

¿Cómo que qué pasa, Puerto Rico?

Hacia la alfabetización crítica en los medios de comunicación

José Solís Jordán

We have become a nation that places a lower priority on teaching its children how to thrive, socially, intellectually, even spiritually than it does on training them to consume.

—Juliet Schor, *Born to Buy* (2004)

RESUMEN

La industria de los medios de comunicación hace más que meramente promocionar nuestras opciones con respecto a lo que consumimos, lo que aceptamos y nuestras preferencias. Los medios son fundamentales en la formación de nuestras ideas, gustos, valores y hasta nuestras identidades. En cualquier sociedad democrática este poder, su alcance y la facilidad con el cual es controlado y distribuido se convierten en un reto para todo individuo e institución social, particularmente las escuelas. Este artículo aboga para la inclusión y el desarrollo de proyectos de alfabetización crítica en los medios de comunicación en nuestras escuelas, comunidades y facultades de educación. Viviendo en el siglo XXI, ante las muchas tecnologías que han diversificado nuestro entendimiento acerca de la alfabetización, nos encontramos con la tarea imprescindible de desarrollar un significado más amplio y más profundo de la alfabetización. La alfabetización crítica en los medios entonces puede contribuir a aquellas prácticas que enriquecen la participación, el pensamiento crítico y los procesos creativos que mantengan la democracia en una trayectoria de constante desarrollo.

Descriptores: medios, alfabetización, crítico, tecnologías, educación del Siglo 21

ABSTRACT

The mass media industry does more than contribute to the mere promotion of options with respect to what we consume, what we accept, and our preferences. The media are fundamental in the formation of ideas, tastes, values and

even identities. In any democratic society such power, its reach, and the facility with which that power is controlled and spread becomes a challenge for every individual, social institution, and particularly schools. This article presents an argument for the inclusion and development of critical media literacy projects in our communities, schools, and colleges of education. Living in the 21st century amidst the many technologies that have diversified our understanding of literacy, we are faced with the indispensable task of developing a broader and more profound meaning of literacy. Critical media literacy can contribute to those practices that enrich participation, critical thinking, and the creative processes that keep democracy on the course of constant development.

Keywords: media, literacy, critical, technologies, 21st century education

Nuestros niños y jóvenes pasan más horas frente al televisor y otros medios de comunicación que las horas pasadas en las escuelas (The Henry Kaiser Family Foundation, 2005; Center for Media Literacy, 2008; Media Education Foundation, 2007; Kellner & Share, 2005). Hace pocos años el paisaje de los medios de comunicación se limitaba a la televisión, radio, discos, cine y los medios impresos. En menos de una década ese paisaje se ha ampliado dramáticamente. Hoy ese terreno incluye cable TV, TV vía satélite, teléfonos celulares, video juegos, VCR (Video Cassette Recorder), DVR (Digital Video Recorder), grabaciones digitales, mp3 (música digitalizada), Internet (World Wide Web, e-mail, instant messaging, blogs, juegos en línea y video streaming), entre otras. Este artículo explora diversas dimensiones de la exposición a los medios de comunicación experimentado por niños y jóvenes. Los datos y las estadísticas en el artículo son el resultado de numerosos estudios realizados con poblaciones diversas, incluyendo puertorriqueñas, principalmente en los Estados Unidos. No obstante, y ante la realidad de un ambiente en Puerto Rico saturado por el consumismo, los medios de comunicación estadounidense y comercial internacional, el valor de las consideraciones y propuestas aquí articuladas deberían servir como motivación para todo una serie de investigaciones acerca de nuestras experiencias con estas realidades y las dinámicas sociales y educativas implícitas. Vivimos en un mundo donde nuestro diario vivir ya no está enriquecido por los medios de comunicación sino saturado por éstos. Es decir, hoy el rol de los medios no es parcializado como lo es la decisión de comprar

o no una revista. Los medios están, nos rodean, permean y producen lo social. Aproximadamente el 75% de los hogares viven con 3 o más medios de comunicación (Kaiser Family Foundation, 2005). En Puerto Rico el acceso y uso de la Internet es más alto que en Brasil, México y Argentina; y poco menos que Chile y España, según la empresa Tendenciaspr.com (2006). Esta misma, reveló que más de la mitad de los hogares tienen suscripciones a cable TV o servicios de satélite y que el 97 por ciento de los hogares tienen un televisor a color (Tendenciaspr.com, 2006). El énfasis en el medio de la televisión como ejemplo para las investigaciones acerca de los medios y los niños se debe, en parte, a que es a través de este medio en particular, pero no exclusivamente, que influye mayormente en las preferencias e identidades de estas poblaciones, aunque el acceso al Internet, los teléfonos celulares y otros medios ejercen un gran poder comercial en las vidas de los más jóvenes hasta los mayores de edad. En una investigación del 2005 realizada por la Fundación de la Familia Kaiser, también se descubrió que más de la mitad de los niños y jóvenes de entre 8 y 18 años de edad reportaron que no existían reglas en sus hogares para el uso de los medios en el hogar; y que en hogares con jóvenes de 7mo a 12mo grado, éstos accedían a los medios (TV, Internet, video juegos, películas) sin ninguna supervisión o reglas (The Kaiser Family Foundation Study, 2005). Por su parte, la *Media Education Foundation* (2007) fundada para la educación en los medios de comunicación expresa que:

- el 56 % de los niños y jóvenes de entre 8 y 18 años de edad tienen un televisor en sus habitaciones;
- el 97% de los niños de 6 años o menos poseen productos basados en personajes de la TV o películas;
- casi 3 de cada 4 adolescentes dicen que la presentación del sexo en la TV influye en la conducta sexual de jóvenes de su edad; 1 de cada 4 admite que influye en su propia conducta;
- a los 65 años, la persona promedio habrá visto 2 millones de anuncios en la TV.

