar la alfabetización, no es posible confinar la atención al encuentro aislado del lector y el texto: es necesario tomar en cuenta el contexto interpersonal en que tiene lugar tal encuentro (dónde se lee el texto, con quién y por qué), así como los

procesos sociales y económicos más amplios que determinan la producción y circulación de textos. Es inevitable que, en consecuencia, la alfabetización sea un campo contencioso: algunas manifestaciones de competencia o comprensión inevitablemente se percibirán como más legítimas que otras desde el punto de vista social. En esa medida, la alfabetización se encuentra vinculada en forma ineludible a la pregunta respecto de quién tiene la propiedad y el control de la información, así como a través de qué medios se genera y distribuye esa información. De este modo, las definiciones de alfabetización son por necesidad ideológicas en el sentido de que implican normas particulares de comportamiento social y relaciones de poder particulares. Por este motivo, el significado del término alfabetización está abierto a la negociación y el debate: no se trata de algo que pueda reducirse fácilmente a un conjunto de habilidades que sea posible enseñar en términos abstractos, para luego aplicar y evaluar.

De manera igualmente polémica, podría sostenerse que la alfabetización contiene una dimensión *crítica*. Cuando describimos a alguien como una persona “alfabetizada” no nos referimos tan sólo a que sabe leer y escribir. En particular en contextos educativos, la noción de alfabetización, en general, implica un enfoque más reflexivo. Alfabetización en ese sentido más amplio supone la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar en forma crítica; implica la adquisición de un “metalenguaje” —es decir, un medio para describir las formas y estructuras de un modo de comunicación determinado— e involucra una comprensión amplia de los contextos social, económico e institucional de comunicación, así como de la manera como afectan las experiencias y prácticas de las personas (Luke, 2000). Según los defensores del enfoque de las “multialfabetizaciones” (Cope y Kalantzis, 2000), la alfabetización no puede quedar restringida a la mera adquisición de habilidades o al dominio de prácticas determinadas: también debe conllevar un “marco crítico” que le proporcione a quien aprende la posibilidad de tomar distancia teórica de lo que acaba de aprender, dar cuenta de su ubicación social y cultural, y formular una crítica y una ampliación de ese aprendizaje.

#### ALFABETIZACIÓN EN INTERNET: DEL ACCESO A LA COMPRENSIÓN CRÍTICA

Sin duda, se plantea en este terreno una tensión entre un modelo social o crítico de alfabetización mediática y lo que podríamos denominar un enfoque basado en competencias, tensión que resulta indispensable explorar con mayor profundidad. Sin embargo, la mayoría de las

concepciones de “alfabetización digital” distan mucho de ocuparse de estas cuestiones más complejas. La noción de alfabetización digital no es nueva: de hecho, las argumentaciones a favor de la “alfabetización informática” se remontan, como mínimo, a la década de 1980. No obstante, tal como Goodson y Mangan (1996) señalan, el término no suele definirse y delimitarse con claridad, tanto en lo que respecta a metas generales como a lo que en realidad implica. De acuerdo con esos autores, las fundamentaciones de la necesidad de la alfabetización informática suelen consistir en afirmaciones cuestionables respecto de la pertinencia profesional de las habilidades informáticas o del valor inherente del aprendizaje con computadoras, del tipo de las que analizamos en capítulos anteriores. En su uso contemporáneo, la alfabetización digital (o informática) pareciera reducirse a un conjunto mínimo de habilidades que le permiten al usuario operar de manera eficiente con herramientas de software o llevar a cabo tareas básicas de recuperación de información. Se trata, en esencia, de una definición *funcional*, que se limita a especificar las habilidades básicas requeridas para llevar a cabo operaciones particulares.

El gobierno británico, por ejemplo, intentó definir y medir las habilidades en el uso de las TIC de la población, junto con la alfabetización y las nociones básicas de cálculo tradicionales, como parte de la encuesta *Skills for Life* (Williams *et al.*, 2003). Para esta encuesta, se definieron las habilidades en cuestión en dos niveles. El Nivel 1 incluye la comprensión de terminología de uso frecuente del campo de las TIC; la capacidad de usar funciones básicas de herramientas de software como procesadores de texto y planillas de cálculo; y la capacidad de guardar datos, copiar y pegar, administrar archivos y estandarizar formatos dentro de documentos. El Nivel 2 incluye el uso de motores de búsqueda y bases de datos, y la capacidad de usar herramientas de software en un nivel más avanzado. En la encuesta de 2003, se registró que más de la mitad de la muestra de adultos se encontraba en “nivel inicial o menos” (es decir, por debajo del Nivel 1), en lo que respecta a habilidades prácticas. Otras investigaciones también muestran que la capacidad de los adultos para usar motores de búsqueda con el fin de recuperar información básica es muy limitada (Livingstone, van Couvering y Thumim, 2005, págs. 23-4).

Otro contexto en el que se planteó la noción de alfabetización digital en los últimos años es el de la seguridad en Internet. El “Plan de Acción para una Utilización más Segura de Internet” de la Comisión Europea, por ejemplo, pone de relieve la importancia de la alfabetización vinculada al uso de Internet como un medio para que los niños se protejan contra contenidos nocivos. Junto con una serie de líneas telefónicas de atención permanente, filtros y “nodos de sensibilización”, se



han financiado varios proyectos educativos cuyo objetivo es alertar a los niños respecto del peligro de los pedófilos y la pornografía que circulan en la Red, aunque es de destacar que muchos de estos proyectos adoptan una concepción de la alfabetización en Internet significativamente más amplia, que va mucho más allá de la mera preocupación por la seguridad. Los materiales “Educaunet”, por ejemplo, brindan orientación sobre cómo evaluar fuentes de la Red y determinar las necesidades propias de información, al tiempo que reconocen la necesidad de riesgo de los adolescentes, así como el placer que les generan los peligros (véase [www.educaunet.org](http://www.educaunet.org)).

De todos modos, la mayoría de los debates sobre alfabetización en relación con Internet tienden a centrarse fundamentalmente en la *información*. La preocupación clave es localizar y usar información, y en menor medida, evaluarla y producirla. No obstante, como ya señalé (capítulo 5), no es útil seguir pensando sólo en términos de “tecnología de la información”: con la convergencia cada día más marcada de los medios (impulsada tanto por la tecnología como por la economía), los límites entre “información” y otros medios son cada vez más difusos. En la mayoría de las actividades llevadas a cabo por los niños en su tiempo libre, las computadoras son mucho más que dispositivos para la recuperación de información: transmiten imágenes y fantasías, proporcionan oportunidades de autoexpresión imaginativa y juego, y sirven como medio a través del cual se llevan a cabo relaciones personales. Sin duda, reconocer este hecho implica ampliar nuestra concepción de tecnología, en especial en el campo de la educación: es evidente que las TIC ya no involucran tan sólo a las computadoras de escritorio o incluso es posible que ni tengan que ver siquiera con las computadoras en general. Pero también implica admitir el hecho de que los medios digitales son *formas culturales* relacionadas de manera inextricable con otros medios visuales y audiovisuales.

En la práctica, la mayoría de las aproximaciones a la alfabetización digital se ocupan básicamente de promover usos más eficaces del medio, por ejemplo, desarrollando habilidades avanzadas de búsqueda que facilitarán la localización de recursos pertinentes en medio de la proliferación de material en la Red. Esta capacidad para *obtener acceso* o localizar información es, sin duda, importante, pero las habilidades que requieren los niños en relación con los medios digitales van mucho más allá. Al igual que con la letra impresa, también necesitan estar en condiciones de evaluar y usar la información en forma crítica para que les sea posible transformarla en conocimiento. Para ello, deben poder preguntar por las fuentes de la información, los intereses de quienes la producen y las maneras en que esa información representa el mundo, y comprender cómo se relacionan los desarrollos y las

posibilidades tecnológicas con fuerzas sociales y económicas más amplias.

Algunas guías para navegar por Internet de gran difusión se ocupan de la necesidad de evaluar los contenidos de la Red. Por ejemplo, *Digital Literacy* (1997), de Paul Gilster, se ocupa en esencia de lo que él denomina las “habilidades de supervivencia” que necesitan los usuarios para localizar fuentes en Internet. El autor ofrece orientación sobre cómo buscar en Internet y entablar diálogos con autores de sitios web, y brinda algunas pautas sobre cuestiones como derechos de autor, aunque también sugiere algunas maneras posibles de verificar el origen de la información publicada en la Red. Asimismo, *Raw Materials for the Mind: A Teacher's Guide to Digital Literacy* (2005), de David Warlick, es una guía básica que incluye instrucciones paso a paso sobre cómo configurar listas de correo en Internet o recuperar información de páginas web, así como propuestas para proyectos escolares; también brinda algunos procedimientos para evaluar la credibilidad y la confiabilidad de los recursos publicados en la Red, por ejemplo, investigando el autor o el origen de una dirección URL. Como señalan Livingstone, van Couvering y Thumim (2005), aquí se observa una superposición de la noción de alfabetización digital (o en Internet) y el concepto más antiguo de “alfabetización en información”, que deriva básicamente de la bibliotecología y las ciencias de la información.

