

Educación y lenguaje de las pantallas: aproximación a una nueva alfabetización mediática

RESUMEN

El presente texto aporta elementos para la comprensión del lenguaje de los medios, en particular, el lenguaje de las pantallas, expresión elegida para referirse a un sistema de códigos y modelos de significación propios de una cultura de convergencia mediática en un entorno digital. El documento parte de una aproximación inicial al estado que guarda la investigación en materia de medios y educación, con el fin de proponer un punto de partida para la construcción de modelos de alfabetización en un entorno de medios digitales. La propuesta se inspira en las ideas de Marshall McLuhan en *Understanding Media*, de modo que se asume a los medios como extensiones de las facultades del ser humano, hecho que obliga a estudiarlos desde una perspectiva integral y no fragmentaria. Contrastando posturas críticas y administrativas ('apocalípticos' e 'integrados', siguiendo los términos consagrados por Umberto Eco), se analizan las características del lenguaje de las pantallas y se le define a través de tres grandes elementos: el significativo papel de la imagen, la lógica mosaico a través de la cual se configuran los mensajes, y el rol de participación que demandan las pantallas de sus usuarios. Con base en estos aspectos se sugieren algunas consideraciones que habrían de valorarse al proponer un proceso educativo de alfabetización mediática, entendida como un entorno amplio que involucra competencias para la producción y recepción de mensajes a través de los medios.

PALABRAS CLAVE

Modelos educativos, medios audiovisuales, sociología de los medios de comunicación de masas, alfabetización mediática

ABSTRACT

*This text provides elements for understanding the language of the media, particularly the language of the screens, expression chosen to refer to a system of codes and patterns of significance of a culture of media convergence in a digital environment. The document is an initial approximation to the state of the research in the field of media and education in order to propose a starting point for building models of literacy in a digital environment. The proposal draws on the ideas of Marshall McLuhan in *Understanding Media*, so we*

assume the media as extensions of human faculties, a fact that requires study from a holistic perspective and not piecemeal. Contrasting critical and administrative ('apocalyptic' and 'integrated', following the terms set forth by Umberto Eco), analyzes the language features of the screens and is defined by three main elements: the significant role of the image mosaic logic through which messages are configured, and the role of the screens that require participation of its users. Based on these aspects suggest some considerations that would be assessed by proposing a process of media literacy education, understood as an environment that involves extensive powers for the production and reception of messages through the media.

KEYWORDS

Educational models, media, media sociology, media literacy

No media system, no matter how free, rich and effective, is capable of imparting true benefit to human development without responsible individuals equipped with the appropriate skills to make the most of the opportunities that the system provides.

José Manuel Pérez Tornero

We must prepare young people for living in a world of powerful images, words and sounds.

UNESCO, 1982

“Veo fotos por todas partes”, escribía Roland Barthes en 1979 en su ensayo *La cámara lúcida*. Sus palabras sintonizaban con “la omnipresencia de imágenes fotografiadas” que un par de años antes describiera Susan Sontag, quien se refería a la fotografía como la forma «moderna» de mirar: fragmentaria, homogeneizadora. En su colección de ensayos *Sobre la fotografía*, publicados originalmente entre 1973 y 1977, Sontag advierte que la reproducción de la imagen a través de este medio impone una gramática y, sobre todo, una ética de la visión: hacer imágenes constituye un acontecimiento y, en buena medida, se convierte en una herramienta de poder. Barthes, por su parte, aludía a la fotografía como una vía infinita de repetición mecánica de aquello que existencialmente es irrepetible. La fotografía como portadora de una doble posición: representación y testimonio de la realidad; su poder radica no solo en la posibilidad de representar algo, sino —sobre todo— en su capacidad de autenticar que algo ha sido. Quizá por ello Barthes consideraba al advenimiento de la fotografía un punto de inflexión que divide la historia del mundo.