Para muchos adultos, el proceso de aprendizaje durante nuestra niñez se caracterizaba por los mensajes, lenguaje, valores e imágenes de nuestro entorno inmediato y lo que aprendíamos estaba delimitado por nuestras experiencias con ese entorno inmediato de hogar, familia, voces presentes y el patio de casa. Hoy las identidades, valores, desarrollo de herramientas cognitivas y disposiciones están siendo profundamente influenciadas por los medios de comunicación, y en particular

el mercadeo dirigido a la niñez y adolescencia. Consideremos, por ejemplo, el desarrollo del niño, el enriquecimiento cultural, la solidaridad y compasión humana de nuestros niños y jóvenes ante la realidad de los siguientes datos:

- Los niños entre las edades de 2-11 años ven más de 25,000 anuncios en la TV durante un año (Federal Trade Commission Bureau of Economics Staff Report, 2007). Estos datos no incluyen los que reciben en sus teléfonos celulares, la Internet, mp3 (iPods, etc), juegos de vídeo, en la escuela y “product placement” (la ubicación de productos en programas de televisión y cine).
- Mientras que los niños más jóvenes van desarrollando sus identidades por género sexual, están siendo inundados con anuncios de productos que promueven estereotipos sexuales. En la actualidad hay unos 40,000 artículos relacionados con las figuras de las princesas de Disney (Linn, 2008). Las películas violentas, como *Spiderman* y *Transformers*, mercadean juguetes que promueven la violencia en los niños varones (Campaign for a Commercial-Free Childhood, 2007).
- Cada año los niños con menos de 12 años de edad influyen en compras que exceden un valor mayor a los \$500 mil millones (Campbell & Davis-Packard, 2000).
- La presente generación de niños y jóvenes, más que generaciones anteriores, es la que más consciente está de las marcas comerciales (Bachmann & Roedder, 2003). Adolescentes entre los 13 y 17 años de edad semanalmente tienen más de 145 conversaciones acerca de las marcas comerciales; unas dos veces más que los adultos (Corcoran, 2007).
- El mercadeo dirigido directamente a los niños es un factor en la epidemia de la obesidad en la niñez (Institute of Medicine, 2006).
- La violencia prevalece en los programas para niños, con un promedio de 14 actos violentos cada hora (Center for Communication and Social Policy, 1998).
- Al cumplir los 18 años de edad, los niños habrán presenciado 200,000 actos de violencia en la TV, incluyendo 40,000 asesinatos (Huston, 1992).
- Un estudio acerca de los juegos de video para adolescentes descubrió que un 98% involucraban la violencia intencional y un 69% apremiaban el matar o requerían que los jugadores mataran para avanzar en el juego (Haninger, Ryan & Thompson, 2004).

- El 90% de las películas clasificadas R son promocionadas en páginas del internet (WWW-web) donde más de 1/3 parte de su audiencia son jóvenes menores de los 17 años (Federal Trade Commission, 2007).
- Los videos de música contienen un promedio de 93 situaciones sexuales por hora, incluyendo once escenas consideradas “hard-core” presentado conducta como el coito y sexo oral (Lichter, Amundson, Lichter & Willi, 2000).
- Más de la mitad de los jóvenes reportan haber conseguido la mayor parte de su información sobre el sexo de la TV (Sutton, Klein, Brown & Wilson, 2002).
- Los niños varones expuestos a la violencia sexual en la televisión, incluyendo las violaciones, son menos propensos a sentir simpatía hacia las víctimas femeninas de la violencia sexual (American Psychological Association Commission on Violence and Youth, 1993).
- dos terceras partes de la población de entre 0 y 6 años de edad vive en un hogar donde la TV está prendida una mitad del tiempo, aunque nadie la esté viendo, así privándoles de un ambiente en el hogar donde prospere el juego (Kaiser Family Foundation, 2003). Niños que juegan cerca de un televisor prendido tienen más dificultad de concentración; esto, por ende, puede afectar el desarrollo cognoscitivo (Healy, 2004).
- Mientras más un juguete predetermine lo que es jugar, más probable será que el juego imaginativo y creativo y sus beneficios sean aminorados—los niños se aburrirán cuando no se les diga qué hacer y serán incapaces de pensar por sí mismo o identificar y resolver problemas (Levin, 2004).

Sin lugar a dudas, el rol de los medios de comunicación en nuestras vidas, desde los más pequeños en adelante, satura cada rincón de la dinámica social. Queda claro también que esta realidad ha provocado muchas reflexiones, críticas desde diferentes perspectivas y teorizaciones que intentan plasmar en cuadros de causas y efectos, a veces de maneras simplistas, lo que en realidad es algo más complejo. No obstante, el presente escrito tiene como propósito proponer que la alfabetización crítica en los medios de comunicación comience a tomar su debido lugar en nuestras escuelas, facultades de educación y comunidades.

En el 1982, la UNESCO advirtió que en las sociedades, “debemos prepara a la juventud para vivir en un mundo de imágenes, palabras

y sonidos poderosos”. En los últimos 20 años nuestro mundo de las comunicaciones, y por ende, la educación han sido revolucionados por los avances en las tecnologías de las imágenes, palabras y los sonidos. Ya no basta con la acumulación de datos como evidencia de nuestros adelantos educativos/formativos. David Berlo, en su libro, *Communication and Behavior*, publicado en el 1975 nos acordó que:

Most of what we have called formal education has been intended to imprint on the human mind all of the information that we might need for a lifetime... Education is geared toward information storage... Humankind needs to be taught how to process information that is stored through technology... Education needs to be geared toward the handling of data rather than the accumulation of data. (p. 8)

