

● Alex Kendall y Julian McDougall

Birmingham y Wolverhampton (Reino Unido)

<http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-02>

Alfabetización mediática crítica en la postmodernidad

Critical Media Literacy after the Media

RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre las relaciones entre alfabetización, alfabetización mediática y educación para los medios, relacionándolas con los hallazgos de diferentes investigaciones etnográficas, a fin de proponer nuevas formas de práctica para la alfabetización crítica en los medios. Vivimos en la postmodernidad, en la era «después de los medios» –y no es que ya no existan los medios–, sino que, por el contrario, surge una forma de pensar –y enseñar– que se resiste a la idea de considerar los medios como algo ajeno a la ciudadanía en la vida cotidiana. Para el autor, la permanencia de preceptos y prácticas anquilosadas sobre educación en los medios dificulta la puesta en marcha de proyectos de alfabetización mediática, al igual que una visión tradicionalista de la literatura genera prácticas viciadas de lectura en el aula. La enseñanza formal de la lengua ha obstaculizado el desarrollo de lectores críticos y competentes, imponiendo un modelo de lector unidimensional. Igualmente, los estudios mediáticos han ensombrecido la alfabetización en los medios, subestimando la legitimidad del estudio de la cultura popular en sí misma desde un punto de partida erróneo. La educación en medios es aun una asignatura pendiente y requiere un cambio de perspectiva. En este artículo, fruto de investigaciones, se propone una «pedagogía del inexperto» como estrategia para la alfabetización crítica en los medios.

ABSTRACT

This article questions the relationships between literacy, media literacy and media education. In the process, we connect the findings from a range of our ethnographic research and use these to propose new forms of practice for critical media literacy. By 'after the media', we do not posit a temporal shift (that 'the media' has ceased to be). Instead, we conceive of this as akin to the postmodern – a way of thinking (and teaching) that resists recourse to the idea of 'the media' as external to media literate agents in social practice. The preservation of an unhelpful set of precepts for media education hinder the project of media literacy in the same way as the idea of 'literature' imposes alienating reading practices in school. Just as the formal teaching of English has obstructed the development of critical, powerful readers by imposing an alienating and exclusive model of what it means to be a reader, so has Media Studies obscured media literacy. Despite ourselves, we have undermined the legitimation of studying popular culture as an area by starting out from the wrong place. This incomplete project requires the removal of 'the media' from its gaze. The outcomes of our research thus lead us to propose a 'pedagogy of the inexpert' as a strategy for critical media literacy.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación crítica, educación en medios, lectura, pedagogía, estudio de medios, educación, alfabetización mediática. Critical media literacy, media education, reading, pedagogy, media studies, education, media literacy.

◆ Dra. Alex Kendall es Profesora en «Birmingham City University» de Birmingham (Reino Unido)
(alex.kendall@bcu.ac.uk).

◆ Dr. Julian McDougall es Editor de «Media Education Research Journal» e Investigador en la Universidad de Wolverhampton (Reino Unido) (j.mcdougall@wlv.ac.uk).

1. Introducción: Alfabetización en los medios

La necesidad de establecer una alfabetización diferente se explica por la necesidad de emplear conceptos con otros fines, es decir, fortalecer el estatus de profesionalidad de sus destinatarios, o discrepar de los enfoques empleados por sus portavoces (Tyner, 1999: 104). La convergencia de los hallazgos obtenidos en los proyectos de investigación etnográficos llevados a cabo en los últimos tres años nos proporciona nuevas y polémicas cuestiones relacionadas con el término «alfabetización mediática» (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). En este artículo, a partir de los resultados de esta investigación, proponemos nuevos modelos de práctica que integran el proceso de creación de significado, tan opuesto a los medios (o a sus formas de contenido) como decisivo para la alfabetización en los medios críticos.

El concepto de alfabetización en los medios no ha logrado englobar una idea definida y cohesionada. El OFCOM británico –organismo regulador de telecomunicaciones británico– ofrecía una definición pragmática de la alfabetización presentándola como un compendio de tres competencias: acceso, comunicación y creación. Pero Bazalgette opina, como otros muchos profesionales de los medios, que el término en cuestión es bastante problemático. La «alfabetización mediática» se enmarca en la tendencia propia del siglo XX de añadir el término «alfabetización» con el fin de impulsar ciertas áreas como aspectos esenciales del aprendizaje (Bazalgette, citado en Murphy, 2010: 24).