La historia de estas imágenes ha sido vertiginosa. A la democratización de la imagen producida por la fotografía, siguieron la fascinación por la imagen en movimiento desatada por el cine, el furor de la televisión y, hace apenas unos cuantos lustros, la fiebre por los ordenadores. Alrededor de estas tecnologías aparecen recursos portadores de nuevas posibilidades, como las cámaras para el hogar o las consolas de videojuegos. En el camino, medios que potenciaban otras funciones —como la radio o la telefonía— han ido encontrándose también con las pantallas. Hoy, resulta evidente que nuestras vidas transcurren con los medios y a través de los medios, configurándose así no sólo un nuevo concepto de ciudadano sino toda una nueva manera de ser humano, una antropología que encierra un ethos y una racionalidad que en cierto modo rompen con las formas que observábamos tradicionalmente. Si la educación es condición para comprender y transformar lo que somos, comprender esas nuevas estructuras no resulta sólo conveniente para la pedagogía, sino necesario. La omnipresencia de imágenes —y pantallas— hace evidente la necesidad de una nueva alfabetización en sentido amplio, que vaya más allá del mero análisis de contenidos: una alfabetización que parta de observar atentamente a los medios en sí mismos para comprender sus lenguajes, la forma en que se generan sus códigos y especialmente el impacto que producen en nuestra racionalidad y en nuestras estructuras morales. La intención en estas líneas no es explicar los efectos de determinados medios o en determinados grupos, ni analizar contenidos particulares; el tema se propone en términos más generales, asumiendo como premisa una tendencia convergente en las tecnologías de comunicación, misma que dificulta trazar las fronteras entre distintos medios.

Elijo la expresión «lenguaje de las pantallas» para referirme justamente a esos códigos —signos, estructuras— con los cuales se elaboran los mensajes mediáticos que recibimos a través de soportes identificados por un display, tales como la televisión, los videojuegos, Internet, la telefonía móvil o los reproductores portátiles de música, por citar algunos de los canales y dispositivos más populares. La comprensión de estos lenguajes implicará necesariamente un proceso de alfabetización: así como adquirimos un lenguaje verbal que nos permite socializar el conocimiento, la cultura, las emociones e incluso la espiritualidad, los códigos mediáticos son aprendidos de una u otra manera. Una alfabetización para estos lenguajes es la única vía para que ese proceso de aprendizaje se desarrolle con auténtica conciencia. Antes de entrar directamente a caracterizar los lenguajes de las pantallas, propongo un vistazo a la sociología de la comunicación. Mauro Wolf apuntaba hacia finales del siglo XX una crisis en los estudios de la comunicación de masas provocada por un contraste “problemático y forzado” entre dos filones dominantes en la materia: la «investigación administrativa» y la «teoría crítica», contrapuestas frecuentemente a partir de mutuas lecturas reduccionistas en términos ideológicos (Wolf, 1991: pp. 90-110). El paradigma administrativo, inspirado en una psicología conductista, asume una conexión directa entre el comportamiento de los individuos y su exposición a los medios, subrayando así el tema de los efectos y estableciendo “el punto de partida que toda la investigación sucesiva intenta modificar más o menos completamente” (Wolf, 1991: p. 29). En oposición a la lectura funcional de esta primera propuesta, el paradigma «crítico» buscará profundizar en los medios a partir de los aspectos estructurales de la sociedad, particularmente el sistema económico capitalista, la industrialización y los mecanismos del mercado.

La tensión entre ambas visiones puede asociarse con las categorías apocalípticos e integrados propuestas por Umberto Eco (1968) en un ensayo clásico sobre la materia, ya que sin negar que todos los paradigmas hacen aportaciones significativas al estudio del fenómeno mediático, se distribuyen en la estela de un péndulo que oscila entre una visión pesimista —inspirada en la continua sospecha, preconizando un Apocalipsis en cada innovación tecnológica— y el triunfalismo permanente, cuyo optimismo desbordado tiende a idealizar el «progreso» tecnológico y sus mieles. Al señalar a apocalípticos e integrados, Eco caracteriza dos actitudes genéricas de cara a la cultura de masas. La primera, siempre pesimista antropológicamente y sospechosa de la innovación, ya sea desde una posición de raíz aristocrática —que desconfía de la igualdad y encuentra un contrasentido en la sola idea de una «cultura de masas»— o desde una postura progresista —cuya desconfianza se dirige “hacia una forma de poder intelectual capaz de conducir a los ciudadanos a un estado de sujeción gregaria, terreno fértil para cualquier aventura autoritaria” (Eco, 1968; p. 54). Los integrados, en contraste, siempre optimistas, se limitan a actuar, a producir, llegando a sacralizar a los medios y lo que traen estos consigo; una perspectiva que, a decir de Eco (1968; p. 65), “tendría numerosos títulos de validez, si no pecase casi siempre de cierto «liberalismo» cultural”, entendiendo en ese «liberalismo» el constreñir a los medios y sus contenidos a los mandatos de un mercado libre o los principios de una sociedad de consumo.