El ser alfabetizado en el siglo XXI no se limitará a las destrezas interpretativas que nos han capacitado para leer y producir garabatos que llamamos letras organizadas en las hojas de papel con el propósito de comunicar un significado. La complejidad de esas destrezas ha evolucionado exponencialmente. Imbuidas por las nuevas tecnologías de la comunicación, podemos aseverar que ante los avances tecnológicos revolucionarios, las destrezas de la alfabetización hoy requieren la inclusión de otras habilidades. La educación de nuestros niños, jóvenes, educadores y nuestras comunidades en general tendrá que prepararnos para aprender a “escribir” y “leer” las imágenes y los sonidos al igual que lo hemos hecho por siglos con las palabras. Claramente, el rol de los medios de comunicación en nuestras vidas y las de nuestros niños y jóvenes no sólo forja a nuestra cultura sino que son parte integral de ésta. Este hecho conlleva entonces una serie de implicaciones para la educación y, en los términos más amplios, la formación de nuestras futuras generaciones, sus valores, identidades y prácticas como conciudadanos, puertorriqueños y seres humanos. Estas transformaciones en el concepto de la alfabetización proponen, por supuesto, la transformación de lo que consideraremos el “texto”. Con una educación crítica en los medios de comunicación el concepto de “texto” se amplía para ahora incluir formas verbales, auditivas y/o visuales como textos de la comunicación. La saturación de nuestras vidas por los medios de comunicación y su rol en la formación de ideas, valores y hasta identidades humanas nos obliga también a una redefinición del aprendizaje y de la enseñanza. La próxima sección presenta unas ideas comparativas entre la educación tradicional y la que pudiera considerarse una educación para el siglo XXI

ante nuestro mundo transformado por los avances en las tecnologías de las comunicaciones. Luego se ofrece una definición de la alfabetización crítica en los medios de comunicación y el desarrollo de diferentes proyectos como una necesidad educativa fundamental e indispensable en todos los niveles de la educación, en la preparación de educadores y en las actividades de nuestras comunidades.

Después de la botella: el aprendizaje en el siglo XXI

A lo largo de los siglos XIX y XX el aprendizaje fue caracterizado por la acumulación y el dominio del contenido educativo. Esa caracterización y los procesos educativos cónsonos depositaron el acervo de datos necesarios para el éxito educativo. Pero esos tiempos ya pasaron y la “educación bancaria” que tan elocuente y radicalmente criticó Paulo Freire, hoy se transforma, no exclusivamente por razones ideológicas o filosóficas, sino también por las revoluciones en las comunicaciones y en la producción y movimiento de datos y de los nuevos “textos” de conocimiento y aprendizaje. Así como los golpes epistemológicos de la física en las primeras décadas del siglo XX, provocados por Heisenberg, Einstein, Plank, Polanyi y Oppenheimer, entre otros, astillaron las bases del agarre tetánico del mito milenario de la “objetividad” y el método científico, hoy ante las transformaciones en las comunicaciones y la información, se revoluciona el aprendizaje, y esto conlleva cambios en nuestras prácticas pedagógicas. Mientras en los siglos XIX y XX se asociaba el aprendizaje con el dominio de contenido (content mastery), el nuevo siglo exige un aprendizaje enfocado en las destrezas de proceso, es decir, los procesos por encima del “embotellamiento” o simple memorización. La Tabla 1, tomada de Jolls y Thoman del *Center for Media Literacy* (2008), sirve como un vistazo comparativo de las cualidades del aprendizaje entre la época del “dominio de contenido” (siglos XIX y XX) y la del siglo XXI con su énfasis en los procesos del aprendizaje.

Los cambios en las comunicaciones entonces tienen amplias y profundas implicaciones para nuestro pensamiento educativo y filosófico desde los significados epistemológicos y metodológicos hasta nuestras ideas dominantes sobre el desarrollo humano y su expresión cultural. En términos generales, la última década del siglo XX evidenció el umbral que marcó la entrada del mundo en la Edad de la Información, también llamado la Edad de la Computadora. Esta nueva era se caracteriza por la idea de que los individuos tendrán la habilidad para transferir libremente la información, y tendrán acceso a un universo de información antes inaccesible o difícil de hallar. Los nuevos tiempos

Tabla 1

Siglos XIX y XX: Dominio de Contenido	Siglo XXI: Destrezas de Proceso
<ul style="list-style-type: none"> • Acceso limitado al conocimiento e información (contenido) principalmente impreso • Énfasis en el aprendizaje de conocimiento de contenido no necesariamente útil en la vida • Meta: dominio de conocimiento del contenido (literatura, historia, ciencia, etc.) • Los hechos y la información se transmiten del maestro al estudiante (depósitos de datos) • Análisis de información basado en lo impreso con herramientas de tinta • Lápices, bolígrafos y papel o procesadores de palabras para la expresión • Aprendizaje delimitado por el salón de clases con poca colaboración y diseminación • Aprendizaje basado en los textos, principalmente medios impresos • Aprendizaje conceptual basado en el individuo • Delimitado por la edades, una rigidez en la exposición al contenido de conocimiento • Dominio basado en ensayos y exámenes • Maestro/Maestra selecciona y da conferencias • Maestra/Maestro evalúa y asigna notas • Enseñanza con textos adoptados por el estado por disciplina con poca responsabilidad y atención a la enseñanza • Los estudiantes son pasivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso ilimitado al conocimiento e información (contenido) a través del internet • Énfasis en destrezas procesales para un aprendizaje de por vida • Meta: aprender destrezas (acceso, analizar, evaluar, crear, participar) para la resolución de problemas • Maestras y maestros utilizan un acercamiento basado en procesos de indagación • Análisis y colaboración de multimedia usando herramientas tecnológicas • Herramientas poderosas de tecnologías de multimedia para la expresión, diseminación y circulación • Aprendizaje y conexiones mundiales, con la capacidad de formar equipos de estudio a nivel mundial • Aprendizaje basado en proyectos por equipos o grupos • Exposición al contenido y destrezas procesales flexibles e individualizados • Dominio demostrado a través de los multimedia • Maestras/ Maestros guían y “enmarcan” • Estudiantes aprenden a establecer criterios y evaluar sus trabajos • Estudiantes participan y contribuyen

significan un cambio hacia una economía basada en el manejo de la información. Tenemos una gran responsabilidad con la educación de nuestros niños, jóvenes y comunidades ante la saturación de la información que a través de los medios de comunicación logra contribuir a la formación de sus valores e identidades. Para esto tenemos que educar, o sea, alfabetizar críticamente en los medios de comunicación.