Teniendo en cuenta esto, un año después de presentar estas aportaciones en el Congreso Europeo de Profesionales de la Educación en los Medios, Bazalgette convocó una Conferencia sobre Alfabetización en los Medios en Londres, donde se analizó la evidente complejidad del asunto. Los profesionales de los medios emplean el término dentro del ámbito pragmático o político, y defienden semánticas alternativas con otro. La propuesta de Bazalgette consiste en retornar a una versión reestructurada de alfabetización, opuesta al conjunto de variantes como son la alfabetización mediática, la nueva alfabetización, la alfabetización digital o la alfabetización en los juegos. Buckingham (2010; 2011), experto destacado de la educación en medios, se muestra escéptico sobre las «alfabetizaciones multimodales». Este investigador ha observado recientemente el declive de la alfabetización en los medios en la retórica política y en la materialización de medidas. Este recorrido por la alfabetización pasa por un estelar momento, justo después de los comienzos de OFCOM, con su apuesta por equipar a los ciudadanos con las competencias necesarias para la partici-

pación responsable en los medios digitales, hasta hoy en día, con la reformulación actual del término, alejado de las prácticas conceptuales y críticas de la educación en los medios.

En este momento existe una necesidad urgente de preparar los argumentos y focalizar la energía, ante el riesgo de que la alfabetización mediática se disperse en la bruma de la retórica tecnológica. Otro riesgo posible es caer en la ambigüedad extrema y generalizada, poco definida. Algo así como un conjunto de buenas intenciones, pero insuficientes en la práctica (Buckingham, 2010: 10).

Se aprecia una profunda ironía en la conexión entre cualquier tipo de educación formal y la alfabetización digital, expresada de forma muy simple y acertada por Instrell (2011: 5): «todos somos conscientes de que el único momento en que los estudiantes no están conectados digitalmente es durante el tiempo de la clase». Para Buckingham, existen tres impedimentos a la hora de lograr una implementación más efectiva de la alfabetización crítica. Entre estos factores, se encuentra la transición hacia la «alfabetización digital». Los otros dos impedimentos son, de un lado, la aparición de un nuevo enfoque para el estudio de los medios (Media Studies 2.0) (Merrin, 2008; Gauntlett, 2002), que considera como una tecno-euforia paternalista e ingenua; y de otro lado, el renovado interés de los educadores por la «brigada alfabetizadora», a partir de la cual los educadores han desarrollado un conjunto de enfoques hacia una «lente multimodal de alfabetización mediática» (Instrell, 2011), que Buckingham considera como una extensión de la lingüística en la teoría social. Según Buckingham, estos tres planteamientos han servido para, con procedimientos distintos pero conectados, debilitar el potencial de la alfabetización mediática como forma de pensamiento crítico. En su lugar, se celebran la tecnología, los modos textuales y los reclamos de democratización sin sentido crítico alguno, y la respuesta educativa se reduce a una serie de competencias y destrezas.

La solución podría pasar por un enfoque más directo sobre los objetivos de la alfabetización crítica en el siglo XXI, una visión más clara de lo que queremos lograr. Nuestro argumento se centra en plantear si es cierto que la solución pasa por partir de la idea de los medios en sí mismos, pues consideramos que ese supuesto –ignorado por los educadores en las «políticas internas» que aquí se describen– ha empañado seriamente nuestras perspectivas.

2. El argumento: mirando a los medios

Los medios existen, como existe la literatura.

Ambas son representaciones marcadas por sus particulares formas de atención pedagógica, pero no se lleva a cabo una lectura crítica de las mismas en el sentido expresado por Gee y Hayes (2011: 63).

El argumento que desarrollamos a continuación no es una extensión de la ya discutida idea de los Media Studies 2.0, aunque hemos encontrado esas intervenciones útiles por la demanda de reconexión de la educación en los medios con la gente y menos con los medios. Aunque no suscribimos ningún cambio en el paradigma tecnológico, sugerimos que los nuevos medios digitales han creado un espacio visible para lo que está ocurriendo entre la gente y los medios de comunicación, y podemos apreciar con más claridad lo que ya existía de forma menos palpable. Los nuevos medios digitales complican irremediablemente la idea de texto singular.

Incluso sin aceptar la metáfora ecológica, no hay duda de que los ambientes informativos que subyacen son más complejos que nunca, en términos de número de participantes, densidad de interacción entre ellos, y el ritmo del cambio (Naughton, 2010: 10).

Laughy (2011) critica los Media Studies 2.0 por su determinismo tecnológico, lamentando lo que él aprecia como un alejamiento del «pensamiento crítico» y, en este sentido, su visión colinda con la de Buckingham. No obstante, a la búsqueda de una alternativa, Laughy (2011: 16) adopta una posición «leavisista»¹ de «enriquecimiento»: Los niveles de calidad ya sea en literatura, teatro, música, cine, televisión, radio, prensa o Internet, se mantienen inmóviles. En lugar de atraer al mínimo denominador común de las masas y el melodrama sentimental, lo mejor de la cultura popular captura lo original y progresista de lo social, la política y las actitudes morales del momento. Esta es la razón por la cual se valora el terror de Hitchcock sobre el de Hammer, a los Beatles sobre los Bee Gees, el periodismo serio por encima del periodismo ciudadano.