Partiendo de las dos tradiciones dominantes en la sociología de la comunicación, se han enfatizado a lo largo del tiempo diferentes dimensiones del hecho mediático en el ámbito educativo. Así, por ejemplo, el tema de los efectos prevaleció en la literatura pedagógica largo tiempo y permanece aún como elemento central en el enfoque de numerosas investigaciones en curso, aunque incorporando elementos de otras perspectivas. En la visión efectista —que caracterizó a la pedagogía mediática de las

décadas de 1950 y 1960— el principal interés era proteger a los niños de los mensajes enviados a través de los medios; el conductismo propio de la escuela empírica en el estudio de los medios, conducía a centrar el interés en la forma en que esas tecnologías y sus mensajes podían afectar a corto o mediano plazo a los menores, de modo que se les pudiese inmunizar ante el ataque de los contenidos negativos. Esta visión sobrevive todavía en buena parte de la investigación sobre los juegos de video y las nuevas aplicaciones informáticas.

Siguiendo un enfoque adoptado por la pedagogía sobre todo a partir de la década de 1970, otras propuestas se han identificado con la tradición crítica, enfatizando el carácter ideológico de los mensajes mediáticos y el papel de los emisores en la estructura social, económica y política. Tales propuestas dirigen su esfuerzo educativo al análisis crítico de los mensajes, buscando desarmar el modo en que éstos pretenden construir realidades. Este paradigma se ha consolidado particularmente en propuestas educativas de sociedades en las que —justificada y legítimamente— existe una histórica desconfianza hacia ciertas instituciones. Sin embargo, como sucede con el enfoque crítico en lo general, suelen carecer de una perspectiva de futuro que posibilite la auténtica transformación de esas mismas instituciones y de la sociedad en su conjunto.

Una tercera vía ha estado representada por corrientes semiológicas, cuyo principal interés se centra en descifrar los significados de los mensajes transmitidos por los medios, reconociendo su inevitable omnipresencia. Esta alternativa explora particularmente las características de los mensajes, su estructura, su «gramática», la forma en que se construyen significados. En cierto modo, no intenta negar las preocupaciones de los dos enfoques previos —los efectos y la cuestión ideológica— sino que pretende incorporarlas dando prioridad a los aspectos semánticos y de codificación de los contenidos. En ocasiones, esta visión se limita al análisis de los mensajes en sí mismos, dejando de lado la dimensión social y estructural que les rodea; otras veces, promueve las posibilidades «lingüísticas» de los medios para enfatizar sus posibilidades como meros recursos didácticos, pasando por alto su impacto más allá de las aulas.

Hoy los alcances de la tecnología digital obligan a repensar el tema con una visión global y más orgánica, que aspire a cierto grado de equilibrio entre la crítica y el entusiasmo, una perspectiva que reconozca las amenazas contenidas en cada nueva tecnología, pero admita también las posibilidades que éstas abren hacia el futuro. Si bien los paradigmas centrales del siglo pasado establecen un punto de partida significativo, sus categorías resultan insuficientes para explicar el entorno configurado por las redes informáticas y el ritmo impuesto por las tecnologías eléctricas y sus productos digitales. Incluso los modelos comunicativos que servían como esquemas esenciales en el análisis de ambos paradigmas se ven hoy rebasados: la secuencia tradicional entre emisor y receptor con todos sus añadidos (ruido, código, situación, inversión de roles) exige ser replanteada en un contexto donde la «masa» se ve fragmentada y establece nuevas «comunidades» de emisores-receptores, con roles cada vez más interactivos.