¿Qué es la alfabetización crítica en los medios de comunicación?

La alfabetización en los medios de comunicación es la habilidad de poder acceder, analizar, desmitificar y evaluar la multiplicidad y complejidad de los mensajes presentados a través de los medios de comunicación. Es una herramienta con la cual desarrollamos unas destrezas que nos capacitan para ser consumidores críticos y cautelosos para así poder tomar decisiones bien informadas acerca de nuestras vidas y las posturas que asumimos, pero también implica ser productores creativos de los medios para poder comunicar nuestras ideas mejor y con mayor efectividad. Las personas críticamente alfabetizadas en los

medios de comunicación están mejor equipadas para descifrar el constante bombardeo de mensajes que reciben a toda hora, todos los días, de la televisión, radio, periódicos, revistas, libros, carteles de anuncios, mercadeo, juegos de video, Internet, música, entre otros. La alfabetización crítica en los medios de comunicación nos ayuda a entender cómo los medios crean cultura, y cómo el control de los medios por unas corporaciones gigantescas (llamados conglomerados) afectan a nuestra sociedad y política. La alfabetización crítica en los medios de comunicación desmitifica la Edad de la Información al entender que el movimiento de más información puede contribuir al desarrollo de procesos democratizadores, pero que también ha contribuido a la expansión del capital cultural donde la información se convierte en una especie de moneda sometida a la dinámica del intercambio capital como cualquier otro producto de la manufactura humana.

¿Por qué es importante la alfabetización crítica en los medios de comunicación? Algunas de las posibles contestaciones a esta pregunta son las que siguen:

- Los medios de comunicación ejercen una gran influencia en la dinámica social y política así afectando profundamente el estado de cualquier sociedad, particularmente las que defienden valores democráticos.
- Nuestra sociedad ha sido saturada por los medios de comunicación y los valores del consumo desmedido.
- Los medios de comunicación influyen profundamente en el desarrollo de las percepciones, creencias y actitudes de los miembros de la sociedad.
- Continúa en evolución las comunicaciones visuales y la información, dejando patente la necesidad de educar acerca de estos cambios sociales.
- La capacidad para manejar, procesar, crear, críticamente evaluar, analizar y producir mensajes a través de los nuevos medios ya no es un lujo sino significa la expansión y redefinición de la alfabetización.

La conceptualización de la alfabetización crítica en los medios de comunicación

A mediados de la década de los '80 el profesor de comunicaciones Len Masterman, de la Universidad de Liverpool en Inglaterra, publicó su libro *Teaching the Media* (Masterman, 1986). El mismo estableció las bases del campo de la alfabetización en los medios de comunicación.

Estas bases, fundamentos del pensamiento acerca del tema, forjaron lo que hoy muchas organizaciones e instituciones aceptan como conceptos claves para la definición de la alfabetización en los medios de comunicación. El significado y la descripción de estos conceptos ocupan un lugar céntrico en el *Media Kittm* del Center for Media Literacy (CML). La organización identifica unos cinco conceptos básicos. Éstos ocupan un lugar medular en la alfabetización crítica en los medios de comunicación. Lo siguiente presenta cada concepto del CML con una breve elaboración (de este autor) acerca de su importancia:

Todos los mensajes de los medios son “construidos”

Este primer concepto es la raíz principal de la alfabetización en los medios de comunicación. El mismo reta a los poderes que tienen los medios al presentar sus mensajes de maneras exentas de una problematización y transparencia. Nuestra producción social de signos y sus significados, el resultado de las relaciones estructurales se conoce como la ciencia de la semiótica. La misma ha contribuido una gama enriquecedora de literatura e ideas relacionadas con nuestra exploración de los medios de comunicación. Con la semiótica aprendemos que por ejemplo, hay cosas, signos, que se transmiten sin que se digan y que, por lo tanto, la naturaleza del signo no puede descansar sobre su simple aceptación. Masterman, por ende, subraya el principio de la opacidad como la base de la alfabetización en los medios de comunicación. La naturaleza construida de los mensajes de los medios de comunicación, implica de por sí que estos mensajes son plasmados, organizados, vestidos y maquillados a través de unos procesos particulares. Los procesos de significación incluyen determinaciones acerca de la inclusión y exclusión de cómo será presentada la realidad. Los mensajes tácitamente aceptados como “realidades” tienen que ser desmitificados y re-contextualizados. Sólo de esta manera rescataremos la habilidad de entender la naturaleza de las construcciones de los mensajes. Este proceso de desmitificación de los mensajes en los medios de comunicación es fundamental para la alfabetización crítica en los medios de comunicación.

Los mensajes de los medios se construyen utilizando un lenguaje creativo con sus propias reglas

El segundo concepto básico encara un fundamento semiótico basado en el entendimiento de la naturaleza y diseño particular de los mensajes creados por los medios. El mismo nos recuerda que toda forma de comunicación —sea el periódico, los concursos en la TV