Laughy reafirma así la oposición binaria entre la adopción «incondicional» del supuesto impacto democratizador de los nuevos medios digitales y sociales y su idea «canónica» de estudio crítico «serio». Ninguno

de estos enfoques es del todo útil. Al contrario, para lograr un proyecto universal para la alfabetización crítica, debemos reflexionar sobre la forma en que los productos culturales conectan con la configuración de los individuos, y cómo los medios desempeñan un papel específico en la creación de la identidad dentro y fuera de la Red, a través de afiliaciones y afinidades significativas dentro de los juegos del lenguaje, promoviendo y favoreciendo la conexión de unos y otros. En este sentido, la «competencia clave» de esta alfabetización sería un análisis crítico sobre cómo atribuimos el significado al material cultural, y cómo nos atribuimos significado a nosotros mismos.

A pesar de la polémica sobre el acceso, la participación, las posibilidades y lo que realmente ocurre con la alfabetización en los nuevos contextos mediáticos, existe un deseo común a todos los educadores: encontrar el modo de desarrollar la alfabetización crítica en los medios en este mismo momento, inmersos de este paisaje de continuos cambios. Esta pedagogía de la inexperiencia no es nueva, pero nos planteamos expandir ideas que ya existen sobre la construcción compartida del conocimiento con elementos de «desescolarización».

3. Métodos

El argumento que presentamos a continuación es el resumen de la convergencia de un conjunto de resultados procedentes de estudios, estrategias pedagógicas y trabajo dialógico con textos de varios tipos llevados a cabo en los últimos tres años (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). Nuestro objetivo es plantear una serie de cuestiones fundamentales para todos aquellos que participan de la educación en los medios y su variante más actual y controvertida: la alfabetización mediática. Los hallazgos obtenidos a partir de tres intervenciones específicas forman la base del debate y las propuestas de alfabetización crítica en el futuro. En este artículo no podemos profundizar en cada uno de los proyectos mencionados, pero éstos aparecen detallados en otros artículos. En este caso, el enfoque está dirigido al peso colectivo que añaden estos proyectos

a nuestro argumento, y cómo podemos situarlo en el debate actual sobre el futuro de la alfabetización en los medios. No obstante, a continuación se incluye un resumen de cada intervención.

De un modo general, un análisis crítico de Subject Media (la forma institucional de la educación en medios, esto es, los medios como asignatura) supuso la reconstrucción de los supuestos existentes, y su manifestación en las prácticas pedagógicas sociales en la enseñanza de los marcos conceptuales de educación en los medios. Con este fin, el poder, el género, la representación, la ideología, la identidad, la historia, el público, la narrativa, la tecnología y la pedagogía se convirtieron en temas de análisis del discurso, en respuesta a lo cual se propusieron una serie de estrategias para

tanto, en una serie de investigaciones etnográficas que han explorado varias formas de alfabetización mediática a partir de un enfoque centrado en los individuos, y en cómo éstos atribuyen significado a la cultura y a sus propias prácticas de lectura y alfabetización. Estudios que han explorado formas de ser con los otros y el papel que los medios juegan en estos procesos.

4. Resultados 1: Del ser lector

Para este estudio (Kendall & McDougall, 2011) se analizaron los elementos para estimular el debate sobre novelas concretas en el sitio de web del grupo de lectura «Richard and Judy Book Club» (www.richardandjudy.co.uk). Estas cuestiones se plantearon en

relación con las ideas sobre literatura, lectura y el ser lector, con especial atención a la función del contexto interactivo de los nuevos medios.

Collins (2010) observa la transformación de la cultura literaria americana en cultura popular, y el papel que juegan los nuevos medios digitales en esta genealogía. Junto a los determinantes institucionales relacionados con la convergencia de las publicaciones y otras formas de medios de comunicación, Collins describe la frag-

mentación de la dinámica de acceso a la literatura del siguiente modo.

Existe una serie de factores que son el resultado de cambios en la jerarquía de gustos y preferencias, como son la devaluación radical de la academia y del escenario cultural neoyorkino, poblado de «brokers» que promueven la literatura comercial; el colapso de las dicotomías tradicionales que hacen de la lectura de un libro un hecho naturalmente antagónico al cine o a la televisión, y la transformación de la adquisición de gustos hacia una industria en la que los árbitros son los propios famosos de turno de los medios de comunicación. Es probable que la transformación fundamental, la noción de gusto refinado o la información necesaria para obtener placeres culturales sofisticados sea más accesible ahora fuera de la educación formal. Se trata simplemente de saber dónde acudir y en quién confiar (Collins, 2010: 8).

