

Presentación

Educación en medios en Europa

Media Education in Europe

Michel Clarembeaux
Centro Audiovisual de Lieja (Bélgica)



En este número especial queremos presentar un breve panorama de la educación en medios en los países europeos... El objetivo es ambicioso e, incluso, puede ser irrealizable por diferentes razones. La primera razón se debe a la diversidad cultural de estos países y a las numerosas diferencias que existen en su organización y prácticas escolares. La segunda razón obedece a la diversidad de la evolución tecnológica de los medios y a la incidencia de esta evolución en la relación cotidiana que los ciudadanos tienen con esos mismos medios. Otra razón no menor se corresponde con el concepto mismo de educación en medios que, dependiendo de los individuos y las colectividades, puede ser matizado y comprendido de formas muy alejadas entre sí.

Pero, en fin, una visión global es una visión global... Esto quiere decir que estaremos lejos de cualquier tipo de exhaustividad tanto en las opiniones como en las orientaciones y en las realizaciones. Esto también quiere decir que la subjetividad es importante y que no se pretenderá una exposición precisa y fiel de la educación en los medios, país por país. Sin embargo, tenemos la impresión de que los testimonios aquí expuestos ofrecen un muestrario bastante representativo de la situación a finales de 2006.

En primer lugar nos gustaría señalar las constantes generales que creemos que se desprenden de estas trece contribuciones. El lector, sin duda, aportará las observaciones complementarias precisas, basadas en su propia práctica de educación con los medios y en sus reflexiones personales. Posteriormente nos gustaría pasar a cada testimonio, resaltando las características que nos parezcan significativas de cada situación o elección política. La subjetividad, pues, será inevitable.

Para comenzar, advertimos un florecimiento de experiencias, de operaciones más o menos recurrentes, de iniciativas más o menos encuadradas, pero tenemos la impresión de que se trata de brotes que no obedecen a una coherencia basada en la complementariedad, el largo plazo o el trabajo profundo. Y esto ocurre tanto en el ámbito escolar como en el asociativo. Esto no quiere decir que no existan en este conjunto de acciones, tal vez heteróclitas, momentos valiosos, posiciones interesantes y, sobre todo, perspectivas que deben ser alentadas.

Advertimos que un buen número de estas acciones resultan del compromiso filosófico, pedagógico o político de asociaciones e individuos que están estrechamente asociados. El CLEMI en Francia, el BFI de Reino Unido, el SFI de Suecia, el CEM de Bélgica, el CNP de Luxemburgo ponen en funcionamiento grupos de trabajo y de reflexión, conciben herramientas y abren nuevas perspectivas. Igual ocurre con las instituciones universitarias y con las entidades

Presentación

investigadoras. Pero, al lado de estos «motores», hay «lobbies» que persiguen sus propios objetivos que no se identifican con los de las instituciones públicas. En cuanto a los mandatarios, que deberían tomar las decisiones, actuar y elaborar una determinada política, permanecen en la retaguardia, pretextando falta de medios u otras prioridades. Austria es en este sentido la excepción.

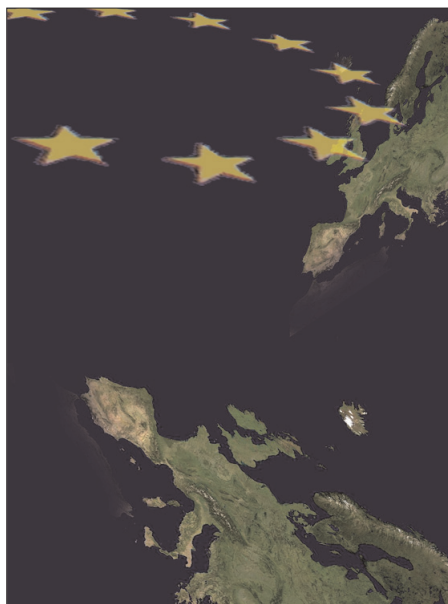
Todo esto supone que no se encuentran las estructuras que deberían sustentar las abundantes iniciativas y conectar a los individuos y a los organismos. Se aprecia una cierta dispersión que, en ocasiones, puede dañar a estas iniciativas al no situarlas en el contexto de una voluntad política o al no darles la coherencia que merecerían. Este marco institucional puede ser —no hay que olvidarlo— un arma de doble filo ya que la institucionalización puede reducir el compromiso y enlentecer los procedimientos, pero también puede hacerlos visibles y asegurar, tal vez, una cierta estabilidad.