o películas de horror— tiene su propio lenguaje creativo: música de miedo exagera el miedo, el “close-up” de las cámaras implican intimidad, el uso de letras mayúsculas, grandes y ennegrecida (bold) como en los titulares noticiosos denotan su importancia y significado. El entendimiento de la gramática, sistemas de sintaxis y metáfora dentro del lenguaje de los medios de comunicación, especialmente el lenguaje de los sonidos y visuales trasciende nuestras facultades racionales adentrándose en la base de nuestros más profundos sentimientos. Por lo tanto, el estudioso de los medios de comunicación explora y analiza la existencia de diferentes significados presentes en los mensajes de los medios. Este proceso de exploración y análisis podría entenderse como un ejercicio de dos partes: denotación y significador, y la connotación y lo significado. En el primero exploramos nuestras referencias literales ante el contenido. O sea, en un primer nivel de significación, los signos son denotativos. La foto de una botella de cerveza designa una botella de cerveza, la imagen de una mujer denota una mujer. Sin embargo, en el segundo proceso exploramos y analizamos los significados más subjetivos y asociativos; significados basados en nuestros códigos ideológicos y culturales (Hall, 1980). En este segundo nivel, los signos connotan un conjunto más amplio de sentidos que son atenuados por diferentes usos y valoraciones sociales. El resultado puede ser un anuncio de cervezas que asocia la cerveza con la juventud, lo sexual, la moda, lo atractivo, etc. De hecho, ¿cuándo fue la última vez que viste un anuncio de cerveza donde el denotativo fuera un hombre panzón (de tanto beber)? Retomando la tradición estructuralista saussureana, Roland Barthes en su libro *Mitologías* (2002), así propone unas estrategias para el estudio analítico del pensamiento de la cultura en masa elaborando aspectos características de la naturaleza semiológica de los mensajes en los medios de comunicación. Pero, fue el investigador jamaicano Stuart Hall quien, sobre las bases establecidas por Barthes, propuso un nuevo modelo para pensar el proceso de la comunicación mediática. Cuando en la decodificación aceptamos la codificación propuesta en la instancia de la emisión, como algo natural, el resultado es el efecto ideológico. En este proceso de exploración y análisis descubrimos la intersección de lo denotativo y connotativo. En los mensajes de los medios esta intersección, presentada en el mensaje como algo natural borra y deja invisible los contextos históricos y sociales, y por ende, su naturaleza construida. Un buen ejemplo de este proceso lo vemos ante la proyección de las re-presentaciones de diferentes grupos por los medios de comunicación: árabes, puerto-

rriqueños, homosexuales, africanos, las series de comedia que tienen como protagonista una familia de la clase trabajadora, la mujer, etc. Por ejemplo, también han sido influenciadas por los mensajes en los medios de comunicación nuestras ideas del poder masculino. Cuando vemos a un Rocky Balboa (Sylvester Stallone) en la película “Rocky” lo tienen que re-presentar de acuerdo al concepto (connotación y denotación) de la figura masculina y poderosa. No obstante, cuando uno por primera vez ve el artista por la calle, lo que más le choca es la estatura (de unos 5’8”), ya que no se asocia la figura de Rocky y el poder masculino con una persona de esa estatura. La naturaleza construida y codificada de los medios nos obliga a estudiarla y desmitificarla en nuestros procesos educativos críticos y transformadores.

Las personas experimentan de diferentes maneras los mismos mensajes de los medios de comunicación

Las audiencias desempeñan un rol dinámico en la interpretación de los textos mediáticos ya que cada miembro de una audiencia trae al texto mediático un conjunto único de experiencias (edad, género, sexo, educación, raza, costumbres culturales, etc.), los cuales, al ser aplicados al texto —o en combinación con el texto— crean interpretaciones únicas. Un corredor de distancias, por ejemplo, trae una serie de experiencias que, al presenciar un maratón por la TV, interpreta de una forma muy distinta la trasmisión a la interpretación del que no corre distancias. De hecho, una familia que comparta un programa televisado puede tener múltiples interpretaciones del mismo. Este concepto principal tiene sus raíces en la tradición de las investigaciones acerca del rol de las audiencias ante los mensajes mediáticos. Umberto Eco, uno de los más destacados estudiosos teóricos de la comunicación de masas, se dedicó a la investigación de la recepción de los mensajes. Sobre las bases del desarrollo de una concepción semiótica, Eco refuta la tradición funcionalista del rol de las audiencias y aboga por una “guerrilla semiológica.” Sus blancos: las teorías mecánicas de la comunicación de masas que ven en la intención del emisor el efecto ya realizado de la comunicación; y las que plantean la imperiosa necesidad de que la sociedad civil se organice y cambie el mensaje de los medios para elevar la calidad de la comunicación (Eco, 1987). Eco sostiene que la única alternativa ante la amenaza de ser consumido por el mensaje radica en la construcción de una comunicación crítica desde la instancia de la recepción. Así como plantea este tercer concepto o principio medular de la alfabetización crítica en los medios de

comunicación, todo mensaje es interpretado según los códigos (experiencias) que cada receptor traiga a la interpretación del mensaje. La historia de la actividad intelectual y política cultural acerca del tema de las audiencias y los mensajes mediáticos se caracterizó, generalmente, por uno de dos tendencias: los estudios de “usos y gratificaciones”, el marco de los funcionalistas norteamericanos y, por su parte, los Estudios Culturales de Gran Bretaña, particularmente del Centro de Birmingham. Influenciado por los aportes del marxismo y la teoría de la ideología y la semiología, Stuart Hall pregunta: ¿Qué viene primero, la gratificación o la necesidad? ¿No contribuyen los medios a crear la necesidad que ellos mismos satisfacen? Hall entonces estudia la recepción en términos de la descodificación individual; el receptor interpreta los mensajes desde su contexto, o sea, puesto social, asociaciones grupales, valores, preferencias y prejuicios, etc. y no simplemente desde una motivación psicológica. Es decir, el productor del mensaje mediático (TV, radio, periódico, cine, música, libros, etc.) *codifica* o impregna el mensaje de códigos que propician ciertos valores, preferencias, prejuicios, etc., mientras la audiencia interpreta o *descodifica* el mensaje con el conjunto de experiencias que trae a la recepción. Los avances en las posturas interpretativas y semiológicas conllevan importantes lecciones para la alfabetización crítica en los medios de comunicación y para la educación en general. Notamos aquí unas intersecciones interesantes y valiosas entre la semiología del encuentro entre audiencia y mensaje mediático y las bases de la pedagogía freireana. Como expresó bell hooks:

Aunque las audiencias no sean rotundamente pasivas y son capaces de escoger y discernir, también es cierto que hay ciertos mensajes (recibidos) que rara vez son mediados por la voluntad de la audiencia. (hooks, 1996, p. 3)

Por lo general entonces, las teorías de la audiencia entienden que el momento de la recepción se caracteriza por un encuentro que nos ofrece una gran oportunidad de desarrollar nuestras destrezas de pensamiento crítico para poder luchar abiertamente con el discurso social dominante. La literatura de investigaciones correspondientes han mostrado unas grandes diferencias que existen en cuanto a la interpretación de un mismo mensaje mediático al comparar por ejemplo, las interpretaciones de diferentes audiencias a una misma película o un mismo programa en la televisión (Gunter, 2000). Las posturas o ubicaciones subjetivas sirve para enriquecer nuestros entendimientos de

la diversidad y de la interpretación desde numerosas perspectivas. Este hecho enriquece la democracia y nuestras prácticas educativas.