Collins no se ocupa específicamente de la desaparición de las nociones de «gusto refinado», «placeres culturales sofisticados», o la idea de literatura en sí. Sin

Los nuevos medios digitales complican irremediabilmente la idea de texto singular; incluso sin aceptar la metáfora ecológica, no hay duda de que los ambientes informativos que subyacen son más complejos que nunca, en términos de número de participantes, densidad de interacción entre ellos, y el ritmo del cambio.

tratar cada concepto en relación con los medios (Bennett, Kendall & McDougall, 2011). Apoyando esta idea encontramos, de un lado, un análisis crítico del discurso del marco sociocultural de Subject Media (McDougall, 2010) y de otro, las tres intervenciones siguientes: la investigación de las percepciones en torno a la lectura y el ser lector llevada a cabo por los participantes en el «Richard and Judy Book Group» (Kendal & McDougall, 2011); un estudio de métodos sobre chicos adolescentes y sus experiencias con el videojuego Grand Theft Auto 4 (Kendall & McDougall, 2009), y una mezcla «multi-modal» del estudio «Morley's Nationwide» (1980) con aplicaciones contemporáneas a la implicación del público con la serie norteamericana «The Wire» (McDougall, 2010).

Cada uno de estos estudios ha sido analizado por su potencial para transgredir la ortodoxia de la «otredad» entre profesor-alumno y medios-audiencia, útil para reproducir la cultura y las relaciones de poder, excluidas por la imposición de prácticas de identidad auto-reguladas. Nuestra tesis está sustentada, por

embargo, se aprecia cierta resonancia con el proyecto de alfabetización mediática, y en particular con la afirmación de que los Medios 2.0 tienen un impacto similar en las jerarquías culturales. ¿Hasta qué punto entonces pueden estas dinámicas del gusto modificar el acceso si los elementos contextuales de distinción (Bourdieu, 1984) y valor textual continúan intactos?

Según Collins, un buen ejemplo de este tipo de «árbitro famoso» al que hemos hecho referencia sería el grupo de lectura «Richard and Judy Book Club», en Reino Unido. Aunque aportan una vía extra académica de acceso a la literatura, nuestra investigación sugiere que este nuevo dominio cultural popular, en su intento por fomentar el debate en torno a su lista de novelas, opera en un espacio híbrido, entre la apertura a la lectura de una audiencia conectada diariamente al programa de televisión en cuestión y por otro lado, el mantenimiento de los discursos propios de la literatura escolar. En el ejemplo siguiente se debate la imposición de la idea de significación temática.

Se anima a los lectores a debatir elementos reales (significación temática) y se presenta como objetivo un tema significativo, por ser real y por poder ser examinado como tal, fuera del pensamiento del lector. No hay espacio para que el lector cuestione la falta de significación, para cuestionarse los temas o plantear que la idea de la trama en una novela reflejan otra subjetiva (Kendall & McDougall, 2011: 18).

Del mismo modo que esta práctica del grupo «Richard y Judy» puede parecer conservadora, la alfabetización mediática puede considerarse como una intervención que aparenta ser más progresiva de lo que se ha podido comprobar a partir de su impacto normativo y regulador.

La teoría y la investigación en torno a las prácticas de lectura en el área de la alfabetización resultan fundamentales para el estudio de la atribución de significado a los medios por parte de los usuarios, pero estos dominios han sido apartados durante mucho tiempo en favor de modelos reduccionistas de alfabetización. Las ideas sobre la lectura en los discursos de alfabetización mediática son muy similares a las que dominan otras asignaturas textuales como la Lengua, y por tanto, no suele plantearse la idea interdisciplinar de lectura, lo que Bernstein llamaría «discurso horizontal» (1996). Un enfoque multimodelo o «transmediático» no ayudaría mucho por y en sí mismo a la hora de cuestionar esta meta-narrativa de creación de sentido que comprende texto, lector, autor y a la lectura en particular, presentándolos como conceptos unidos, estables, fijos y determinados, contribuyendo a la creación de significado y tomando caminos obvios y predecibles.

4.1. Resultados 2: Experiencia con un videojuego

El estudio en cuestión (Kendall & McDougall, 2009) se realizó con chicos jóvenes, jugadores del videojuego «Grand Theft Auto 4». Se analizaron sus procedimientos de comunicación verbal y escrita en torno a sus experiencias con el videojuego y en relación con las teorías de la narrativa de Subject Media. El enfoque de la investigación se centraba en el estudio de la negociación que se lleva a cabo con las formas particulares de ser en las distintas prácticas. Los participantes interactuaron con el juego, contra él y a través de él para múltiples audiencias (nosotros, ellos entre sí y la comunidad on-line) desarrollando y reconstruyendo versiones de su propio ser (masculino). Replantear la participación de estos chicos en las culturas del juego como forma de práctica ritual ofrece nuevas posibilidades para una relectura de la funcionalidad de los juegos en la vida de los jóvenes.