Otra constante se refiere a la investigación en educación y en medios. La investigación, especialmente en la universidad, es esencial. Es raramente mencionada, pero hay importantes excepciones, como el trabajo que presentamos del investigador italiano Rivoltella. Esta importante investigación debería ser la espina dorsal para las acciones desarrolladas en las clases y debería redefinir ciertas posturas para impulsar la reflexión. También debería estar estrechamente asociada a actos investigadores contruidos alrededor de un objeto o de una práctica mediática. Es esa interrelación entre la investigación y sus aplicaciones sobre el terreno lo que debería alentarse.

Toda la problemática de la evaluación se relaciona evidentemente con este «diálogo» entre la investigación y el terreno. Todos necesitamos de esta evaluación. Hasta ahora, en el ámbito de la educación en medios, la evaluación ha sido exclusivamente cuantitativa. Pero cifras y estadísticas nos dicen poco de la evolución del comportamiento o de la incidencia de las producciones mediáticas sobre las creencias de nuestros jóvenes.

Otro factor a considerar son los cursos de educación sobre medios de comunicación. Son pocos los países y las escuelas que ofrecen cursos obligatorios a los alumnos. En la mayor parte de las ocasiones se trata de cursos opcionales, salvo en los cursos de formación profesional. ¿Hay que lamentar esta ausencia? Es un tema de debate. Creemos que nunca hay que dar por acabado un debate de este tipo, pues los contextos, las posturas educativas y las tecnologías no cesan de evolucionar y nos parece esencial redefinir los parámetros y reconsiderar las decisiones tomadas anteriormente.

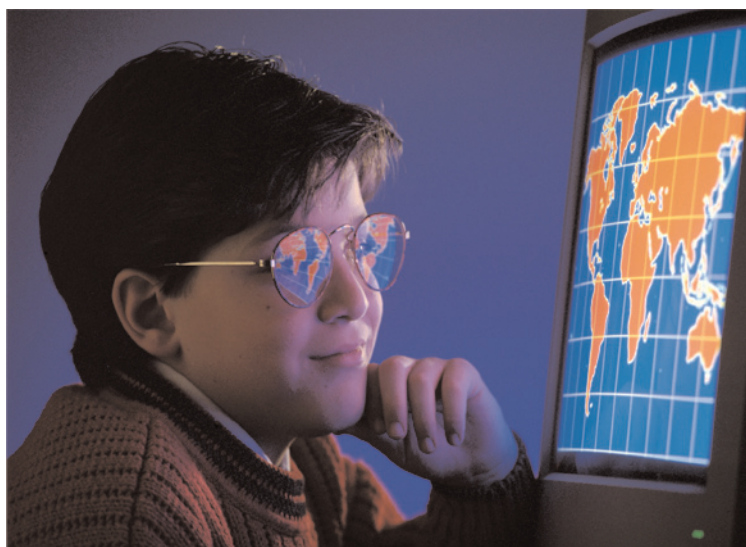
Sin embargo, otra constante se impone en la escuela: la relativa debilidad, incluso la ausencia, de la formación de los profesores en materia de educación en medios. Y esto sí que es más inquietante, ya que esta debilidad, inicial o continuada, hipoteca la situación de la educación en medios. Pase que no exista una asignatura completa y pase que, en el mejor de los casos, la edu-



cación en medios sólo tenga un tratamiento transversal, pero lo que nos parece mucho más grave que no se vele, al menos, por esta transversalidad. Al igual que ocurría con la investigación, la formación de los profesores es —nos parece— obligada en todos los países europeos. Investigación y formación se encontrarían así íntimamente asociadas.