No obstante, en última instancia, estas formulaciones tienden a operar con una concepción bastante funcional de la alfabetización. Se centran en procedimientos técnicos, fáciles de adquirir en términos relativos, y en habilidades que, muy probablemente, se vuelvan obsoletas con bastante rapidez. Buena parte de los análisis parecieran suponer que es posible evaluar la información en términos de su fidelidad fáctica. En esta perspectiva, una persona alfabetizada digitalmente está en condiciones de buscar con eficiencia, comparar una variedad de fuentes y distinguir documentos serios y confiables de los que no lo son, información pertinente de la que no lo es (Livingstone, van Couvering y Thumim, 2005, pág. 31). Los análisis no tienen en cuenta los aspectos simbólicos ni persuasivos de los medios digitales, las dimensiones emocionales del uso y la interpretación de estos medios o los aspectos de los medios que exceden la mera “información”.

Nicholas Burbules y Thomas Callister (2000) van algo más allá: los autores argumentan que los usuarios de la web deben ser “hiperlectores”, capaces de leer de modo selectivo y evaluar y cuestionar la información que encuentran en la Red. Los “hiperlectores” comparan diferentes fuentes de información; evalúan el modo en que se reclama y establece la autoridad en los sitios; analizan quién produjo el sitio y por qué, y reflexionan acerca de qué puede estar ausente y por qué. Estos

autores ponen particularmente de relieve la cuestión de los vínculos web y sostienen que los vínculos en sí cumplen funciones retóricas, sobre todo al dar sustento a reclamos de credibilidad; además de orientar y controlar el acceso de los usuarios a la información, expresan significados, sugieren inferencias y, en última instancia, dejan entrever sus sesgos particulares. No obstante, Burbules y Callister cuestionan la idea de que esos procedimientos le permitan necesariamente al usuario llegar a la verdad objetiva; más bien, el objetivo es darle a ese usuario la posibilidad de adquirir mayor conciencia crítica respecto de cómo opera el medio; los autores sostienen que es posible lograr ese objetivo no sólo mediante el análisis sino también enseñándoles a los estudiantes a producir sus propios hipertextos.

Bettina Fabos (2004) y Ellen Seiter (2005) se ocupan de manera más específica de las dimensiones comerciales de la información disponible en Internet. Ponen de relieve el papel cada día más destacado que desempeñan los auspicios, el marketing online, la publicidad encubierta, *data mining* (minería de datos) y otros medios de recabar información comercial sobre los usuarios; como señalan las autoras, es menos probable que los jóvenes (y, por cierto, la mayoría de los docentes) sean conscientes de estos aspectos que, por ejemplo, del rol de los anuncios publicitarios en la televisión. Como sostiene Seiter, para la mayoría de los usuarios “Internet es más parecido a un paseo de compras que a una biblioteca: se parece más a una recolección gigantesca de información sobre relaciones públicas que a un archivo del conocimiento” (2005, págs. 37-8).

Fabos (2004) se interesa especialmente por el uso irreflexivo de motores de búsqueda comerciales en escuelas; la autora ofrece una útil reseña de los intentos llevados a cabo por las escuelas para promover la evaluación más crítica de los contenidos publicados en la Red. En general, en el marco de esas iniciativas se tratan cuestiones como la autoría y el auspicio de sitios; la exactitud y la objetividad de la información, y la difusión, el alcance y la profundidad de los sitios. No obstante, Fabos señala que esas “listas” para evaluar sitios distan mucho de ser efectivas y que los alumnos pueden no sentirse cómodos evaluando sitios cuando no conocen bien los temas sobre los que tratan. Las investigaciones que llevó a cabo en el aula muestran que, en la práctica, los alumnos no aplicaban los criterios y privilegiaban, en cambio, el acceso rápido a la información y el diseño visual atractivo.

Lo más importante, sin embargo, es que esos enfoques de “evaluación de la web” parecen suponer que, en última instancia, se llegará a la verdad objetiva a través de un proceso diligente de evaluación y comparación de fuentes. En apariencia, darían a entender que los sitios pueden dividirse en dos grupos: los que son confiables, creíbles y fieles

a los hechos, y los que son tendenciosos y, por ende, deben evitarse. En la práctica, es habitual que tales enfoques discriminen a los sitios de bajo presupuesto producidos por personas particulares, en favor de sitios cuyas características avanzadas de diseño y origen institucional les confieren cierto aire de credibilidad. Tal como sugiere Fabos, la alternativa es reconocer que el “sesgo” es imposible de evitar y que la información, inevitablemente, está “envuelta en ideología”. En lugar de tratar de establecer los “hechos verdaderos”, los estudiantes necesitan comprender “que los contextos político, económico y social determinan los textos, que es posible adaptar cualquier texto para diferentes propósitos sociales y que ningún texto es neutro o de ‘mayor calidad’ que otro” (Fabos, 2004, pág. 95).

Laura Gurak (2001) argumenta de modo similar en favor de lo que denomina “ciberalfabetización”. Sostiene que: “Para estar verdaderamente alfabetizados en la Red, los usuarios deben entender las fuerzas económicas y políticas que están determinando a las tecnologías de la información” (2001, pág. 12). Como señala la autora, la “alfabetización tecnológica” se limita a que el usuario aprenda a usar una computadora y un teclado o a hacer búsquedas en Internet. En cambio, una alfabetización crítica supondría la capacidad de comprender y arribar a juicios fundados respecto del lugar de la tecnología dentro de la sociedad y la cultura. La autora argumenta que Internet no es en modo alguno una tecnología neutra: ha sido definida en modos particulares por fuerzas sociales, sobre todo por poderosos intereses comerciales, gubernamentales y militares que determinaron su arquitectura básica. En este sentido, como señalé antes, la cuestión de la alfabetización se encuentra inextricablemente vinculada a cuestiones más generales de poder social.

Esta postura, que Fabos (2004) define como característica de la investigación en el campo de la “alfabetización crítica” (por ejemplo, Luke, 2000), es también la adoptada por los docentes de educación para los medios –y de hecho sostengo que el campo de la educación para los medios cuenta con un marco concreto y coherente para abordar las cuestiones que se acaban de señalar–. En las siguientes secciones de este capítulo, explicaré el enfoque que adopta la educación para los medios respecto de la alfabetización digital; primero me centraré en la Red y a continuación en los videojuegos.

#### LA ALFABETIZACIÓN EN LA RED

Cuatro aspectos conceptuales suelen considerarse componentes esenciales de la alfabetización en medios; en los últimos veinte años,

docentes del área de la educación para los medios –tanto de Gran Bretaña como, cada vez con más frecuencia, de otras partes del mundo– se ocuparon de elaborar en profundidad esos aspectos; en mi libro *Media Education* (Buckingham, 2003) ofrezco un análisis detallado de la cuestión. Si bien los medios digitales plantean, sin duda, nuevos interrogantes y requieren nuevos métodos de investigación, este marco conceptual básico sigue constituyendo un medio útil para trazar un mapa del campo. Puede resumirse como sigue:

**Representación:** Como todos los medios, los medios digitales no se limitan a reflejar el mundo sino que lo representan. Ofrecen interpretaciones y recortes de la realidad particulares que, de manera inevitable, plasman valores e ideologías implícitos. Un usuario informado de los medios debe estar en condiciones de evaluar el material que encuentra, por ejemplo, mediante el análisis de las motivaciones de quienes lo crearon y la comparación con otras fuentes, incluida su propia experiencia directa. En el caso de textos informativos, esto significa formular preguntas respecto de la autoridad, la confiabilidad y el sesgo; asimismo, también evoca interrogantes más generales acerca de quiénes son las voces que se oyen, de quiénes son los puntos de vista representados y de quiénes son las voces o los puntos de vista que no se muestran.

**Lenguaje:** Una persona verdaderamente alfabetizada puede no sólo usar la lengua sino también entender cómo opera. En parte, se trata de comprender la “gramática” de formas particulares de comunicación, pero también supone una conciencia de los códigos y convenciones más generales de géneros particulares. Esto significa adquirir habilidades analíticas y un metalenguaje para describir la manera en que funciona el lenguaje. La alfabetización digital, por ende, debe incluir una conciencia sistemática de la forma en que se construyen los medios digitales y de la “retórica” singular de la comunicación interactiva: en el caso de la web, por ejemplo, esto significaría entender cómo se diseñan y estructuran los sitios y las funciones retóricas de los vínculos entre sitios (cf. Burbules y Callister, 2000, págs. 85-90).

**Producción:** La alfabetización también implica comprender quién se comunica con quién y por qué. En el contexto de los medios digitales, los jóvenes necesitan ser conscientes de la creciente importancia de las influencias comerciales, en especial, teniendo en cuenta que a menudo son invisibles para el usuario. En este campo, hay un aspecto vinculado a la “seguridad”: los niños deben advertir en qué momento son blanco de mensajes comerciales y tienen que saber que la información que proporcionan puede ser utilizada por empresas comerciales. Pero la alfabe-

tización digital también supone una conciencia más general del papel global de la publicidad, la promoción y los auspicios, y de cómo influyen en la índole de la información que se encuentra disponible. Sin duda, esa conciencia también debe extenderse a fuentes no comerciales y a grupos de interés, que cada día recurren con más frecuencia a la Red como medio de persuasión e influencia.