Los medios tienen valores integrados y sus propias perspectivas

El cuarto concepto principal apunta hacia una exploración del contenido de los mensajes mediáticos, sus valores, prejuicios y las re-presentaciones explícita e implícitamente proyectadas por los mensajes. El hecho de que sean construidos los mensajes mediáticos implica un subtexto. El contenido subtextual, que es también el producto de quienes construyeron el mensaje, delimita lo que es importante. Todo mensaje mediático es el resultado del montaje de un cuento con su principio, medio y fin. Los protagonistas y sus características, el lugar (“setting”) y todos los demás detalles forman parte del conjunto de un mensaje y resaltan unos valores específicos que quedan integrados en el mensaje. Además de ser útil, esta examinación crítica del contenido de los mensajes, también provee la oportunidad de entender la naturaleza subjetiva de toda construcción mediática. Este acercamiento crítico a una supuesta “objetividad” contribuye a que el estudiante luche con las premisas dominantes acerca del conocimiento y lo que acostumbramos aceptar como evidencia del saber sin cuestionar. Henry Giroux nos recuerda que, “The notion that theory, facts, and inquiry can be objectively determined and used falls prey to a set of values that are both conservative and mystifying in their political orientations” (Giroux, 1997). El misticismo de la “objetividad” nos hace entender el texto del mensaje como algo “natural” como si no requiriera un análisis crítico y que por lo contrario, sea tácitamente aceptado. Nuestra capacidad para poder discernir y descifrar el contenido de los mensajes, los valores integrados y sus perspectivas nos libera de la rigidez del “objetivismo mecanístico” del cual nos hablaba Paulo Freire. La “objetividad mecanística” presente el mensaje como un hecho donde la conciencia es simplemente una copia de una realidad objetiva (Freire, 1985). El cuarto principio para la alfabetización crítica en los medios de comunicación entonces reta estas premisas acerca del conocimiento revelando otras más amplias y transformadoras oportunidades para crear y re-crear el conocimiento y nuestras negociaciones con nuestro mundo mediado.

La mayoría de los mensajes mediáticos están organizados hacia las ganancias y/o el poder

El último de los conceptos principales nos anima a desarrollar preguntas relacionadas con los autores de los mensajes y sus propó-

sitos. Una gran parte de los medios de comunicación comenzó como empresas cuyo objetivo principal fue la ganancia. Hoy continúan como empresas comerciales. La evidencia radica en el espacio y el dinero que, por ejemplo, dedican los periódicos a los anuncios ante lo que se le dedica a las noticias. El mismo factor comercial del “advertising”, o los anuncios, en la televisión domina ese medio. Como bien han investigado los estudiosos de los medios de comunicación: no sólo se anuncia a la audiencia el producto a la venta, sino también la venta del quien hace el anuncio (su empresa) o el “advertiser” a la audiencia. Nuestras preguntas deben dirigirse también a esos intereses que son el propósito fundamental de la televisión o de las revistas. De hecho, la programación tiene como deber la preparación de una audiencia cautiva y receptiva de tal modo que la red televisiva pueda venderle el tiempo y espacio a los “sponsors” (los que apoyan económicamente la programación) para los anuncios y las ventas de servicios y productos. Para esto sirven los ratings. En pocas palabras, nuestro deber como educadores es alfabetizar críticamente en los medios de comunicación para que nuestra ciudadanía pueda desarrollar las destrezas necesarias para descifrar el “spin” (el giro) que los medios a través de sus “sponsors” le ponen al mensaje. Por ende, nos compete preguntarnos, ¿quién está detrás del mensaje?, ¿cuáles pueden ser sus intereses? y ¿porqué esté mensaje?, entre otras preguntas importantísimas. Nuestras capacidades para levantar estas y otras preguntas nos dirigirán a explorar la historia de la trayectoria de la concentración del poder de los medios de comunicación. Desde el 1983, lo que era una industria controlada por unas 50 corporaciones hoy son los conglomerados quienes son los dueños de los mensajes dominantes. Éstos son: Time Warner, Disney, News Corporation de Rupert Murdoch, Bertelsmann de Alemania, y Viacom, con la General Electric’s (NBC) en un sexto lugar (Bagdikian, 2004). Ante las exigencias de un mundo que enfrenta una crisis en la participación, ampliación y diversidad de voces que contribuyan a la construcción de los mensajes y la resolución de nuestras problemáticas económicas y sociales, este detalle nada más, debería servir como razón suficiente para entender y trabajar a favor de la alfabetización crítica en los medios de comunicación.

La comercialización de la educación y la filosofía neoliberal

La importancia de la alfabetización crítica en los medios de comunicación es aún mayor ante la proliferación de la comercialización de la educación y la filosofía neoliberal que la caracteriza. En los Estados

Unidos por ejemplo, ha habido un movimiento de intereses comerciales que favorecen la transmisión de emisoras radiales en los autobuses escolares. El planteamiento de las empresas comerciales expresa que la transmisión de música popular y al gusto de los niños y jóvenes contribuiría a una experiencia de transporte escolar más placentera y tranquila, más segura, adaptada a las edades de los pasajeros y controlada por el chofer. Lo que no enfatizan es el bombardeo de anuncios comerciales expresamente diseñados para esos pasajeros. Por otra parte, también ha habido escuelas que han aprovechado las hojas de los exámenes de sus maestros para anunciar los productos y la mercancía de diferentes empresas o negocios los cuales pagan por tener anunciado sus intereses. Esas escuelas justifican dicha actividad como una estrategia creativa para aminorar el golpe de los recortes presupuestarios. Los avances por parte de un sinnúmero de empresas comerciales a lo largo y ancho de la educación no son nada muy nuevo. Entre tantos, los debates más sonados fueron aquellos realizados ante la proliferación de las ventas de bebidas gaseosas (Pepsi, Coca-Cola, etc.) en las escuelas a la vez que se criticaba la creciente tasa de obesidad entre otras condiciones serias de salud que afectan a la población de niños y jóvenes. Sean los debates acerca del impacto de la comercialización de la escuela y la salud, la TV en el salón de clases (Channel One), el “sponsorship” de los deportes escolares por Nike, de las ciencias tecnológicas por Dell o Apple, o tantos otros proyectos comerciales en las escuelas, nuestras capacidades como educadores y las de nuestras comunidades escolares y, en particular, los estudiantes, tienen que desarrollar las destrezas necesarias para formular preguntas claves y críticas y disposiciones capaces de enfrentar la proliferación de la comercialización y sus bases neoliberales.