Otro tema también muy analizado en todas las contribuciones es la incidencia de las tecnologías sobre la educación en los medios. Desde que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aparecieron en los inicios de los noventa y comenzaron a implantarse dentro de la enseñanza, muchas fueron las esperanzas de los defensores de la educación en medios. Veían en ellas un cambio importante en el paisaje audiovisual, una ocasión ideal para impulsar la reflexión sobre los medios y para comprender su penetración en el público. Imaginaron que la educación en medios iba a «surfear» sobre la ola de las tecnologías. En otras palabras, veían en las tecnologías una aportación considerable a su ideal que incitaría a revisar la práctica pedagógica. Esta esperanza aparece en la mayoría de las contribuciones, pero también se constata que con frecuencia se ha impuesto el aspecto más instrumentalizado, que los intereses económicos eran tales que a menudo han asfixiado los desafíos inherentes al aprendizaje, a la formación y al espíritu crítico. Este cambio profundo del paisaje mediático dista mucho de haber terminado. Sus efectos, en todo caso, son omnipresentes. En ocasiones, aunque no siempre, las esperanzas se han convertido en desilusiones. Algo resulta evidente: en ningún país ha tenido lugar verdaderamente la integración. Las tecnologías han desencadenado tomas de conciencia saludables, una búsqueda específica y nuevas prácticas. Pero si su aportación es globalmente positiva en el acceso al saber y a las estrategias de comunicación, se percibe, en lo referido a los objetivos de la educación en medios, que han suscitado mucha ambigüedad. Así, por ejemplo, la formación continua para los profesores ha primado la familiarización con los procedimientos o con las «cañerías», pero se ha incidido poco con el análisis crítico de los «sitios», de su fiabilidad, etc. Esto explica que la fractura entre profesores y sus alumnos tienda a acentuarse, lo que es ampliamente confirmado por el estudio europeo «Mediappro». Está claro que la fractura tecnológica es con más frecuencia generacional que económica o social. Y esto es preocupante, pues parece que esta fractura se acentúa rápidamente con los constantes cambios tecnológicos. Pero lo que resulta más inquietante es que la educación en los medios va a la zaga y que no tiene ninguna perspectiva; permanece ajena, por ejemplo, a los avances en telefonía móvil y la influencia que tienen hoy —y que tendrán mañana— en las prácticas culturales, comunicativas y sociales de los jóvenes y de los menos jóvenes. Es aquí donde está hoy la apuesta de futuro.

Otra constatación que se extrae de la lectura de las contribuciones presentadas es que la noción de educación en los medios a largo plazo ha sido poco abordada, aunque la profundización de la fractura generacional mencionada debería incitar a los estados a tener en cuenta este concepto que ha sido incluido en los planes de aprendizaje de la sociedad del conocimiento. Por el contrario, se habla mucho de ciudadanía y, con frecuencia, se identifica educación en medios con ciudadanía responsable. Nos parece, por tanto, coherente que la educación en medios deje de limitarse al mundo escolar o, por lo menos, al mundo de los jóvenes. Esto evitaría medios de comunicación «a dos velocidades» y un mundo a dos velocidades también. Pero parece que pocos países europeos han tomado conciencia de esta urgente necesidad y han pensado crear los fundamentos políticos para este asunto. La Carta Europea debería impulsar acciones referidas a esto y favorecer la permeabilidad entre lo escolar y lo no escolar.



Por otro lado, muchos son los aspectos y puntos de vista que se ofrecen y que contribuyen a confeccionar un inventario de las prácticas y orientaciones de educación con los medios de los países europeos. Este inventario abarca desde la problemática de los derechos de autor hasta el potencial creativo mediático –véase especialmente los «blogs» y la producción juvenil de vídeos–, desde las plataformas de intercambios de herramientas y de experiencias hasta la necesidad de la visibilidad de la educación en medios, que sufre el no ser siempre «espectacular». Pero remitimos al lector a los testimonios de cada autor para matizar las afirmaciones generales que acabamos de hacer.

Hay que tener presente que el orden en que aparecen las contribuciones no supone prelación ni jerarquía alguna. Se ha intentado agruparlas por afinidades de contenido, por relaciones implícitas y por preocupaciones de los autores. Inevitablemente siempre hay subjetividad y no debe entenderse ésta como una estructura rígida.

Así pensamos que sería interesante comenzar este monográfico sobre alfabetización mediática resaltando la importancia de la investigación y de sus consecuencias prácticas (trabajo de Pier Cesare Rivoltella de Italia), pero también con la importancia de los contextos y la necesidad de definir los conceptos (estudio de Vítor Reia de Portugal).