**Público:** Por último, la alfabetización también implica adquirir conciencia respecto de la propia posición en cuanto miembro de un público (lector o usuario). Esto significa comprender de qué manera se dirigen los medios a determinados públicos y qué usos y respuestas dan esos públicos diferentes a los medios. En el caso de Internet, implica saber de qué maneras acceden los usuarios a los sitios, cómo se apela a esos usuarios y cómo se los guía (o se los alienta a navegar) y cómo se obtiene información sobre ellos. También entraña reconocer las maneras muy diversas en que se utiliza este medio, por ejemplo según de qué grupo social se trate, y reflexionar acerca de cómo se usa en la vida cotidiana y de qué otra manera podría emplearse. (En algunos aspectos, sin duda, el término “público”, que se aplica con tanta facilidad a los medios más “antiguos”, no hace justicia a la interactividad que caracteriza a Internet, aunque los términos sustitutos no resultan más satisfactorios [Livingstone, 2004].)

El cuadro 8.1, que indica algunas de las cuestiones que surgen de aplicar este marco de manera específica a la Red y que podrían constituir elementos para un análisis, se basa en Buckingham (2003). Incorpora varios de los temas que son clave en los enfoques de “evaluación de la Red” analizados, pero los sitúa en un contexto más amplio. (Sin duda, sería necesario explorar cuestiones diferentes en relación con otros usos del medio, como el correo electrónico, la mensajería instantánea o el *blogging*.)

Cuadro 8.1. La Red: temas para el análisis

**Representación**

- Manera en que los sitios web aseguran que “dicen la verdad” y cómo establecen su autenticidad y autoridad.
- Presencia o ausencia de puntos de vista o aspectos de la experiencia particulares.
- Confiabilidad, veracidad y sesgo de las fuentes de la Red.
- Valores o ideologías implícitas en los contenidos de la Red y discursos empleados por esos contenidos.

**Lenguaje**

- Uso de “retóricas” visuales y verbales en el diseño de sitios web (por ejemplo, principios de diseño gráfico, combinación de imágenes y texto, uso de sonido).
- Manera en que la estructura hipertextual (vinculada) de los sitios web alienta a los usuarios a navegar de modos particulares.
- Apelación al usuario: por ejemplo, en lo que respecta a formalidad y “diseño amigable” para el usuario.
- Clases de “interactividad” disponibles y grados de control y *feedback* que proporcionan al usuario.

**Producción**

- Índole de la autoría en la Red; uso de Internet por parte de empresas, individuos o grupos de interés como medio de persuasión e influencia.
- Tecnologías y software empleados para generar y diseminar materiales en la Red; prácticas profesionales de “autores” de la Red.
- Importancia de influencias comerciales y rol de la publicidad, la promoción y los auspicios.
- Relaciones comerciales entre la Red y otros medios como la televisión y los videojuegos.

**Público**

- Maneras en que los mensajes comerciales pueden dirigirse a los usuarios, tanto visible como invisiblemente.
- Naturaleza de la “participación” en línea, desde encuestas en la Red y foros hasta contenidos generados por los usuarios y blogs.
- Maneras en que se utiliza la Red para recabar información sobre consumidores.
- Maneras en que diferentes grupos de personas utilizan Internet en su vida cotidiana y con qué fines.
- Maneras en que individuos o grupos usan e interpretan sitios particulares y el placer que obtienen al usarlos.
- Debates públicos acerca de los “efectos” de Internet, por ejemplo, en relación con la seguridad y la “adicción” en línea.

HACIA UNA ALFABETIZACIÓN  
EN EL CAMPO DE LOS JUEGOS

El enfoque expuesto no sólo puede aplicarse a medios de “información” (si, en efecto, es todavía posible seguir viendo la Red como una

mera fuente de “información”). En principio, también puede aplicarse a otros tipos de medios digitales, entre ellos, los medios “ficcional” como los juegos para computadora y los videojuegos. Como vimos en el capítulo 6, es creciente el interés en el uso de los juegos en la educación, aunque también en este caso, la mayoría de las propuestas conciben de manera implícita a los juegos como “materiales didácticos” neutros. Siguiendo lo argumentado por Eco respecto de la televisión (citado antes), sostengo que es necesario brindar formación a los alumnos en relación con los juegos como *forma cultural*, y que este es un requisito necesario para el uso de los juegos en la enseñanza de otras áreas curriculares.

Hasta la fecha, la mayoría de las propuestas de enseñanza acerca de los videojuegos fueron desarrolladas por profesores de lengua inglesa y letras (por ejemplo, Beavis 1998, 2000). Por ende, esas propuestas tienden a centrarse en los aspectos de los juegos que se adecuan mejor a los intereses literarios tradicionales de los profesores de lengua inglesa, por ejemplo, el relato o la construcción de personajes. En términos de nuestro marco conceptual, el énfasis está puesto en el lenguaje y, en alguna medida, en la representación; sin embargo, se presta escasa atención a las cuestiones más sociológicas vinculadas a la producción y el público, que son temas de fuerte interés para los profesores de educación para los medios.

También es importante señalar que este enfoque cuasiliterario puede llevar a una descripción bastante parcial de las dimensiones textuales de los juegos, lo cual a su vez plantea cuestiones fundamentales respecto de la definición de “alfabetización en el campo de los juegos”. Sin duda, existen muchos elementos que los juegos comparten con otros sistemas representacionales o significantes. En un nivel, este hecho es una manifestación de la convergencia que caracteriza en forma cada día más acentuada a los medios contemporáneos: los juegos se basan en libros y películas, y viceversa, al punto que la identidad del texto “original” resulta con frecuencia oscura. Los usuarios (jugadores, lectores, televidentes) deben transferir parte de sus conocimientos de un medio a otro y, en esa medida, tiene sentido hablar de “alfabetizaciones” que operan –y se desarrollan– en todos los medios (Mackey, 2002). Pero lo que es más importante aún es que los videojuegos son de manera casi invariable textos “multimodales” (Kress y van Leeuwen, 2001), lo cual significa que con frecuencia combinan diferentes modos comunicacionales, como imágenes fijas y en movimiento, sonidos y música, oralidad y escritura, etcétera. Los diferentes juegos (o tipos de juegos) usan y combinan esos modos en diferentes grados y de diferentes maneras, lo cual varía según las funciones que desempeñan los diferentes modos. Los juegos, además, emplean elementos más generales

que son similares o análogos a los que utilizan otros medios. Así, muchos juegos presentan personajes y es posible analizar esos personajes en términos de criterios literarios bastante convencionales (como la distinción entre personajes “planos” y “redondos” propuesta por E. M. Forster, 1927) o bien en términos de paradigmas estructuralistas (como las funciones del héroe, donante, ayudante, etcétera, identificadas por Vladimir Propp, 1970). Muchos juegos, además, tienen o usan relatos, que es posible analizar, por ejemplo, desde la perspectiva de la semiótica (por ejemplo, Hodge y Tripp, 1986) o de la teoría de la narración (por ejemplo, Genette, 1980). Estos son algunos de los enfoques que aplicamos en nuestros análisis de los juegos de rol y de acción y aventura (Carr *et al.*, 2006).

Sin embargo, analizar los juegos sólo en términos de esas dimensiones representacionales da como resultado, en el mejor de los casos, un cuadro parcial. Por ejemplo, los personajes de los juegos funcionan de la manera tradicional, como representaciones de “tipos” humanos (o no humanos) y como puntos de acceso a la acción; sin embargo, la diferencia crucial respecto de otros medios radica en que el jugador puede manipularlos y, en algunos casos, modificarlos (Burn y Schott, 2004). Así, muchos juegos incorporan relatos y dependen de ellos para generar motivación e interés, pero al mismo tiempo, los jugadores pueden desarrollar también sus propios relatos, aunque en maneras diversas según las circunstancias. Este hecho apunta a la necesaria interpenetración de las dimensiones *representacional* y *lúdica* de los juegos, es decir, los aspectos que los hacen *jugables* (Carr *et al.*, 2006).

Entonces, ¿existe también una “alfabetización” que se aplica a la dimensión lúdica de los juegos? Hay un *corpus* de literatura cada día más amplio, tanto en el campo del diseño de juegos como en el de la investigación académica, que procura identificar principios básicos generadores y clasificatorios vinculados a este aspecto (por ejemplo, Jarvinen, 2003; Salen y Zimmerman, 2003; Wolf y Perron, 2003). Esta clase de análisis se centra en cuestiones tales como de qué manera administran los juegos el tiempo y el espacio, las “economías”, metas y obstáculos en los juegos, y temas como reglas y condiciones. Son estos aspectos lúdicos los que distinguen a los juegos de las películas o los libros, por ejemplo. No obstante, esos elementos no son independientes de los elementos representacionales ni tampoco se sitúan en oposición a ellos; cualquier definición de la “alfabetización en el campo de los juegos” debe ocuparse *tanto* de los elementos que los juegos tienen en común con otros medios *como* de los elementos que son específicos de los juegos (sean o no jugados en una computadora).