Un grupo de jóvenes de 16-17 años conectados a Facebook compartían en abierto aportaciones narrativas de sus experiencias con el juego en las semanas posteriores a su salida al mercado, y fueron entrevistados con posterioridad, respondiendo a un conjunto de preguntas seguidas de cuestiones adicionales para explorar el estilo y el contenido de los post publicados en sus blogs.

Partiendo de concepciones post-estructuralistas del ser, Gauntlett nos recuerda que «no tenemos opción de elegir a la hora de actuar. El ser se hace y rehace continuamente en sus interacciones diarias» (2002: 141) y sus acciones son decisivas para la construcción del género. Lo que trascendió rápidamente fue la forma en que nuestros participantes, a pesar de la interacción superficial con un texto que ha sido criticado por su aparente representación amorosa del vicio, desarrollaban identidades que bien podría encajar en los términos de Maclure (2006) como «frívolas». Maclure entiende por frivolidad «cualquier amenaza a la creación de fundamentos, marcos, límites, generalidades o principios. La frivolidad es lo que interfiere en la disciplina del mundo» (2006: 1). Es precisamente esta postura la que asocia Butler (1990) con la aparición de problemas de género.

A través de la posibilidad de cuestionar y desplazar esas nociones naturalizadas y materializadas del género, que apoyan la hegemonía masculina y el poder heterosexual —no a través de estrategias que configuran un futuro utópico, sino a través de la movilización, la confusión subversiva y la proliferación de esas categorías constitutivas que persiguen mantener el género en su sitio, postulándose como ilusiones fundamentales de la identidad (Butler, 1990: 33-34)—, pudimos

constatar con sorpresa que nuestros participantes se implicaban en tendencias radicales que amenazan la estabilidad de los binarios en torno a los cuales convergen los discursos morales del pánico. Los participantes compartieron una metac conciencia explícita y consciente de cómo jugar contra, con, o a pesar de la narrativa con la idea de Gauntlett del lector ecléctico postmoderno de revistas concebidas como un abanico de posibilidades para el «ser», que «puede» involucrarse en la dialógica, invitando a las lectoras en este caso a desenvolverse en otras formas de imaginaria (Gauntlett, 2002: 206). Esta «parología» compartida y casi convencional (Lyotard, 1985) de avances en el juego que interrumpen los análisis ortodoxos de la lectura en sí misma, es quizás la evidencia más destacable de que no existe una única identidad en el juego. Esto tiene implicaciones claras y presentes en el concepto clave de audiencia en la educación en los medios.

Estas aproximaciones hacia la identidad se presentan como una evidencia más —si fuera necesaria— de la necesidad de una relectura de la masculinidad, como forma de reposicionar a los jóvenes en relación con las prácticas textuales y de alfabetización. Rechazando los discursos que sitúan a los lectores masculinos como desaventajados en el campo de la alfabetización, la interpretación detallada de los datos nos permite construir la figura del «showman barroco», una fusión del «yo» jugador y el «yo» personaje (Nico). Esto constituye un acto de resistencia, en contra de la idea de devenir objeto de estudio, con la realidad de la identidad eclipsada por la extravagante interacción. Este autocoñocimiento y posicionamiento crítico es, según Butler, lo que se deduce de la implicación de los jóvenes en las textualidades populares. Para el desarrollo de la alfabetización mediática crítica, sería fundamental la aceptación de este principio.

4.2. Resultados 3: La audiencia

A partir de la cuarta temporada de la serie norteamericana «The Wire» (que trata sobre el sistema escolar norteamericano), hemos explorado (McDougall, 2010) las posibilidades de combinarlo con el estudio Morley's Nationwide. Durante el proceso analizamos gran parte de la tesis de los Medios 2.0 para cuestionar esa parte de la intervención que quizás presupone en exceso el final de la naturaleza jerárquica de la producción mediática y la recepción, en el intento de pasar los medios de comunicación a las personas en sí. En teoría, un componente esencial en la intervención fue la reflexión a través de la codificación secundaria refinando el modelo de Morley. No obstante, en este caso nos centraremos en la descripción de la experien-

cia de los estudiantes con «The Wire» en sus vidas textuales.

Cinco grupos participantes, relacionados de forma distinta con la educación formal, recibieron diferentes métodos para reflexionar sobre la serie en relación con sus vidas. En todos los casos emergió un lector tipo específico, construido de forma distinta en función del grupo.