En este marco, considero útiles las premisas sugeridas por Marshall McLuhan durante la década de 1960. Frente a la idea de los medios como meros canales de distribución de mensajes o como instrumentos de la industria cultural, plantea que, como cualquier tecnología, “son extensiones de los sistemas nervioso y físico [del ser humano] para incrementar el poder y la velocidad” (McLuhan, 1996; p. 108). Tal premisa, desarrollada ampliamente en *Understanding Media*, orienta el estudio del hecho mediático desde otra perspectiva, partiendo de las implicaciones de la electricidad —que también es un medio—. McLuhan se interrogaba por la dificultad que enfrentamos

para profundizar en el poder transformador de la tecnología y la atribuía a una suerte de síndrome narcisista que produce en el ser humano un embotamiento o entumecimiento de la conciencia al quedar fascinado por cualquier extensión de sí que se manifiesta en un material ajeno a él mismo. La tecnología de la electricidad, sostiene McLuhan, configura un nuevo orden para la humanidad: mientras en la edad mecánica la lentitud del movimiento y sus consecuentes reacciones permitían realizar numerosas acciones, en nuestra era eléctrica, acción y reacción resultan casi simultáneas, produciendo una implosión tal que el mundo se contrae hasta convertirse en una nueva aldea.

A decir de McLuhan, la imprenta y el libro, con la extensión tipográfica del alfabeto, posibilitaron la difusión del poder, acabaron con “las ataduras del hombre tribal, haciéndolo estallar en una aglomeración de individuos”, abriendo paso a la modernidad; esa extensión tipográfica produjo también un proyecto de educación y alfabetización universal dominado por la idea de objetividad o no implicación del ser humano, idea que hoy choca con los efectos de la edad eléctrica y las redes digitales en las que todos estamos conectados. Así, mientras para la lógica lineal y fragmentaria del saber científico de la sociedad alfabetizada la imparcialidad es un valor esencial, en la edad eléctrica “la separación del pensar y del sentir ha llegado a parecer tan extraña como la compartimentación del saber en las escuelas y universidades”. En cierto modo, la extensión del sistema nervioso en redes eléctricas y la implosión que ello genera, devuelven al hombre la posibilidad de su condición tribal (cfr. McLuhan, 1996; p. 186).

La concepción de los medios como extensiones del ser humano —y, entre ellos, la electricidad como extensión de su sistema nervioso— obliga a reconocer la imposibilidad de estudiar los efectos de los medios como si se tratase de elementos aislados, ajenos al organismo del cual forman parte. El análisis de las implicaciones de las tecnologías eléctricas —y sobre todos informáticas— como extensiones de nuestro sistema nervioso y el contraste de este fenómeno con las consecuencias que en su momento trajo la imprenta al tejido social y sus formas de organización, invitan a pensar en vías para anticipar el impacto a largo plazo de las nuevas tecnologías de la información y formular entonces —en la medida de lo posible y lo razonable— la actitud y las medidas que convendría asumir ante ello.

Es claro que las tecnologías digitales han hecho viables muchas de las «predicciones» de McLuhan: la «aldea global» se materializa hoy en redes sociales y comerciales a través de Internet; la lógica no-lineal del lenguaje mosaico guía los pasos de quienes diariamente navegan e interaccionan en esa «súper carretera de la información», gracias a la integración de diversas extensiones (o medios) en una gran extensión de medios híbridos que coinciden con la «multimedia» y la «digitalización» preconizadas por Nicholas Negroponte a mediados de la década de los noventa, y con la «convergencia» analizada a profundidad por Henry Jenkins en los albores del siglo XXI. Ambos procesos —digitalización y convergencia— configuran el contexto vigente en materia de medios de comunicación y se materializan de modo particular en los displays o pantallas de una gran diversidad de dispositivos tecnológicos a través de los cuales recibimos la mayoría de la información con la que vivimos día a día y con los que mediamos buena parte de nuestras interacciones con los demás.