Como se desprende de lo anterior, para analizar los juegos es necesario contar con métodos nuevos y específicos, que no es posible trans-

ferir del análisis de otros medios, aunque esto es también lo que ocurre cuando, por ejemplo, pretendemos analizar el libro y la televisión. Si bien algunos elementos son compartidos por todos los medios, otros son distintivos de un medio específico; por ende, es necesario hablar tanto de una “alfabetización mediática” más general como de “alfabetizaciones mediáticas” específicas, en plural. Más aún, para desarrollar una “alfabetización en el campo de los juegos” también es necesario ocuparse de los aspectos vinculados a la producción y el público, aunque una vez más, el término “público” no parece el adecuado para describir la naturaleza interactiva del juego. El cuadro 8.2 sintetiza algunas de las cuestiones más importantes que deben analizarse al aplicar a los videojuegos el marco conceptual descrito anteriormente, y se basa en otros trabajos recientes en este campo (Burn, 2004; Oram y Newman, 2006).

#### Cuadro 8.2. Videojuegos: temas para el análisis

##### Representación

- Modo en que los juegos construyen su pretensión de “realismo”, por ejemplo, a través del uso de gráficos, sonidos y lenguaje verbal.
- Construcción y manipulación de “personajes” del juego.
- Representaciones de grupos sociales específicos, por ejemplo en términos de género y etnicidad.
- Naturaleza de los “mundos” de los juegos y su relación con mundos reales (por ejemplo, en lo que respecta a historia, geografía y leyes de la física).

##### Lenguaje

- Funciones del lenguaje verbal (audio y texto escrito), imágenes fijas y en movimiento, sonidos y música.
- Códigos y convenciones propios de diferentes géneros de juegos, incluido el tipo de interactividad —o “jugabilidad”— que ofrecen.
- Manera en que diferentes géneros de juegos administran el tiempo y el espacio (narrativo) y cómo posicionan al jugador.
- Dimensiones lúdicas de los juegos: reglas, economías, objetivos, obstáculos, etcétera.

##### Producción

- “Autoría” de los juegos y estilos distintivos de artistas gráficos y diseñadores de juegos.
- Tecnologías y software utilizados para crear juegos; prácticas profesionales de empresas de videojuegos.

- Estructura comercial de la industria de los juegos (promotores, publicistas, vendedores) y papel de la globalización.
- Relaciones entre juegos y otros medios como la televisión, los libros y el cine; rol de las franquicias y las licencias.

#### Público

- Experiencia y placer de jugar; cómo se relacionan con las reglas y estructuras de los juegos.
- Naturaleza social e interpersonal del juego, así como sus funciones en la vida cotidiana, en especial para los diferentes grupos sociales (por ejemplo, géneros o grupos etarios diferentes).
- Rol de la publicidad, las revistas de juegos y los comentarios en la Red en la generación de expectativas; discurso crítico en torno de los juegos.
- Cultura de los fans, incluido el rol de los sitios web para fans, dibujos de fans, *modding* (conversión de juegos), *machinimia* (uso de videojuegos para elaborar obras de animación), etcétera.
- Debates públicos acerca de los “efectos” de los juegos, por ejemplo en relación con la violencia.

### LOS LÍMITES DE LA CRÍTICA

Las “recetas” que acabo de exponer ofrecen una muestra somera de las posibilidades que se plantean en relación con el desarrollo de la alfabetización digital. En otros trabajos, es posible encontrar propuestas más detalladas para el trabajo en el aula (por ejemplo, Frechette, 2002, para Internet; Oram y Newman, 2006, y Burn y Durran, 2007, en relación con videojuegos, y McDougall, 2006). Sin duda, los enfoques deberán modificarse según las necesidades y los intereses de los estudiantes, si bien es posible tratar las cuestiones conceptuales de índole general en cualquier nivel. De todos modos, debería quedar de manifiesto que aproximarse a los medios digitales a través de la educación para los medios es mucho más que *acceder* a esos medios o emplearlos como herramientas para el aprendizaje: por el contrario, implica desarrollar una *comprensión crítica* mucho más amplia que se ocupa tanto de las características textuales de los medios como de sus implicaciones sociales, económicas y culturales.

No obstante, es importante reconocer las limitaciones potenciales de este abordaje “crítico”. En algunas concepciones de la alfabetización mediática, parece haber poco espacio para aspectos como el placer, la sensualidad y la irracionalidad que sin duda ocupan un lugar central en la experiencia que tienen la mayoría de las personas en relación con los

medios y la cultura en general. Por ejemplo, el énfasis en la “distancia” crítica no parecería ser coherente con la experiencia de “inmersión” y “flujo” que suele considerarse fundamental a la hora de jugar videojuegos (Carr *et al.*, 2006) o con la intensidad e intimidad emocional de algunas formas de comunicación en la Red. En ese sentido, podría considerarse que la noción de alfabetización propicia una visión restringida y racionalista de cómo debería comportarse un individuo racional en relación con los medios, una visión que posiblemente no coincide con la manera en que se comportan —o desearían comportarse— la mayoría de los usuarios.

Las investigaciones de la enseñanza de perspectivas “críticas” en la educación para los medios muestran algunos de los peligros que puede entrañar un enfoque demasiado racionalista y “contrapropagandista”. Por ejemplo, en una investigación en el aula que llevamos a cabo hace algunos años (Buckingham *et al.*, 1990), se observó que la mayoría de los estudiantes estaban bastante dispuestos a sumarse a los enfoques críticos propuestos por los docentes para analizar la publicidad televisiva, pero que en muchos casos no se trataba más que de un ejercicio superficial de “adivinar qué piensa el profesor”: el análisis se convertía en una rutina mecánica y parte del placer proporcionado por la publicidad tendía a desaparecer.

Muchos investigadores sostienen que tales enfoques “críticos” tienden a fundarse en una visión simplificada en extremo del interés que despiertan los medios en los jóvenes. Así, Turnbull (1998) encontró que las críticas feministas de las obras de ficción románticas y las telenovelas que elaboraban los docentes no tenían en cuenta las maneras complejas en que sus alumnas se vinculaban en realidad a esos géneros; Sefton-Green (1990) observó que los debates en clase de las representaciones étnicas proporcionadas por los medios tendían a reducirse a una especie de “juego del lenguaje” que no hacía justicia a la sutileza de las propias respuestas de los alumnos; Jeong (2001), por su parte, encontró que la enseñanza que se impartía en relación con las “imágenes de las mujeres” ofrecidas en los medios parecían basarse en una visión simplista de las teleaudiencias como víctimas de las tergiversaciones de los medios y que, en consecuencia, se dejaba de analizar el compromiso personal de los alumnos (y los docentes) con los medios.

En alguna medida, el origen de las dificultades radica en la distancia que existe entre las perspectivas críticas de los docentes y las experiencias de los alumnos. Así, Funge (1998) encontró que existía una brecha considerable entre la manera que sus alumnos percibían las representaciones del género en los medios y las teorías feministas sobre las que se basaba buena parte de la educación para los medios. Funge sostiene que el “feminismo de la década de 1970”, con su énfasis en la decon-

trucción ideológica, no encuentra puntos de conexión con la política de género contemporánea, como se expresa, por ejemplo, en la noción de “girl power”.\* De manera similar, Cohen (1998) halló que las nociones simplistas de imagen “positiva” y “negativa” resultaban problemáticas al tratar en clase la representación de la idea de “raza” en los medios. Sostiene que esas ideas se basan en un enfoque racionalista que considera que el racismo es el mero resultado de la irracionalidad y la desinformación, y que no contemplan los modos complejos en que se interpretan y utilizan esas representaciones.

Por otro lado, sin embargo, la investigación pone de manifiesto los beneficios considerables que reporta el hecho de que los estudiantes adquieran un “metalenguaje” crítico con el cual analizar sus propias reacciones frente a los medios. Por ejemplo, Buckingham y Sefton-Green (1994) analizaron en detalle los escritos críticos elaborados por un alumno y realizaron un seguimiento del modo en que desarrollaba en forma gradual la capacidad para formular generalizaciones acerca de los textos que analizaba, respaldar sus afirmaciones con datos y sostener argumentaciones abstractas. En este caso, el alumno no sólo logró aplicar o ejemplificar teorías y conceptos, sino que además pudo formular juicios reflexivos sobre ellos, por ejemplo, cuestionando la noción de “aplicación de estereotipos”. Es posible considerar este dominio gradual de la terminología y las estructuras lingüísticas “correctas” en la escritura crítica como una forma de socialización en la disciplina que es objeto de estudio, pero también constituye un reflejo de un control cada vez mayor sobre los propios procesos de pensamiento, así como una complejización conceptual. No obstante, la investigación muestra de forma unívoca que es más productivo relacionar el análisis crítico con los intereses, gustos e identidades de los estudiantes que dedicarse a los análisis más abstractos de la ideología que han prevalecido tradicionalmente en la enseñanza vinculada a los medios de comunicación (Bragg, 2002).