La crisis del capitalismo con sus creencias en las fuerzas democratizadoras del mercado hoy perciben bien claro el provecho que se le puede sacar a la educación pública al adentrarse el mundo comercial. La educación representa un mercado amplio, diverso y compuesto por la población de personas que más genera el consumo en el mundo (*ver datos anteriores*). El sociólogo Pierre Bourdieu (1998) lo expresó de la siguiente manera:

...(el neoliberalismo) difundido a través de todo el mundo por los políticos nacionales e internacionales, servidores civiles y principalmente por el universo de periodistas mayores —todos más o menos igualmente ignorantes de la teología matemática subyacente— se está convirtiendo en un tipo de creencia universal, en un nuevo evangelio ecuménico. Este evangelio o,

mejor dicho, la Vulgata suave, la cual se promueve por dondequiera bajo el nombre del liberalismo, es confeccionado no de una colección de palabras mal definidas, “globalización”, “flexibilidad”, “desregulación”, y así sucesivamente sino, a través de sus connotaciones liberales o hasta liberadoras que pudieran ayudar a conseguirle la apariencia de un mensaje de libertad y liberación a una ideología conservadora que se cree opuesta a toda ideología. (p. 127)

La confluencia de la educación pública con el mundo corporativo se revela plenamente en las posturas presentadas en la publicación del Departamento de Educación estadounidense, *Partnership for 21st Century Skills*. La misma lógica se refleja en la visión que tiene el gobierno de Puerto Rico acerca del proyecto de la alianza público/privada y sus ideas acerca de la educación. El problema principal radica en las premisas de estos proyectos privatizadores. El clima político y económico actual con sus discursos neoliberales, y en la educación, los proyectos para la expansión de las escuelas “charter” son presentados por sus proponentes como alternativas “democráticas”. Por ende, sus argumentos descansan sobre los temas de “mayor libertad” para el consumidor de la educación, donde el más económicamente poderoso sigue siendo más aventajado. Tal vez nuestro mayor reto es rescatar y reincorporar las bases éticas de los argumentos de la educación nutridas por los temas de la justicia social y la equidad como principios fundamentales de una democracia (Wells *et al.*, 2002).

Conclusión

El pensamiento crítico representa, para el estudiante, las posibilidades para mejor entender, evaluar y transformar a su mundo. Albert Einstein nos expresó que más importante es la imaginación que el conocimiento. Al igual que Paulo Freire y su pedagogía problematizadora, Einstein nos recuerda que el almacenaje de datos no puede recibir el mismo reconocimiento que la imaginación, la pregunta y la creatividad, pues una vez hecha la pregunta una o varias respuestas ya están a mayor o menor grado implícitas; el resultado es entonces una reacción. Por su parte, la creatividad, la imaginación y la pregunta surgen de la curiosidad y la curiosidad circula por los mismos pasillos que la esperanza democrática. La alfabetización crítica en los medios de comunicación contribuye a ese proyecto democratizador, emancipador, crítico y creativo. Carmen Luke (2000) nos recuerda:

Unless educators take a lead in developing appropriate pedagogies for the new electronic media and forms of communications, corporate experts will be the ones to determine how people will learn, what they will learn, and what constitutes literacy. (p.71)

La alfabetización crítica hoy día entonces trasciende las destrezas de la lectura de letras y palabras compuestas y expresadas de manera escrita y lineal. Hoy la alfabetización crítica implica el desarrollo de unas destrezas ampliadas y diversas capaces de nombrar, evaluar, recrear y crear procesos dinámicos, procesos que nos conduzcan hacia el enriquecimiento de la participación en las prácticas comunicativas y así democráticas. Como argumentaba John Dewey, la educación es necesaria para capacitar al pueblo a participar en una democracia. Sin una población educada e informada una democracia fuerte es imposible. Dicho de otra manera, las esperanzas de una vida democrática no tiene el lujo de nada menos. Edward Bernays (1928) conocido como el padre de la industria de las relaciones públicas lo resumió de la siguiente manera:

The conscious and intelligent manipulation of the organized habits and opinions of the masses is an important element in democratic society. Those who manipulate this unseen mechanism of society constitute an invisible government which is the true ruling power of our country. ...We are governed, our minds are molded, our tastes formed, our ideas suggested, largely by men we have never heard of. This is a logical result of the way in which our democratic society is organized. Vast numbers of human beings must cooperate in this manner if they are to live together as a smoothly functioning society. ...In almost every act of our daily lives, whether in the sphere of politics or business, in our social conduct or our ethical thinking, we are dominated by the relatively small number of persons ... who understand the mental processes and social patterns of the masses. It is they who pull the wires which control the public mind. (p. 9)

La alfabetización crítica en los medios de comunicación nos ofrece las herramientas y los marcos de referencia para poder desmitificar las comunicaciones de quienes “controlan la mente pública” (aludiendo a la trayectoria iniciada por el padre de las relaciones públicas, Bernays) así contribuyendo a las expresiones críticas y creativas de nuestras subjetividades, participantes activos en los procesos que forjan una convivencia más participativa, y por ende, más saludable.