La convergencia mediática ha sido materialmente posible gracias al desarrollo de tecnologías digitales. Sin embargo, más allá de su dimensión técnica, la convergencia es un proceso social y cultural que configura una nueva extensión —más integral, más orgánica— del ser humano, acarreado nuevas formas de comunicación, nuevas formas de relación, nuevos lenguajes. Es en la dimensión técnica donde podemos registrar las consecuencias más evidentes de la digitalización, aquellas que anticipara en

su momento el Being digital de Negroponte (1996) . Pero la portabilidad y la mezcla de medios hechas posible por la tecnología digital encierra también transformaciones sociales y culturales, como sostiene Henry Jenkins (2008) en *Convergence Culture*.

La digitalización descrita y promovida por Negroponte constituye en cierto modo la materialización del sistema nervioso eléctrico anticipado por McLuhan. En el ámbito de los medios de comunicación y flujos de información, se trata de un proceso con dos consecuencias básicas muy significativas: la posibilidad de los bits para combinarse “sin esfuerzo”, mezclándose, reutilizándose juntos o por separado, haciendo posible el concepto de la auténtica multimedia; y la aparición de bits identificadores que operan como portadores de información sobre otros bits (cfr. Negroponte, 1996; p. 38). Así, cuando todo está constituido por bits, las diferencias entre distintos canales de información se diluyen, cuando no incluso desaparecen. A lo largo de las dos últimas décadas, el alcance del desarrollo digital en las sociedades desarrolladas ha sido apabullante, pero no todas las profecías negropontianas se han materializado. Quizá el error de Negroponte y otros promotores de la digitalización fue plantear el discurso de este paradigma en términos de un desplazamiento de medios, en el que unos ocuparían el lugar de otros. Los hechos siguieron otro curso: el encuentro entre las viejas extensiones mecánicas-analógicas del ser humano con sus nuevas extensiones eléctricas-digitales produjeron una importante liberación de energía, generando reacciones homeostáticas en el organismo social; esto es, resistencias en direcciones opuestas pretendiendo un nuevo estado de equilibrio, de mayor complejidad que el anterior. En un proceso de tales características nos encontramos todavía. Y el camino que el organismo social está siguiendo coincide con lo que Henry Jenkins denomina cultura de la convergencia, caracterizada por la convergencia mediática, el auge de una cultura participativa y una emergente inteligencia colectiva.

Asumiendo una posición crítica de cara a los fenómenos de digitalización y convergencia, conviene detenerse en algunos de los riesgos que ya hoy estas tendencias dejan a la vista, como la denominada «brecha digital», que sólo puede ser comprendida en el contexto amplio de la desigualdad social y económica. Henry Jenkins, inclinándose por lo que denomina «utopismo crítico», sugiere compartir las preocupaciones de los «pesimistas críticos», pero proponiendo una política de toma de poder que no “desactiva” al consumidor sino, por el contrario, se propone movilizarlo (2008; pp. 245-246). En esta dirección, advierte dos peligros en el escenario de la convergencia: la brecha en función del acceso y la brecha de participación. La primera, parece estar relativamente superada particularmente en Estados Unidos, y otras economías avanzadas, pero permanece pendiente en el resto del mundo y con especial preocupación en los países no desarrollados o «en vías de desarrollo» como México, donde la «brecha interna» o desigualdad en esta materia es muy significativa. El segundo diferencial, el de la participación, depende fundamentalmente de la alfabetización mediática de la población. Y en este ámbito incluso los países ricos poseen una brecha muy amplia. Así, pese a las oportunidades de expresión y diversificación de contenidos que las tecnologías ponen a la mano de poblaciones cada vez mayores, el riesgo de concentración de poder en grandes productores sigue estando latente.