#### PRODUCCIÓN CREATIVA PARA MEDIOS DIGITALES

No sólo es posible lograr la comprensión de los medios digitales que acabo de indicar a través del análisis, sino que también puede desarrollarse —en algunos casos, con más eficacia y placer— a través de la expe-

\*. Frase empleada para denotar una actitud de confianza, seguridad y ambición entre niñas y mujeres jóvenes; el término se empezó a utilizar hacia fines de la década de 1990 [n. de t.].

riencia de la producción creativa. Estar alfabetizado en medios digitales implica saber “escribir” los medios, además de “leerlos”; también en este aspecto, la tecnología digital ofrece varios retos y posibilidades nuevos e interesantes. La facilidad de uso, cada día mayor, de estas tecnologías significa que niños de bastante corta edad puedan producir textos multimedia, e incluso hipermedios interactivos, sin mayores dificultades; además, como señalé anteriormente, cada vez son más los niños que disponen de tales tecnologías en su hogar.

Al igual que en el caso de los medios más antiguos (Lorac y Weiss, 1981), cada vez más docentes utilizan paquetes de autoría multimedia como una herramienta para facilitar el aprendizaje en una variedad de áreas curriculares. Los alumnos producen sus propios textos multimedia en forma de sitios web o CD-ROM, en los que suelen combinarse texto escrito, imágenes visuales, animaciones sencillas y materiales de audio y video (Sefton-Green, 1999a). Vivi Lachs (2000), por ejemplo, describe una serie de actividades de producción llevadas a cabo con alumnos de escuelas primarias en asignaturas como ciencias naturales, geografía o historia. En el marco de tales proyectos se suele solicitar a los niños que “re-presenten” lo que han aprendido para un público constituido por niños más pequeños en forma de materiales didácticos multimedia o sitios web. Uno de los aspectos más fascinantes de este trabajo radica, precisamente, en la interactividad: los alumnos se ven obligados a pensar cómo interpretarían y usarían otros usuarios lo que ellos producen y qué recorrido se trazarían en los contenidos que les ofrecen. No obstante, si bien las producciones de los niños muchas veces toman elementos de la cultura popular (como videojuegos), el contenido de las producciones es, básicamente, fáctico e informativo; por este motivo, el género adoptado suele ser el del “entretenimiento educativo”.

Otras aplicaciones posibles de los medios digitales han surgido a partir de trabajos realizados en el área de la educación artística. En estos proyectos, suelen participar “artistas digitales” no pertenecientes a la escuela; el énfasis fundamental está puesto en el uso de los medios para la autoexpresión y la exploración creativa. De ese modo, los alumnos tienen la posibilidad de experimentar con las posibilidades que brindan diferentes formas artísticas, así como con la manera en que se las puede combinar y manipular empleando la computadora, en relación con temas como “la identidad” y “la memoria”. El modelo implícito es el del trabajo artístico multimedia de vanguardia, si bien también en estos proyectos los estudiantes tienden a “importar” elementos de la cultura popular. Este trabajo también puede incluir cierta reflexión crítica, en particular cuando supone comunicarse con un público más amplio.

Rebecca Sinker (1999), por ejemplo, describe un proyecto multimedia en línea cuyo objetivo era desarrollar vínculos entre una escuela para niños de cinco a siete años y su comunidad. El proyecto se llevó a cabo para celebrar el centenario de la escuela y ofrecer a los niños la posibilidad de “investigar sus propias familias, su comunidad, sus historias y experiencias, explorar los cambios que se hayan producido y rendir homenaje a la diversidad”. Con el empleo de software de autoría multimedia, el proyecto reunió expresiones como fotografía, video, dibujo, narración de cuentos, imágenes digitales, sonido y texto. Si bien participaron especialistas externos, el tipo de aprendizaje que tuvo lugar fue de carácter colaborativo y el control provisto por la tecnología alentó un grado de reflexión crítica que habría sido difícil de lograr con otras formas de expresión artística. Lo que resulta, quizá, más importante es que los resultados del proyecto volcados en un sitio web llegaron a un público mucho más numeroso que el que toma contacto en condiciones normales con el trabajo de los niños. Como Sinker sostiene en otro trabajo, esta forma de producción multimedia representa un “aprendizaje a través del hacer” que es, por necesidad, interdisciplinario, a pesar de que pueda originarse en un primer momento en el área de las artes visuales (Sinker, 2000). Sin duda, hay mucho en común entre este enfoque y la educación para los medios, no sólo por el uso de la tecnología digital, sino también porque el trabajo con frecuencia se ocupa de manera explícita de temas y cuestiones conceptuales.

No obstante, hay dos factores que distinguen el uso de la producción digital en el contexto de la educación para los medios de estos otros enfoques. En general, la educación para los medios se caracteriza por centrarse de manera explícita en la cultura popular o, al menos, por trabajar con las experiencias cotidianas de los alumnos en relación con los medios digitales en lugar de procurar imponer una práctica “artística” o “educativa” que les resulta ajena. En el caso de Internet, esto significa reconocer que gran parte del uso que le dan los jóvenes a este medio no es “educativo”, al menos en sentido estricto: como ya señalé, la mayor parte de ese uso está relacionado íntimamente con otros intereses de los jóvenes en relación con los medios –telenovelas, videojuegos, “reality shows” televisivos y celebridades pop– y esto se refleja, de manera inevitable, en los textos que producen.

El segundo factor es la reflexión teórica: la relación dinámica entre producción y comprensión crítica que es crucial para desarrollar una “alfabetización crítica”. En el contexto de la educación para los medios, el objetivo fundamental no es desarrollar habilidades técnicas ni promover la autoexpresión, sino alentar una comprensión más sistemática de la manera como operan los medios y, por ende, fomentar maneras más reflexivas de usarlos.

Cada vez son más las investigaciones que sugieren que los jóvenes experimentan una sensación de “potenciación” que nace de la experiencia de controlar el proceso de producción y de la posibilidad de representar sus propias experiencias, preocupaciones y aspiraciones (para una reseña sistemática de la investigación vinculada en particular al video digital, véase Burn, 2007). La experiencia de producir puede darles a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su vínculo emocional con los medios y sobre cuestiones relacionadas con la construcción de la identidad en general, en una medida que sería difícil de lograr mediante el mero análisis crítico (Bragg, 2000; De Block *et al.*, 2005). Algunos autores consideran que la producción creativa ofrece un “espacio seguro” donde los alumnos pueden explorar fantasías vinculadas a los medios y enfrentar algunas de las complejidades de sus vínculos con las imágenes difundidas por los medios (Buckingham y Sefton-Green, 1994). Varios estudios señalan la importancia de que los estudiantes utilicen géneros que les sean familiares, los que suelen servir como base para inversiones paródicas o “deconstrucciones” de los códigos y convenciones empleados por los medios (Buckingham *et al.*, 1995; Grace y Tobin, 1998).

Otras investigaciones ponen de manifiesto el valor específico de la tecnología de edición digital. Reid *et al.* (2002) señalan que el software de edición les proporciona retroalimentación constante a los alumnos; que permite integrar diferentes formas expresivas y sus correspondientes medios (habla, música, gráficos, diseño, imágenes en movimiento, texto), y que hace posible una variedad mayor de formatos y contextos de publicación y distribución y, por ende, una variedad en potencia más amplia de públicos. En una investigación llevada a cabo por un grupo de docentes británicos (Burn *et al.*, 2001), se halló que el uso de equipos para edición digital de video reportaba beneficios considerables para los estudiantes, entre ellos mayor comprensión del lenguaje de la imagen en movimiento, creación colaborativa de obras en video con objetivos más claros y el placer vinculado específicamente a la manipulación del material videofílmico.

No obstante, esto no implica que el trabajo de producción no entrañe problemas. Las investigaciones apuntan a algunas de las dificultades que surgen al tratar de organizar actividades grupales de producción, en especial cuando los estudiantes tienen diferentes niveles de experiencia previa (Jeong, 2001). Es posible que los estudiantes de sexo masculino tiendan a monopolizar los equipos y dejen que las alumnas se limiten a actuar frente a las cámaras (Buckingham *et al.*, 1995). En muchos casos, la falta de equipos –en especial, para edición– obstaculiza el trabajo. Los docentes que tratan de ofrecer a un grupo la oportunidad de experimentar en edición de video con una única computadora enfren-



tan considerables dificultades y se ven obligados a compensar la falta de equipos con estrategias ingeniosas de gestión de la clase (Reid *et al.*, 2002).

Una cuestión clave para el debate en relación con este tema tiene que ver con el equilibrio entre instrucción y descubrimiento, en particular en el contexto del trabajo de producción. Algunos investigadores abogan por un enfoque más laxo y exploratorio, mientras que otros favorecen una introducción más estructurada de los conceptos y habilidades nuevas. De Block *et al.* (2005) argumentan, por ejemplo, que asignar un énfasis excesivo al trabajo estructurado, de base cognitiva, en el área de la producción creativa puede desalentar a los niños. Por otro lado, Reid *et al.* (2002) hallaron que cuando se adoptaban enfoques demasiado laxos, las producciones de video eran de inferior calidad, mientras que si se buscaba desarrollar una comprensión más explícita y sistemática del lenguaje de la imagen en movimiento, se lograban mejores resultados. No obstante, no se debe exagerar esta diferencia de énfasis: existe amplio acuerdo respecto de que el trabajo de producción debe apoyarse en el conocimiento previo de los niños en relación con los medios, que debe desarrollar una conciencia más crítica acerca de los textos mediáticos y que debe ofrecer oportunidades estructuradas para que los niños aprendan a usar las tecnologías de los medios.