Los educadores proporcionaron un metalenguaje intertextual codificado como una cadena semiótica de significado (o taxonomía en sus palabras), con sus propias identidades integradas. Asumieron que así se comprenderían las relaciones proximales con «The Wire», «Do the Right Thing» y «Public Enemy», así como los significados atribuidos por los «profesionales blancos» (como decidieron autodenominarse). Los docentes mostraron bastante interés por trabajar con «The Wire» como texto, pero se sentían más cómodos ante un discurso de valor cultural y más distante de la forma (televisión). A pesar de que la adquisición del capital cultural estaba próximo a sus homólogos mediáticos, la representación del texto en sus vidas reales fue menos instintiva. Los jóvenes trabajadores parecían tener más en juego que los docentes del ámbito de los medios (para los cuales la realidad descrita está mediada a través de otras referencias mediáticas) y que los profesores de teatro, que confesaron no tener apenas experiencia directa en estos aspectos de la realidad social.

Para los jóvenes trabajadores la lectura preferida estaba aparentemente articulada a través de la experiencia del presente o de un futuro proyectado. Como consecuencia, había menos interés rodeando al texto, el arte en sí o sus objetivos. Para los estudiantes de educación había mucho en juego: su experiencia de vida y la proximidad a la realidad social representada estaba más cercana a la de los jóvenes trabajadores, pero su optimismo por el cambio hizo que sus respuestas fueran distintas a las del resto de grupos, incluyendo a los fans críticos on-line.

Para la audiencia, lo que resulta verdaderamente interesante de este estudio sobre «The Wire» es cómo los métodos de investigación permitieron un trabajo más experimental y reflexivo con la gente. Las razones por las cuales se aprecian estos matices en los datos obtenidos de cada grupo no son solo producto del contexto de la práctica social educativa, sino también de los propios métodos de investigación, diferentes para cada grupo. La investigación en el campo de la alfabetización crítica debería por tanto adoptar esta «combinación etnográfica» para lograr la transición del texto a nuevas formas de exploración que indaguen en cómo los individuos, inmersos en la cultura, atribuyen significado a los medios.

5. Debate

Jenkins (Berger & McDougall, 2011) llama nuestra atención sobre un nuevo tipo de relación entre los usuarios y los medios: representa una cultura fundamentalmente distinta de aquella en la que la producción mediática y la circulación están totalmente profesionalizadas. En muchos casos observamos lo que los teóricos de la educación denominan como «participación periférica legítima», consecuencia de observar cómo se genera cultura, reconociendo que se puede formar parte y participar del proceso cuando se está preparado (Berger & McDougall, 2011: in press).

Jenkins se basa en el trabajo de Lave y Wenger (1991), donde se observa el proceso mediante el cual los individuos pasan de la participación periférica en el aprendizaje social a la participación plena. Con esta analogía podemos desarrollar un modelo de aprendizaje social con el que los estudiantes, a través de su participación en los medios de educación social, progresan desde la periferia a la práctica plena. De esta forma, dejamos de considerar a la audiencia como un mero objeto de estudio, y tampoco nos centramos en la reflexión de nuestro comportamiento como audiencia. En lugar de eso, concebimos la participación plena en esa cultura como el resultado clave del aprendizaje. Esta participación total ('situacionalidad' en términos de Lave and Wenger) conduce a la creación de significado y a la articulación de la identidad, aprendiendo a articular en cultura, a través y con los medios, en lugar de aprender a partir de las articulaciones de otros (productores de élite, textos canonizados o fans legítimos). Una vez más, es el supuesto de los medios el que nos ha denegado la oportunidad de ser críticos, bien a través de la imposición de modelos distributivos de capital social y comercial o a través de la modalidad vocacional, forzados a trabajar en determinadas líneas para lograr acceso. El término medio será una comunidad de práctica en la que los textos, intercambios y eventos se produzcan en la práctica ignorando los medios.

No obstante, puede ser que este tipo de participación periférica haya existido desde siempre como característica de nuestra implicación con la cultura y la mediación, y que hayan sido los medios digitales los encargados de hacerla visible. En este sentido y hasta

ahora podemos apreciar en el dominio público atribuciones de significado, afinidad y creatividad, pero si queremos encontrar nuevas formas de alfabetización crítica en este contexto, precisamos de un nuevo tipo de pedagogía, la pedagogía del inexperto. Haciendo uso de la terminología de Lave y Wenger, el aprendizaje que queremos no está determinado por destrezas, sino por el hecho de que sean los propios estudiantes quienes teoricen sobre su propia cultura. La enseñanza de la alfabetización crítica ha de facilitar el dominio en un metalenguaje que dé voz a la negociación reflexiva de la identidad, una dimensión más de la «alfabetización cultural».