Lo anterior deja claro que el contexto de digitalización y convergencia mediática impone retos particulares en materia de educación. La toma de conciencia de ello pasa por reconocer que tal conver-

gencia acarrea nuevas condiciones sociales y culturales, y no sólo innovaciones tecnológicas. Del mismo modo que la imprenta revolucionó en su momento a la civilización e hizo posible una cierta forma de racionalidad y propició un ethos determinado, la electricidad y las tecnologías informáticas imponen una nueva antropología, una nueva forma de ser humano. El significativo papel de la imagen, la expansión de una lógica mosaico y el dinámico rol de participación asumido por los usuarios de los medios, se proyectan ya como elementos del lenguaje de las pantallas, entendido como un sistema de códigos y modelos de significación propios de una cultura de convergencia mediática y digital.

El predominio de la imagen es quizá el más evidente de los efectos producidos por las pantallas que nos rodean y, como tal, ha sido uno de los detonantes más visibles de la polémica en torno a su lenguaje. En este debate, el politólogo italiano Giovanni Sartori (2001) ha sido uno de los apocalípticos más prominentes, acusando al *homo videns*, producto del lenguaje de la televisión, de ser un hombre que ha perdido la capacidad simbólica, característica esencial del *homo sapiens* que se manifiesta a través del lenguaje. Sartori niega, al menos en principio, la posibilidad de un lenguaje de imágenes, al restringir su concepto de lenguaje a los códigos orales y escritos, atribuyendo a estos últimos el haber hecho posible el tránsito hacia la civilización. En una línea cercana al paso de *homo sapiens* a *homo videns* planteado por Sartori, McLuhan hablaba del paso “de la edad del Hombre Tipográfico al Hombre Gráfico”; sin embargo, ubicaba el origen de esta transición en un momento distinto y con consecuencias muy diferentes, al proponer que el hombre gráfico aparece —¿o reaparece?— con la invención de la fotografía (cfr. McLuhan, 1996; p. 201) y que el elemento que propiciaría el cambio definitivo hacia una nueva antropología sería, como se ha mencionado atrás, el descubrimiento de la electricidad.

En la lógica de McLuhan la imagen de la televisión no consiste en una mera representación de algo que es tal como se muestra; la televisión se considera extensión del tacto y, en ese sentido, un medio que busca intensificar la experiencia del espectador en más direcciones que sólo la visual. El problema que queda implícito en el planteamiento de McLuhan es muy distinto al que parece sugerir Sartori: no es que la imagen mediática contraríe las posibilidades de abstracción, más bien representa un nuevo reto en términos de decodificación, que va más allá de lo que percibimos a través del sentido de la vista. Este planteamiento se refuerza con claridad cuando se extiende al resto de las pantallas —desde el ordenador hasta el teléfono móvil—: la imagen es puerta de entrada a la creación de una experiencia que puede ser más compleja incluso que la transmitida por el lenguaje fonético.

Para comprender cabalmente las implicaciones del poder de la imagen mediática, habría que ligarla directamente a una segunda característica del lenguaje de las pantallas: su lógica mosaico. Mientras la lógica racional, pieza fundamental del discurso moderno, es eminentemente lineal, la lógica inherente a la cultura de la convergencia no responde a tales patrones: desde los criterios de la cultura alfabetizada, hablaríamos de una lógica más bien «desordenada». La primera se ejemplifica contundentemente en el libro tradicional, mientras la segunda quedaría representada por el hipertexto digital. McLuhan coincide con los apocalípticos en señalar al libro como el medio más representativo de la lógica lineal racional; pero su razonamiento toma otro derrotero en tanto no asume a semejante lógica como la nota esencial de lo humano, ni como una cuestión implícita en la naturaleza de todas las cosas. En cambio, para los partidarios de la racionalidad lineal, una lógica

circular o mosaico termina siendo fragmentaria a grado tal de equiparar al «hombre multimedial» con un esquizofrénico (Sartori, 2001; p. 190). En contraste, y sin afán de exaltar la lógica mosaico, McLuhan plantea que la fragmentación del individuo es producida por la lógica lineal característica de la era de la imprenta, de modo que resulta lógico que, al ver amenazada la idea que de sí mismo ha producido ese condicionamiento tipográfico, descarte la «irracionalidad» propia de la era eléctrica.