### PROCESOS Y PRODUCTOS

En lo que concierne a la producción creativa, las potencialidades específicas de la tecnología digital implican, sin lugar a dudas, mejoras significativas respecto de las que ofrecía la tecnología analógica anterior, aunque también esta diferencia plantea algunos interrogantes. La manipulación de imágenes y la edición de video digitales no sólo son maneras más eficientes de hacer lo que antes se hacía recurriendo a la tecnología analógica: también son de uso más sencillo y flexible, y les permiten a los estudiantes obtener resultados “profesionales” con mayor facilidad. No obstante, el *proceso* de producción entraña algunas diferencias significativas que tienen consecuencias mucho más generales para el aprendizaje.

La tecnología digital puede hacer manifiestos y visibles algunos aspectos clave del proceso de producción que suelen quedar “cerrados” cuando se emplean tecnologías analógicas. Esto ocurre, en primer término, en la etapa de generación de imágenes. Tener la posibilidad, por ejemplo, de tomar una serie de fotografías con una cámara digital, verlas en el monitor y elegir las adecuadas vuelve aparente toda una serie

de cuestiones relativas a la selección y construcción de imágenes que, de otro modo, habrían quedado reducidas a meras exhortaciones teóricas por parte del docente. Es posible aprender mediante ensayo y error sin preocuparse por perder o borrar imágenes, y esta posibilidad le permite al estudiante mirar versiones anteriores de su trabajo y reflexionar acerca de cómo y por qué se modificaron sus ideas. En efecto, la tecnología les brinda a los estudiantes la posibilidad de llevar adelante un proceso de elaboración y reelaboración de “borradores” –y, como resultado, de autoevaluación crítica– que es similar a los enfoques actuales en la enseñanza de la escritura. Estos procesos también eran posibles, en principio, con la tecnología analógica, aunque resultaban notablemente más costosos (por ejemplo, cuando se utilizaban cámaras Polaroid) y tomaban más tiempo.

Este argumento también es válido para la “posproducción”. En este campo, es igualmente posible abordar cuestiones relativas a la selección, manipulación y combinación de imágenes (y, en el caso del video, de sonidos) de una manera mucho más accesible que lo que permitía la tecnología analógica. No se trata sólo de la facilidad de operación del software o de la variedad de opciones disponibles, por ejemplo la cantidad de efectos o transiciones entre tomas. (De hecho, la proliferación de opciones puede volverse una distracción, en particular para los principiantes.) Los paquetes de software para manipulación de imágenes como el Photoshop hacen que el proceso de construcción de imágenes (por ejemplo, para un afiche o anuncio) sea más rápido y sencillo que con las herramientas de montaje que se usaban en el pasado (pegamento y tijeras); como resultado secundario, sirven para demostrar claramente el status problemático de las fotografías en cuanto pruebas. De manera similar, el beneficio que proporcionan los programas de edición digital como iMovie o MovieMaker radica en que vuelven visible el proceso de construcción de significado y las elecciones que entraña. Como resultado, les pueden brindar a los estudiantes la posibilidad de *conceptualizar* el proceso con mayor solidez. En este aspecto, buena parte de lo que solía tratarse de maneras muy teóricas y laboriosas a través del análisis y la elaboración de viñetas, ahora puede enfocarse en forma mucho más directa y flexible (y por supuesto, placentera) a través de la producción. Es probable que, como resultado, los límites entre el análisis crítico y la producción práctica –o entre la “teoría” y la “práctica”– se vayan desdibujando de manera progresiva (véase Burn y Durran, 2006).

Una serie de estudios empíricos que se inscriben en el campo de los estudios para los medios exploran estos temas. El temprano estudio de casos llevado a cabo por Julian Sefton-Green en relación con la producción digital en el contexto de la enseñanza de lengua inglesa (Bucking-

ham *et al.*, 1995: capítulo 3) sugiere que, en comparación con métodos anteriores, la tecnología permite experimentar más sistemáticamente con las diferentes posibilidades y, por ende, permite realizar una selección y una elaboración de la versión final más deliberadas. En el marco de un proyecto, un grupo de estudiantes diseñó afiches para una película y editó avances por computadora como parte de una unidad relacionada con el libro *The Outsiders* y su correspondiente versión fílmica. Al brindarles a los alumnos un elevado nivel de control sobre la composición y edición de imágenes, y permitirles trabajar con gran nivel de detalle, la tecnología los alentó a explorar una cantidad de temas presentes en el texto original y a reflexionar sobre cómo podría “venderse” la obra a diferentes públicos. No obstante, tal como indica Sefton-Green, es importante que este conocimiento se explicita, puesto que no surge de manera automática del uso de las herramientas tecnológicas.

Andrew Burn llevó a cabo una serie de estudios centrados en indagar el efecto de la tecnología digital en el trabajo de los alumnos con la imagen en movimiento. Por ejemplo, este autor muestra que el hecho de utilizar un paquete digital para “captar” y manipular fotogramas de películas les brinda a los estudiantes la posibilidad de lograr mayor comprensión analítica de elementos que, de otro modo, quizá sólo percibirían en forma condensada o subliminal (Burn, 1999). En otra investigación, se muestra que la edición digital de los avances de una película les ofrece a los alumnos un grado interesante de flexibilidad y control –a través del reordenamiento de las tomas, la experimentación con transiciones de tomas, la extensión y condensación de secuencias, el aumento y la disminución de la velocidad– comparable al que brinda la escritura (Burn y Reed, 1999). Burn sostiene que editar y manipular imágenes de esa manera reproduce en cierta forma la flexibilidad infinita del proceso de construcción mental de imágenes o “pensamiento visual”; es probable que, a medida que el software se vaya desarrollando, el proceso se vuelva cada vez más intuitivo. (Véanse también Archer, 2007; Burn *et al.*, 2001; Potter, 2005; Reid *et al.*, 2002.)

El objetivo fundamental de Burn en relación con esas investigaciones es desarrollar un análisis exhaustivo de la “gramática” de la imagen en movimiento, lo cual nos vuelve a llevar a la cuestión de la “alfabetización mediática” y a algunos de los problemas que se plantean en torno de la analogía entre la imprenta y otros medios. Cabe señalar que Burn utiliza la lingüística funcional en lugar de otra forma de gramática más tradicional, y esto significa que está buscando identificar equivalentes funcionales entre medios, más que paralelos en términos de forma o estructura; así, por ejemplo, procura identificar las formas específicas en que las imágenes se transforman, combinan o “fijan” en lugar de buscar equivalentes visuales de oraciones, tiempos verbales o

negaciones (Burn y Parker, 2001). Queda por verse si el resultado final de este trabajo será una “gramática”; si así fuera, inevitablemente surgirán nuevos interrogantes respecto de cómo podría enseñarse tal gramática (véase Burn y Durran, 2006). La pregunta interesante que se plantea en relación con este tema es si el nivel de control que proporciona la tecnología digital alienta en forma automática la adopción de un enfoque más sistemático. Las investigaciones de Burn indican claramente que los estudiantes perciben pronto la necesidad de contar con un metalenguaje técnico, que a su vez les ayuda a tomar decisiones en forma colaborativa (Burn *et al.*, 2001), aunque queda por determinar si necesariamente se ven alentados a reflexionar sobre los aspectos culturales y sociales que están en juego en sus producciones.

#### LOS SIGNIFICADOS DE “ACCESO”

A pesar del considerable potencial que ofrece la tecnología digital, es posible que quienes se sitúan en márgenes opuestas de la “vieja” brecha digital cuenten con posibilidades muy diversas de llevarlo a la práctica. Fuera de la escuela, los niños cuentan con niveles muy diferentes de acceso a la tecnología y a las habilidades necesarias para utilizarla. Como ya señalé, sería bastante romántico suponer que todos cuentan con algún tipo de pericia innata en relación con la tecnología o que van a poder aprender a usarla con facilidad y rapidez. De hecho, la mayoría de los programas de software que los alumnos podrían emplear para producción fueron diseñados para profesionales y lleva mucho tiempo aprender a manejarlos. No obstante, las investigaciones muestran que los niños de clase media tienen ventajas considerables, que derivan de su participación en otras redes sociales y del mayor contacto de sus padres con computadoras en sus ámbitos laborales (Facer *et al.*, 2003).