A través de esa pedagogía del inexperto podemos extraer posiciones alternativas para estudiantes y profesores del ámbito de la alfabetización crítica, basados

Un enfoque multimodelo o «transmediático» no ayudaría mucho por y en sí mismo a la hora de cuestionar esta meta-narrativa de creación de sentido que comprende texto, lector, autor y a la lectura en particular, presentándolos como conceptos unidos, estables, fijos y determinados, contribuyendo a la creación de significado y tomando caminos obvios y predecibles.

en modelos de prácticas educativas post estructuralistas, pero adaptándolas a un ambiente contemporáneo en el que proponemos que se prioricen las formas más ordinarias y comunes del contexto y la naturaleza social de las relaciones textuales. La aparente paradoja del profesor inexperto está dirigida a comunicar un cambio en la profesionalización del docente, pasando de la orientación hacia un modelo de dominio sobre el contenido especializado, y hacia un modelo etnográfico co-constructivista de conocimiento que tome como eje principal al objeto textual entendido como una ficción de la textualización en la cual se indizan modelos de lectura y de la cual emergen las herramientas tradicionales de alfabetización crítica.

El modelo de práctica que se propone se basa en un modelo de lectura que explora la creación de significado como categoría. En lugar de aclarar cuestiones sobre el género, la narrativa, el contenido o el autor, la práctica consiste en cuestionar cómo se aprende esa

creación de significado, cuántos tipos hay, qué es exactamente, para qué sirve, qué implica el dominio de la misma y qué tipo de proceso de creación de significado se lleva a cabo en cada contexto. Este enfoque afirma como primario el principio de la constructividad de la lectura –y atribución del significado– en el contexto de la práctica cultural, al tiempo que deja constancia del posicionamiento y el arraigo de la entidad individual en relaciones sociales a escala más amplia. Couldry (2000) se centra en las trayectorias de agentes individuales negociando «campos textuales» en un «medio totalmente textual», y esto ofrece un nuevo enfoque para el tipo de trabajo de exploración que invierte la dinámica tradicional de investigación, pasando del enfoque en el texto al enfoque en los individuos, sin caer en la idea de masas. Lectores en contextos reales, que Hills (2005: 29) reconoce como «agentes textualizados que conceden importancia a los textos permitiendo la aparición de nuevos grupos sociales derivados de los mismos».

Podemos apreciar que una pedagogía crítica fundada sobre estas ideas puede resultar muy distinta al tipo de análisis textual y a los modelos de investigación de la audiencia a los que estamos habituados, puesto que principalmente está orientada hacia el proceso en lugar de hacia el contenido. De esta forma, el enfoque del estudio no es el texto en sí, sino el seguimiento y el análisis de los campos textuales, las elecciones del individuo ante un sinfín de textos, y los patrones comunes en sus selecciones. El trabajo del docente en esta versión de la práctica textual es promover investigaciones etnográficas que permitan a los jóvenes leer «historias textualizadas de sus vidas» (Kehler & Greig, 2005: 367). Esto es lo que nosotros entendemos por alfabetización crítica en los medios. Se trata de un concepto alejado de las competencias clave enunciadas por el OFCOM, de la seguridad en Internet y la alfabetización digital y resistente al determinismo tecnológico y a la oposición de los planteamientos, el enfoque de los «Media Studies 2.0», y sus escépticos defensores. Es un concepto resistente fundamentalmente más crítico –en su camino hacia el ser con otros y con los medios– que el determinismo lingüístico de la multimodalidad.

Para Gee y Hayes (2011), el efecto más destacado de los medios digitales es la ruptura de las restricciones en el campo de la alfabetización, que al fin y al cabo es la vía de acceso a los medios de producción del conocimiento. Las implicaciones que tiene esto sobre la pedagogía son evidentes, y hacen referencia a las barreras entre el experto y el estudiante, entre el autor profesional, periodista o productor y el amateur o aprendiz. Realizar este tipo de práctica pedagógica re-

quiere un modelo docente distinto, y se necesita por tanto una lectura renovada de la identidad del profesor para aceptar la conciencia y la inexperiencia en los campos textuales de los estudiantes y en los procesos a través de los cuales ellos mismos dan sentido a los textos. El papel del docente en esta dinámica es facilitar y armar el relato auto-etnográfico de los estudiantes, y aceptar y apoyar los espacios de aprendizaje desconocidos e inexplorados que puedan surgir; espacios de aprendizaje que, afirmamos, están cargados de posibilidades productivas.

En otros términos, a pesar de la polémica sobre el acceso, la participación, las posibilidades y lo que realmente ocurre con la alfabetización en los nuevos contextos mediáticos, existe un deseo común a todos los educadores: encontrar el modo de desarrollar la alfabetización crítica en los medios en este mismo momento, inmersos de este paisaje de continuos cambios. Esta pedagogía de la inexperiencia no es nueva, pero nos planteamos expandir ideas que ya existen sobre la construcción compartida del conocimiento con elementos de «desescolarización».