En su artículo sobre la situación de la educación en medios en Italia, P.C. Rivoltella destaca la investigación teórica anterior a 1990, interesándose por los «objetos híbridos» como la educación en medios de comunicación. Ha sido necesaria una ruptura de compartimentos de la investigación científica para llegar a la transversalidad y arribar a una convergencia de las ciencias de la comunicación y de las ciencias de la educación en estrecha relación con las tecnologías educativas. Esta investigación ha podido determinar los modelos de intervención y los perfiles de formación. Tres universidades han sido citadas como lugar de desarrollo de las investigaciones: la Universidad Católica de Milán, la Sapienza de Roma y las Escuelas de Padua y Turín. Estas investigaciones se corresponden con experiencias sobre el terreno, relacionadas con los poderes públicos locales, con lugares de reencuentro y coordinación y con órganos de difusión. Y el autor pasa revista a las prácticas didácticas referidas a cine, televisión o Internet. Pero también piensa en la investigación futura que permitirá equilibrar y sintetizar los productos educativos y las prácticas de evaluación, que implican una metareflexión constante sobre los verdaderos objetivos.

Vítor Reia (Portugal) insiste sobre la influencia ejercida por el contexto sobre los niveles de alfabetización mediática y, con humor, menciona a las «vacas sagradas» en que se han convertido los grandes medios. Redefine los conceptos y los códigos que articulan normas y doctrinas con el tipo de alfabetización o que se refieren a las finalidades, a los contenidos y, en definitiva, al significado. El contexto lingüístico-mediático es esencial, al igual que los modelos específicos que se pueden generar. ¿Por qué «media education» y «media literacy»? ¿Cuál es la diferencia entre «alfabetización» o «educación en los medios» y «pedagogía de los medios»? ¿Qué son los campos disciplinares y qué la interdisciplinariedad? Los proyectos deben, en todo caso, adaptarse a las características del contexto sin olvidar la globalización y su incidencia en nuestros hábitos culturales y comunicativos. Reia aborda tres proyectos de investigación y de intervención, que se desarrollan desde plataformas internacionales. Se trata de «Educaunet», «Mediappro» y la «Charter Européenne».

Hemos querido proponer después las intervenciones de C. Bazalgette (Reino Unido) y de E. Bevort (Francia), debido al florecimiento de actividades de educación con los medios que existen en estos dos países, pero también porque ambas han sido pioneras en Europa y han sido motores del desarrollo del tema, objeto de este análisis.

Reino Unido tiene una tradición de más de cuarenta años en la educación en medios, aunque el autor señala que en su país –como en otros, añadimos nosotros– la educación con los medios depende esencialmente del interés y del entusiasmo de los propios enseñantes. El papel del BFI ha sido determinante en la creación y difusión de mecanismos que pudieran intervenir en el desarrollo de competencias de lectura y escritura. Pero también el BFI es el origen de numerosas herramientas de análisis de la imagen en movimiento, como auténtica apuesta cultural en la óptica de una educación en el cine británico. Intervienen otros organismos, pero la rémora principal es la falta de implicación de la educación en medios en los programas escolares. Debemos añadir que esa rémora es una constante en el resto de los países europeos. A partir de los 14 años, las opciones en medios, sin embargo, se multiplican y los estudios «Cine y medios de comunicación» se sitúan en el «top 10» de las opciones más populares. Además en la enseñanza postescolar, estas orientaciones comprenden cientos de calificaciones profesionales y académicas. Llega incluso a la enseñanza superior, donde hay una auténtica proliferación de cursos sobre los

medios de comunicación (más del 6% de los alumnos los siguen). Este florecimiento también se encuentra en el sector extraescolar. De esta forma, a los ciudadanos se les ofrece un conjunto de oportunidades en y para los medios: hay centenares de salas independientes de cine, de talleres de realización de vídeo, numerosas producciones artísticas con medios digitales. La noción «life long» está muy presente y las perspectivas son particularmente prometedoras.

Al igual que el Reino Unido, Francia también ofrece muchas, y muy diversas actividades. Bevort señala que en Francia la educación en medios se sitúa entre la tradición semiótica, lingüística y pedagógica, sin olvidar la voluntad política de la educación a la ciudadanía. Desde los inicios la educación en medios nació como un diálogo entre educadores y profesionales de los medios. Este diálogo ha facilitado la existencia de asociaciones que han integrado los medios en la educación. Sin embargo, cabe señalar que la educación en medios tampoco es una asignatura completa, sino una forma de enseñanza transversal. Resulta sintomático que su mención en los textos oficiales aparezca sólo desde 2006, mientras que numerosos trabajos teóricos y experiencias existen desde hace 25 años. Existe optatividad, que atañe al cine y a lo audiovisual en el primer bachillerato, apareció en 1989. Pero es cierto que la fase práctica no ha sido claramente identificada y ha tardado en ser oficial.