Una tercera pieza fundamental en la conformación del lenguaje de las pantallas, deriva del incremento de participación que produce en quienes tradicionalmente eran identificados como receptores pasivos de los medios. En esa posibilidad —incluso necesidad— de involucramiento, radica la semilla de lo que solemos llamar «medios interactivos». La clasificación que hace McLuhan de los medios en calientes y fríos, ayuda a comprender el origen de esta interacción: los medios calientes, como la tipografía, extienden al máximo un sentido del sujeto aportando tal cantidad de información que inhibe las posibilidades del sujeto para completar en algún sentido los mensajes recibidos. Por el contrario, los medios fríos producen una experiencia más orgánica y, por tanto, exigen una mayor implicación del lector que ha de integrar las diversas piezas del medio para darles sentido. Para McLuhan, la televisión per se es un medio frío, de modo que considera banales las acusaciones que señalan a la televisión como una “experiencia para espectadores pasivos”; para él, la televisión es, ante todo, “un medio que requiere una respuesta creativa y participante” (McLuhan, 1996; p. 341). Una revisión de los usos dominantes que hemos otorgado a la televisión a lo largo de más de medio siglo, podrían hacernos dudar de semejante observación: si de algo se ha acusado casi sistemáticamente a la televisión, es de producir receptores pasivos, enajenados. La premisa de los medios como extensiones atribuiría esta situación a dos motivos: la incompreensión producida por el choque entre el surgimiento de las extensiones eléctricas y la estructura racional del hombre alfabetizado, y la tendencia de muchos productores televisivos de «calentar» este frío medio a través de mensajes que responden a la lógica lineal de la imprenta. Así, pese a la naturaleza participativa o «implicadora» de la televisión, en los hechos este medio ha venido adormilando los sentidos de sus receptores, quienes se niegan a sí mismos la oportunidad creativa de completar los mensajes. El lenguaje de las pantallas es frío por naturaleza pues, si bien el display es el común denominador de los dispositivos que lo conducen, la imagen no es su único componente: la pantalla es sobre todo extensión del tacto como advertía McLuhan, y en ese sentido es portadora de una experiencia más integral, que invita permanentemente a la implicación del usuario. Los fenómenos de participación observables a raíz de la expansión de medios digitales como la informática o la telefonía móvil, confirman además una dimensión particular del tipo de involucramiento que estos medios generan: su sentido comunitario. Mientras la lógica lineal, como se ha dicho antes, refuerza la dimensión individual del sujeto, la lógica circular parece enfatizar su vínculo con los demás y su pertenencia a una comunidad, fomentando el establecimiento de redes de relaciones.

Los elementos propuestos (imagen, lógica mosaico y potencial participativo) pueden considerarse tres ejes del complejo sistema que define al lenguaje de las pantallas. Su análisis permite llegar a algunas conclusiones iniciales de cara a pensar el tema de los medios desde la pedagogía y, en su momento, formular una propuesta educativa en torno a ellos. Así, el planteamiento sería intentar construir una gramática o competencia comunicativa propia de los nuevos medios, una nueva alfabetización, más allá de la sola

competencia lingüística, una nueva síntesis que revise y actualice el pasado, e incorpore con miras de futuro lo que sea necesario. Tal labor exige una visión abierta ante las nuevas tecnologías de la comunicación.

Partiendo de los argumentos expuestos hasta este momento, apunto tres pautas para la configuración de un enfoque pedagógico integrador en el cual los medios son vistos como extensiones del ser humano y sus facultades y, por tanto, parte de la sociedad con la que se realimentan permanentemente. En primer lugar, la alfabetización mediática ha de ser entendida como un proceso amplio que involucra competencias para la producción y recepción de mensajes. Se trata de enseñar a «leer y escribir» a través de los nuevos medios, cuyos dispositivos y códigos hoy se encuentran en plena convergencia; hablamos de enseñar un lenguaje en permanente y rápida evolución, lo cual exige habilidades concretas que habrían de actualizarse constantemente. Hablar de alfabetización mediática significa reconocer que la codificación y descodificación de los mensajes de los medios involucra el conocimiento de una gramática o un conjunto de «reglas» lingüísticas, cuyo análisis ha de incorporar además las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de su contexto de producción y recepción.