Julian Sefton-Green (1999b) describe las consecuencias de esta situación en el desarrollo de cursos de diseño web y producción de videojuegos llevados a cabo en Londres, en el marco de un proyecto de arte joven. Se inscribieron jóvenes, en su mayoría provenientes de sectores pobres, en cursos dictados en esas dos áreas; las diferencias entre las experiencias previas con que contaban los jóvenes en relación con las dos formas culturales ejercieron un efecto significativo en el desarrollo de los cursos. En el caso del curso de diseño web, el problema principal fue el hecho de que prácticamente ninguno de los alumnos que asistió a los cursos (dictados en 1998) había navegado antes por la Red. En cambio, todos los estudiantes llegaron a los cursos de producción de videojuegos con amplios conocimientos como “consumidores”

de juegos. Asimismo, los estudiantes tenían idea de cómo funcionaba la industria de los juegos y de qué relación podría tener el curso con la producción en el mundo real, aunque algunos tenían la esperanza bastante romántica de que el curso sirviera para concretar sus aspiraciones profesionales. No obstante, tenían una comprensión clara, en líneas generales, de por qué y cómo se diseñaban y fabricaban los juegos *en cuanto productos*. En cambio, en el caso de los cursos de diseño web, los alumnos no tenían una idea clara de cómo trabajaban los productores web profesionales o aficionados, y contaban con una idea muy vaga de que el hecho de adquirir las competencias necesarias para trabajar en un medio en la Red pudiera tener alguna importancia desde el punto de vista laboral.

Estos conocimientos previos diversos llevaron a que se produjeran diferencias muy marcadas cuando se trató de alentar el debate crítico, pero también influyeron en la producción de los estudiantes. Ninguno de los grupos de alumnos poseía habilidades básicas para el trabajo con software de producción, pero en el caso del curso de diseño web, era necesario que desarrollaran habilidades de uso de navegadores web antes de pasar a diseñar sus propias páginas y sitios. Los estudiantes tienden a imaginar sólo lo que saben que pueden hacer: a medida que adquieren mayor dominio de las habilidades técnicas, su capacidad de imaginar nuevas posibilidades resulta modificada. Este fenómeno se observó con claridad en los cursos de diseño web. Dado que la mayor parte de los alumnos inició el curso con ideas limitadas respecto de la Red, no fue sorprendente que su producción también fuera limitada en muchos aspectos. Otra dificultad que se presenta en relación con este tema es que, a pesar de lo que se dice respecto del potencial democrático de la Red, en la realidad, buena parte de lo que los jóvenes encuentran cuando navegan podría considerarse una forma de publicidad. Es mucho más difícil encontrar instancias de cultura no comercial en la Red, en especial producida por los jóvenes mismos. Por lo tanto, los modelos expresivos disponibles para los jóvenes son pocos y esporádicos. En ese sentido, hubo un marcado contraste con el trabajo realizado en el área de los videojuegos: porque sabían más sobre juegos, los estudiantes no tardaron en proponer ideas, esquemas y escenarios para sus producciones. Llevaron mucho material de sus hogares y se mostraron muy motivados. El trabajo que produjeron puso de manifiesto un sentido de propiedad mucho más acentuado. Aunque su control técnico del software era limitado, ese hecho no pareció inhibir su capacidad de imaginar.

Esta investigación se llevó a cabo hace varios años, pero sería falso suponer que las diferencias observadas están desapareciendo. De hecho, es posible encontrar cuestiones similares en el trabajo más reciente

de Ellen Seiter (Seiter, 2005) sobre un club de computación dirigido por la autora que funciona después del horario escolar y recibe a niños hispanos de bajos recursos de Los Angeles, y en nuestra propia investigación del uso de medios digitales por parte de niños inmigrantes en Europa (De Block *et al.*, 2005). Como se desprende de lo dicho, la experiencia práctica con la tecnología digital no es más que el comienzo. El *acceso* debe concebirse no sólo en términos de acceso a la tecnología o a las habilidades técnicas, sino también a *formas culturales de expresión y comunicación*; y resulta indispensable admitir que, con toda probabilidad, el acceso del que disponen los estudiantes a esas formas culturales y su grado de familiarización con ellas será bastante variable. A su vez, esta circunstancia tiene consecuencias que constituyen un verdadero desafío en relación con cómo enseñamos, en particular, en contextos diversos desde el punto de vista cultural y social.

#### TECNOLOGÍA Y PEDAGOGÍA: EL ROL DE LA ESCUELA

Es posible argumentar que, al menos en principio, la producción digital es uno de los componentes del efecto general de “empoderamiento” del usuario por el uso de los medios. Al ofrecer un acceso más democrático a formas complejas de producción de medios, la tecnología digital puede permitirles a los estudiantes llegar a ser tanto escritores como lectores de medios visuales y audiovisuales, y empezar a borrar las distinciones entre ambas actividades. Sin embargo, la investigación muestra que aun en los casos en que los jóvenes disponen de acceso a tecnologías de producción digital en sus hogares, son pocos los que las utilizan (Facer *et al.*, 2003; Livingstone y Bober, 2004). Los motivos pueden tener que ver en parte con la dificultad que entraña adquirir las habilidades requeridas, aunque también se relacionan con el contexto social. En nuestra investigación anterior en esta área se observó que, en la mayoría de los casos, el contexto del hogar no les brindaba a los niños suficiente motivación social para dedicarse a esas actividades, aunque contaran con acceso a las tecnologías necesarias (Sefton-Green y Buckingham, 1996; véase el capítulo 7).

En última instancia, que el potencial de la producción digital se realice no depende de manera exclusiva de la tecnología: se trata fundamentalmente de una cuestión pedagógica. Por ejemplo, aún no puede decirse si la llegada de las cámaras digitales al hogar implicará diferencias significativas en relación con la práctica convencional de la fotografía, práctica que en forma predominante se limita al registro selectivo de ciertos tipos de eventos familiares atípicos (matrimonios, cumpleaños, vacaciones) como un medio para generar pruebas de rela-

ciones sociales “felices”. La tecnología digital en sí no cuestiona o pone en evidencia necesariamente estas elecciones y recortes, ni alienta el diálogo entre ellas. De hecho, puede limitarse a facilitar el uso indiscriminado.

De manera similar, podría argüirse que la variedad de opciones que pone a disposición la tecnología digital no *necesariamente* hace que el acto de construir una imagen sea más consciente o deliberado. En el caso de las cámaras fotográficas digitales, por ejemplo, la facilidad con que es posible aplicar filtros y manipular la imagen alienta la producción de fotos modificadas, aunque es posible que se sigan viendo como algo diferente de las imágenes presentadas como “pruebas” de la realidad. A menos que estas cuestiones básicas de selección y manipulación se incorporen al proceso y se conviertan en tema de reflexión consciente, las innumerables opciones disponibles pueden convertirse en una mera excusa para la experimentación arbitraria. Asimismo, la alta calidad del video digital puede alentar sentimientos de orgullo y propiedad del producto que son muy motivadores para los alumnos. Los videos de música pop, por ejemplo, se prestan a la producción digital debido a la facilidad de edición. Sin embargo, el hecho de que resulte bastante fácil producir algo que “se ve bien” no implica que el trabajo automáticamente sea más coherente o eficaz en términos de comunicación. De hecho, los “buenos efectos” pueden enmascarar la falta de contenido —e incluso de *reflexión* acerca de qué intenta comunicar lo producido— en especial, si son acompañados por una pista musical potente.

La cuestión fundamental es que los beneficios potenciales que ofrece la tecnología digital no se concretarán sin la intervención informada del docente ni la participación de los pares, de características diferentes. Es necesario reflexionar, deliberar y dialogar; resulta indispensable que a lo largo del proceso de producción se incorporen de manera sistemática oportunidades para la reflexión y el debate, aunque puedan parecer una distracción de la tarea central.

En este sentido, es particularmente importante insistir en la necesidad del trabajo colaborativo en la producción digital. En el contexto de la educación para los medios, es frecuente utilizar la metodología de trabajo en grupos, no sólo por razones pragmáticas (vinculadas a la escasez de equipos), sino también por motivos educativos. No es fácil aplicar estos argumentos a la labor de producción con medios digitales: el uso de la tecnología digital a menudo tiende a *individualizar* el proceso de producción. Una sala de computación, incluso una diseñada para desarrollar trabajo creativo en el campo artístico, tiende a suponer la presencia de alumnos que trabajan en forma individual frente a su pantalla; el docente, en general, interactúa con los estudiantes también de manera individual, aunque puede ocurrir que algunos alumnos tra-

bajen junto con otros, en calidad de pares-tutores, en especial para resolver problemas relacionados con el software. Los intentos de incorporar el trabajo en grupo muchas veces resultan artificiales: los alumnos, en general, procuran evitar el diálogo y el debate y se dividen el trabajo en funciones especializadas que puedan llevarse a cabo en forma independiente. En los casos en que se dispone de un elevado nivel de acceso a la tecnología, es necesario explicitar y promover los beneficios del trabajo conjunto. Comparado con la tendencia a la individualización, el trabajo en grupo debe percibirse como una manera de promover mutuamente los intereses personales: es fundamental que los estudiantes adviertan que sólo reuniendo recursos, experiencias e ideas les va a ser posible realizar su trabajo.