No obstante, la observación de que las categorías exclusivas de profesor/estudiante no deben cuestionarse mientras no se cuestionen también las de medios/audiencia es –esperamos– una observación más cauta, sutil y crítica que aquella de los Medios 2.0. El cambio en las prácticas actuales constituye el foco central de nuestro análisis. El proyecto incompleto de la alfabetización crítica puede resurgir a partir de la formulación de nuevas reglas y microestrategias de aprendizaje que traten la experiencia textual –y no únicamente a los medios– como parte de la creación de nuestro propio sentido, y cómo crearlo juntos.

Notas

¹ Referido a libro de Leavis y Thompson (1933) en el inicio de la educación para los medios. Masterman se refiere a esta obra en su libro «Teaching the Media» (1985), señalando a Leavis dentro de la corriente de los que veían a los productos mediáticos como una amenaza a la «auténtica cultura». La postura «leavista» es sinónimo de elitista y defiende la calidad de unos productos culturales indiscutibles frente a la cultura popular. [Nota del traductor].

Referencias

- BENNETT, P.; KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2011). *After the Media: Culture and Identity in the 21st Century*. London (UK): Routledge.
- BERGER, R. & MCDUGALL, J. (2011). Apologies for Cross-posting: a Keynote Exchange (interview with Henry Jenkins). *Media Education Research Journal* (02-01-2011).
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London (UK): Taylor & Francis.
- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London (UK): Routledge.

- BUCKINGHAM, D. (2010). The Future of Media Literacy in the Digital Age: Same Challenges for Policy and Practice. *Media Education Journal*, 47; 3-10.
- BUCKINGHAM, D. (2011). *Keynote Address: Breaking Barriers*. AMES Conference, Dundee (UK), (14.4.11).
- BUTLER, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London (UK): Routledge.
- COLLINS, J. (2010). *Bring on the Books for Everybody: How Literary Culture Became Popular Culture*. London (UK): Duke University Press.
- COULDRY, N. (2000). *Inside Culture: Re-imagining the Method of Cultural Studies*. London (UK): Sage.
- GAUNTLETT, D. (2002). *Media, Gender and Identity: an Introduction*. London (UK): Routledge.
- GEE, J. & HAYES, E. (2011). *Learning and Language in the Digital Age*. London (UK): Routledge.
- HILLS, M. (2005). *How to do Things with Cultural Theory*. London (UK): Hodder Arnold.
- INSTRELL, R. (2011). Breaking Barriers: Multimodal and Media Literacy in the Curriculum for Excellence. *Media Education Journal*, 49; 4-11.
- KEHLER, M. & GREIG, C. (2005). Reading Masculinities: Exploring the Socially Literate Practices of High School Young Men. *International Journal of Inclusive Education*, 9; 4; 351-370.
- KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2009). Just Gaming: on Being Differently Literate. *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, 3; 2; 245-260.
- KENDALL, A. & MCDUGALL, J. (2011). Different Spaces, Same Old Stories? on Being a Reader in the Richard and Judy Book Club. In COUSINS, H. & RAMONE, J. (Eds.). *The Richard and Judy Book Club Reader*. London (UK): Ashgate.
- LAUGHEY, D. (2011). Media Studies 1.0: Back to Basics. *3D*, 16; 13-15.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991). *Situated Learning: legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEAVIS, F.R. & THOMPSON, D. (1933). *Culture Environment*. London: Chatto and Windus.
- LYOTARD, J. & THEBAUD, J. (1985). *Just Gaming*. Minneapolis, MN: Minnesota University Press.
- MACLURE, M. (2006). Entertaining Doubts: on Frivolity as Resistance. In SATTERTHWAITE, J.; MARTIN, W. & ROBERTS, L. (Eds.). *Discourse, Resistance and Identity Formation*. London (UK): Trentham.
- Masterman, L. (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- MCDUGALL, J. (2010). Wiring the Audience. *Participations* 7, 1; 73-101.
- MERRIN, W. (2008). *Media Studies 2.0* (twopointzeroforum.blogspot.com) (20-06-11).
- MORLEY, D. (1980). *The «Nationwide» Audience: Structure and Decoding*. London (UK): BFI.
- MURPHY, D. (2010). Euromeduc: the Second Congress of Media Education Practitioners. *Media Education Journal*, 47; 23-27.
- NAUGHTON, J. (2010). Everything You Ever Needed to Know about the Internet. *The Observer* (www.guardian.co.uk/technology/2010/jun/20/internet-everything-need-to-know) (20-06-11).
- TYNER, K. (1999). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. London (UK): Routledge.