Por otro lado, la idea de influencia de los medios debería dejar de verse como un proceso unidireccional. Las nuevas tecnologías hacen renacer la tentación de pensar en los medios bajo las premisas de las teorías comunicacionales centradas en los efectos, en particular los de corto plazo; resulta conveniente evitar la tentación de pensar en los medios y las tecnologías de la información y la comunicación, como elementos externos al sistema social y cultural en el que operan: no son el mero reflejo de esta, ni los constructores de cuanto en ella sucede; más bien, son parte de la cultura misma y, como tal, evolucionan de su mano y se alimentan del resto de sus componentes. Algunos enfoques pedagógicos insisten en que los medios alteran nuestra percepción del mundo, ya que sólo ofrecen representaciones parciales de éste, como si no fuesen parte de él. Si bien es cierto que los mensajes mediáticos son construcciones, son a la vez parte de la cultura, pues reciben de ésta tanta influencia como la que aparentemente producen. Concebir a los medios de forma orgánica, como parte constitutiva del entramado social y cultural, implica también rechazar la visión que los asume como simples herramientas, y plantea la necesidad de crear situaciones donde el uso de las nuevas tecnologías juegue un papel social y cultural significativo. El tercer elemento que conviene recuperar se refiere al papel de la participación como factor crucial en la alfabetización mediática. La cultura de la convergencia otorga a esta variable un papel determinante; de ahí que la educación en medios debería tener presente la necesidad de promover y fortalecer una participación autónoma y responsable. Los argumentos propuestos coinciden con la promoción de una alfabetización mediática que asuma una concepción dinámica y participativa del aprendizaje, enfatizando la relevancia del papel del profesorado en el diseño adecuado de contextos para tal aprendizaje (Gros y Contreras, 2006; pp. 112-113). Esta dimensión participativa se liga claramente con el papel que juega hoy la tecnología en la integración de procesos comunitarios, mismos que ya operan como contrapesos al individualismo que ha caracterizado a la civilización tipográfica moderna. El potencial participativo de los nuevos medios contrasta con la tendencia a «calentar» los medios con contenidos altamente procesados que terminan generando sólo una ilusión de participación en el espectador. Cuando el receptor de los medios toma conciencia del proceso comunicativo en el que se halla inmerso, tiende a asumirse a sí mismo también como emisor, como participante activo de los procesos de comunicación, y utiliza las redes comunitarias de que dispone para potenciar esa participación, convirtiéndose en auténtico

protagonista de los procesos sociales y culturales que lo enmarcan.

La labor pedagógica que queda por delante consistiría en asumir una perspectiva de alfabetización integral y auténticamente transformadora, que permita a cada individuo tomar conciencia de su papel dentro de la estructura comunicativa en la cual interactúa y se construye con los otros. Una visión de esta naturaleza permitiría hacer de los propios medios de comunicación una vía para la reducción de las brechas digitales —de acceso y participación— y no una variable más de exclusión social.

Referencias

Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía* (2a edición). Barcelona: Paidós.

Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. México: Tusquets.

Gross, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Iberoamericana de Educación*. No 42, pp. 103-125. OEI.

Jenkins, H. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Chicago: The MacArthur Foundation.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. México: Océano.

Pérez Tornero, J. (2008). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy*. París: UNESCO.

Sartori, G. (2001). *Homo videns. La sociedad teledirigida* (2a edición). México: Taurus.

Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

Thoman, E. y Jolls, T. (2008). *Literacy for the 21st Century: An Overview & Orientation Guide to Media Literacy Education* (2nd edition). Malibu: Center for Media Literacy.

Wolf, M. (1991). *La investigación de la comunicación de masas*. México: Paidós.



**Educación y lenguaje de las pantallas:
aproximación a una nueva alfabetización mediática**

Virtualis No. 3, Enero - Junio 2011

<http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis>

ISSN: 2007-2678