Por último, queda por analizar el tema del público. La mayor parte del trabajo creativo que llevan a cabo los alumnos en la escuela está destinado a un público integrado por un único miembro: el docente en cuanto examinador. La existencia, o incluso la existencia potencial, de un público verdadero puede modificar cualitativamente la manera en que los estudiantes conceptualizan la labor de producción y lo que aprenden a partir de ella (véase Buckingham *et al.*, 1995). La tecnología digital parece ofrecer algunas posibilidades interesantes en este aspecto. Internet proporciona —o puede proporcionar en el futuro— muchas oportunidades de que la labor de los jóvenes llegue a un público más amplio. En la actualidad, existe una cantidad de sitios que publican imágenes, video y audio producido por jóvenes. No obstante, no se deben tomar muy en serio estas posibilidades: la tarea de llevar las obras de los alumnos a un nivel tal que permita “publicarlas” suele requerir mucho tiempo y, a menudo, la producción tiene un aspecto muy diferente de los productos “profesionales”. En realidad, son pocas las escuelas que han publicado los trabajos multimedia de sus alumnos o que los han puesto a disposición del público a través de Internet, aunque este hecho es en parte reflejo de la creciente preocupación de las escuelas respecto de su “imagen pública”. Sin duda, encontrar un público —aunque sea reducido y local— es sólo una etapa del proceso, no un punto final; sin embargo, visto de esta forma, puede implicar beneficios importantes en lo que respecta a la motivación de los alumnos, así como a su disposición a reflexionar sobre su propio trabajo.

Por lo tanto, es posible decir que la tecnología digital tiene implicaciones significativas en cuanto al aprendizaje acerca de los medios. Sin embargo, los cambios que la tecnología posibilita no se producirán de manera automática. El hecho de que se concreten o no dependerá en parte, como es obvio, de la tecnología misma, es decir, del diseño del hardware y el software que determinarán si están en condiciones de cumplir lo que prometen. No obstante, también dependerá de los con-

textos y relaciones sociales con los que interactúe: el valor de la tecnología digital en este aspecto depende en gran medida de las relaciones pedagógicas que se establezcan alrededor de ella, por ejemplo, de cómo se habilita el acceso de los alumnos a las habilidades y competencias que necesitan, en qué medida se les permite controlar el proceso y en qué medida pueden dialogar con sus docentes y pares. También depende, en términos más amplios, de los contextos sociales en los que se utiliza: de las motivaciones de los estudiantes, de las maneras en las que la producción cultural se relaciona con otros aspectos de su vida, del público para sus producciones, etcétera. Sostendré que en todos estos aspectos la escuela tiene un rol vital que desempeñar.

#### UNA CONCLUSIÓN CAUTELOSA

Este capítulo presenta lo que considero una alternativa fructífera a la que hoy es, mayormente, la práctica habitual en el uso de la tecnología digital en la educación. Se trata de un enfoque que, en mi opinión, debería dictarse en lugar de la asignatura especializada TIC y que además debería incorporarse en un lugar mucho más destacado en la asignatura lengua inglesa (o artes del lenguaje). A diferencia de muchas propuestas que se presentan en este campo, no se trata de otra fantasía utópica basada en una tecnología que todavía no ha sido implementada. El tipo de trabajo que analicé en las páginas anteriores ya se está llevando a cabo en muchas escuelas y en algunos contextos informales extraescolares; en algunos países, por ejemplo en Gran Bretaña, existe una historia bastante bien documentada de práctica en el aula.

Sin embargo, la educación para los medios ha quedado reducida a un lugar marginal del currículo. Si bien cada vez se encuentra más difundida como opción especializada para alumnos mayores, rara vez se enseña de manera sistemática o regular a los grupos de menor edad. Como ya señalé, los encargados de formular políticas y los entes que se ocupan de regular los medios en Gran Bretaña están empezando a comprender la necesidad de una población alfabetizada en relación con los medios; cuerpos similares de otros países están observando la experiencia británica con considerable interés. No obstante, ha resultado muy difícil convencer a quienes se dedican a formular políticas educativas respecto de la importancia del área: la iniciativa Literacy Strategy dispuesta por el gobierno británico para el sector de la educación apenas se ocupa de la alfabetización mediática, y el programa que contempla el National Curriculum para la asignatura TIC se limita en gran medida al desarrollo de habilidades funcionales. Sin reconocimiento oficial y sin un programa serio de capacitación profesional, no es probable

que la clase de trabajo que describí en el presente capítulo logre difundirse.

Existe un *corpus* pequeño, aunque en permanente crecimiento, de investigaciones en el área de educación para los medios; en este capítulo, mencioné algunos de los estudios. La investigación pone de manifiesto algunas importantes limitaciones de la práctica actual, en particular en los tipos de “pensamiento crítico” que suelen promoverse en este campo, aunque también proporciona indicios bastante sólidos de su eficacia, en particular en el caso de enfoques más creativos. Buena parte de las investigaciones ha estado a cargo de docentes o fue realizada en colaboración con ellos; por ese motivo, muchos de los estudios se realizaron con muestras pequeñas y, en algunos casos, sobre la base de datos no sistemáticos. La “investigación acción” de este tipo suele estar más acorde con las necesidades de los docentes que las evaluaciones académicas de mayor escala. No obstante, existe una necesidad apremiante de llevar a cabo investigaciones a más largo plazo. Nos urge saber mucho más acerca del modo en que los niños de diferentes edades pueden adquirir conocimientos acerca de los medios y de cómo podría desarrollarse su comprensión de ese fenómeno en el tiempo. Necesitamos reconocer la diversidad social de las alfabetizaciones en medios y las funciones sociales que cumplen esas diferentes alfabetizaciones. Necesitamos explorar en mayor profundidad la relación entre los aspectos “críticos” y “creativos” de la alfabetización mediática y la manera en que podrían alimentarse mutuamente.

Es posible que, por sobre todo, lo que necesitamos sea comprender de manera más acabada qué contribuye a una buena práctica en el área de la educación para los medios y, en última instancia, si en realidad tiene algún efecto positivo. Algunos estudios muestran que usar enfoques que incorporen el uso de medios puede conducir a progresos significativos en la alfabetización tradicional, aunque los resultados distan de ser concluyentes (por ejemplo, Beavis, 2001; Burn, 2003a, 2003b; McClay, 2002; Parker, 1999). La pregunta más pertinente, sin embargo, es si la educación para los medios efectivamente tiene como resultado mayores niveles de alfabetización *mediática*. Cabe preguntarse, entonces, si la educación para los medios es eficaz, pero no tanto por brindarles a los alumnos conocimientos para aprobar exámenes, sino en el sentido de influir en lo que ocurre *fuera* del aula, en la interacción cotidiana con los medios. Los docentes de este campo cuentan con conocimientos prácticos bien fundados respecto de qué “funciona” en lo que hace a ayudar a los alumnos a aprobar exámenes; hay numerosas investigaciones que parecen indicar que si se les imparten enseñanzas sobre los medios a los alumnos y después se los evalúa en lo que se les enseñó, los estudiantes dan muestras de haber aprendido (por ejem-

plo, Austin y Johnson, 1997; Gadow *et al.*, 1987; Kelley *et al.*, 1987). Sin embargo, esta clase de medición de “entrada-salida” nos dice muy poco respecto del efecto de la educación para los medios en el largo plazo o de su eficacia en cuanto a elevar el “nivel” de alfabetización mediática de los estudiantes. Se trata de una pregunta difícil de responder y sería difícil sea cual fuere el área curricular que estuviéramos analizando, pero sin duda es un interrogante que necesita respuesta.

En ese sentido, podría considerarse que el hecho de asumir un compromiso con la educación para los medios entraña un “acto de fe”, aunque en mi opinión, bastante más justificado que las ideas fantasiosas que suelen servir de fundamento a la promoción de la tecnología en la educación. En última instancia, sin embargo, desearía no limitarme a abogar por la educación para los medios como un nuevo campo especializado. A pesar de los problemas que implica, la metáfora de la alfabetización brinda una manera de imaginar un enfoque más coherente y ambicioso. La creciente convergencia de los medios en la actualidad implica que necesitamos ocuparnos de las habilidades y competencias –las alfabetizaciones múltiples– requeridas para toda la variedad de formas contemporáneas de comunicación. En lugar de restringirnos a añadir la alfabetización digital al menú curricular o a escindir las TIC en una asignatura independiente, necesitamos una reconceptualización mucho más general de qué queremos decir con alfabetización en un mundo cada vez más dominado por los medios electrónicos. La intención no es en modo alguno sugerir que la alfabetización verbal haya dejado de ser importante o que los libros deban descartarse, sino que el currículo ya no puede limitarse a una concepción estrecha de la alfabetización, que esté definida exclusivamente en términos de la imprenta como medio.

Este enfoque de la alfabetización digital también suministra una justificación más convincente del uso de la tecnología en la educación. Como argumenté en páginas anteriores, la mayoría de los usos que se dan a las computadoras en las escuelas se encuentran totalmente desvinculados de los complejos entornos tecnológicos, saturados de medios, en los que crecen los niños. En su mayoría, esos usos son limitados, mecánicos y faltos de imaginación. La respuesta a este problema no es “importar” lo último en dispositivos o aparatos que resulten “amigables” para los niños, ni tampoco en dorar la píldora del aprendizaje con una pátina superficial de entretenimiento digital. La alfabetización en medios digitales tal como la describí en este capítulo constituye una manera más rigurosa –pero al mismo tiempo, más placentera y motivadora– de encarar los desafíos educativos de la era digital.