REFERENCIAS

- American Psychological Association Commission on Violence and Youth. (1993). *Violence and youth: Psychology's response, Volume 1*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bachmann Achenreiner, G. & Roedder John, D. (2003). The meaning of brand names to children: A developmental investigation. *Journal of Consumer Psychology, 13*(3), 205–219.
- Bagdikian, B. (2004). *The New Media Monopoly*. Boston: Beacon Press.
- Barthes, R. (1980). *Mitologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Berlo, D. (1975). The context for communication. En Hannemann & McEwen, *Communication and Behavior* (p. 8). Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Bernays, E. (1928). *Propaganda*. New York: Horace Liveright Publishers.
- Bourdieu, P. (1998, Jan/Feb). A reasoned utopia and economic fatalism. *New Left Review, 124*-138.
- Campaign for a Commercial-Free Childhood. (June 28, 2007). *Letter to the FTC.*, Accedido el 2 de marzo de 2009 en <http://commercialfreechildhood.org/pressreleases/transformersftcletter.pdf>
- Campbell, K. & Davis-Packard, K. (2000, Sep. 18). How ads get kids to say I want it! *Christian Science Monitor*.
- Center for Communication and Social Policy (1998). *National Television Violence Study*. Accedido el 11 de enero de 2009, en http://mediaawareness.ca/english/resources/research_documents/reports/violence/upload/National-Television-Violence-Study-Year-Three-1996-97-Report-pdf.pdf
- Center for Media Literacy (2008). *Literacy in the 21st Century: Questioning the Media*. Center for Media Literacy. Accedido en <http://www.medialit.org>
- Corcoran, M. (2007, Sep. 25). These days, some teens covet expensive brand names in purses, accessories. *Los Angeles Times*.
- Eco, U. (1987). *La estrategia de la ilusión*. Barcelona: Lumen.
- Federal Trade Commission Bureau of Economics Staff Report. (2007, June 1). *Children's Exposure to TV Advertising in 1977 and 2004*. Holt, D.J, Ippolito, P.M., Desrochers, D.M. & Kelley, C.R. p. 9.
- Federal Trade Commission. (2007, Apr). *Marketing violent entertainment to children: A fifth follow-up review of industry practices in the motion picture, music recording & electronic game industries: A report to Congress*, p. ii.
- Institute of Medicine. (2006). *Food marketing to children and youth*. Washington: The National Academies Press, p. 8.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, and liberation*. Boston: Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gunter, B. (2000). *Media research methods: Measuring audiences. Reactions and impact*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Hall, S.; Hobson, D.; Lowe, A.; Willis, P. (Eds). (1980). Encoding/Decoding. En S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, y P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language* (136-138). London: Hutchinson.
- Haninger, K., Ryan, M. S., Thompson, K. M. (2004). Violence in teen-rated video games. *Medscape General Medicine*, 6(1). Accedido el 17 de enero de 2009 en <http://www.kidsrisk.harvard.edu/images/MGMvideogames.pdf>
- Healy, M. (2004, May 24). Young TV watchers may be at risk for later attention problems. *The Los Angeles Times*. Accedido el 25 de marzo de 2008, en <http://www.childrennow.org/newsroom/news-04/cam-ra-05-24-04.cfm>
- hooks, bell. (1996). *Reel to Real: Race, sex, and class at the movies*. New York: Routledge.
- Huston, A.C. (1992). *Big world, small screen: The role of television in American society*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Jolls, T. y Thoman, E. (2008). *Literacy for the 21st Century*. Malibu, CA: Center for Media Literacy.
- Levin, D. (2004). Toying with children's health: How the business of play harms children. *Third Consuming Kids Summit*. Accedido en <http://www.commercialfreechildhood.org/articles/3rdsummit/levin.htm>
- Lichter, S. R., Amundson, D. Lichter, L. S., & Willi, M. C. (2000). *Sexual imagery in popular culture*. Washington, DC: Center for Media and Popular Policy.
- Lichty, L. (2009). *Ratings analysis: The theory and practice of audience research*. New York: LEA Publishers.
- Linn, S. (2008). *The case for make believe: Saving play in a commercialized world*. New York: New Press.
- Luke, C. (2000). Cyber-schooling and technological change: Multiteracias for new times. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 69-91). Melbourne, VIC, Australia: Macmillan.
- MA. Kellner, D., & Share, J. (2005, September 15). Media Literacy in the U.S. *Medien Pädagogik*, 1-21.
- Masterman, L. (1986). *Teaching media*. London: Routledge.
- Media Education Foundation. (2008) *Introduction to mass media*. Northampton, MA: Media Education Foundation.
- Mediaed.org. (2007). *10 Reasons why media education matters*. Accedido el 28 de octubre de 2008, en <http://www.mediaed.org/wp/handouts-article>
- Schor, J. (2004). *Born to buy: The commercialised child and the new consumer culture*. New York: Scribner. En Media Education Foundation documentary, *Consuming Kids: The Commercialization of Childhood* (2008). Boston, MA: Media Education Foundation.
- Sutton, M.J., Klein, J.D., Brown, J.D., & Wilson, K.M. (2002). Shaking the tree of knowledge for forbidden fruit: Where adolescents learn about sexuality and contraception. En J. Brown (Ed.), *Sexual Teens, Sexual Media: Investigating the media's influence on adolescent sexuality* (p. 25-55). New York: Erlbaum.

- Tendenciaspr.com. (2006). *Usuarios del Internet en Puerto Rico*. Accedido el 11 de noviembre de 2008, en <http://www.tendenciaspr.com/Economia/Economia.html>
- The Kaiser Family Foundation. (2003). *Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA. Accedido el 6 de marzo de 2009, en <http://www.kff.org/entmedia/entmedia102803pkg.cfm>
- The Henry J. Kaiser Family Foundation. (2005). *Generation M: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Wells, A.; Slayton, J.; Scott, J. (2002). Defining democracy in the neoliberal age: Charter school reform and educational consumption. *American Educational Research Journal*, 39(2), 337-361.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en mayo de 2009 y se aceptó para su publicación en agosto del mismo año.