El análisis crítico de medios se realiza desde la escuela primaria e impregna a numerosas asignaturas y competencias, tanto lingüísticas, sociales o cívicas. Por último, la visión conjunta resulta muy positiva por las operaciones de gran visibilidad, debidas principalmente al dinamismo del CLEMI. Aún subsiste un punto débil, como en el resto de países: la formación pedagógica, en la que no existe una auténtica política. Y, como ocurre en todas partes, la brecha numérica cambia totalmente el paisaje. Es necesario hallar una coherencia que sobrepase el dominio técnico.

Puede resultar interesante reseñar la situación de la educación en medios en la comunidad francesa de Bélgica. Se ha tratado de sintetizar las influencias francesas (Freinet, Bourdieu, Barthes han sido aquí muy conocidos) y las realizaciones británicas. No es casual que Len Masterman haya sido elegido como pensador referente. Desde los años cincuenta ha habido una generación cinéfila y no ha existido durante los años sesenta y setenta una escuela que no tuviera su cine-club escolar. En 1995 un decreto del gobierno hizo oficiales estas iniciativas dispersas y ricas que existían en el plano escolar más que en el asociativo. Este decreto determina una finalidad política de la materia y se crea un Consejo de Educación para los Medios, compuesto por representantes de los medios de comunicación, de los diferentes niveles de enseñanza y representantes de la administración y de los poderes políticos. Aquí se deciden las grandes directrices en educación en cine, en educación crítica para la publicidad, la formación para la televisión, la integración de la prensa escrita en la enseñanza secundaria. También operan grupos de trabajo sobre diversas materias para producir directivas, herramientas de trabajo, para la organización de encuentros o para la formación. El Consejo (CEM) se ayuda para su labor de tres Centros de Recursos que aplican en la escuela o fuera de ella las decisiones tomadas. Este dispositivo otorga coherencia a las operaciones realizadas. Actualmente se está preparando un decreto que consolidará esta estructura, que le dará nuevo dinamismo y que la abrirá a otros públicos, sobre todo desde la óptica de la educación en medios a lo largo de toda la vida.

A continuación se presenta un conjunto de artículos que indagan en los problemas y dificultades habituales, pero que también señalan los hechos positivos y las iniciativas que merecen ser conocidas y difundidas. Se comienza por el texto de G. Tulodziecki y de S. Grafe (Alemania), en el que se afirma que el 78% de los jóvenes alemanes de 15 años utilizan regularmente un ordenador en sus casas para sus estudios, con la doble función de ser un auxiliar didáctico y también un objeto de investigación y de crítica. Desde muy pronto, desde los años cincuenta, se difundieron programas de televisión escolar, películas educativas y emisiones de radio de finalidad pedagógica. Progresivamente los medios se convirtieron en compañeros privilegiados de la educación y de la formación. La evolución del concepto de educación en medios ha superado varias etapas: la etapa de protección, la orientación estética, la toma de conciencia de la apuesta democrática y económica, la importancia de los valores sociales de la comunicación, las relaciones productores/público, el desarrollo de las nuevas tecnologías con la voluntad de una educación en medios en la que prima la creatividad, la evaluación e, interesándose por los efectos de los medios, el funcionamiento de estos en el contexto social. Existe un material importante en los centros de recursos, pero es decepcionante su utilización efectiva. Hay también una gran diversidad dependiendo de la región (Land) y de su política. Pero se le da importancia a la formación pedagógica y a los materiales puestos a disposición de los profesores. Existe una cierta amargura en lo referido al déficit de innovación pedagógica.

gica y de integración en las inversiones aprobadas. A pesar de que la perspectiva global es positiva, hay que hacer balance y se impone aprender de las enseñanzas.

Descendamos hacia el Mediterráneo y veamos la manera en la que J. A. Gabelas (España) nos describe la situación en España. La educación, nos dice, con frecuencia ha subestimado sus relaciones con los medios de comunicación. Hay que darle a la educación en medios un auténtico estatus integrando la alfabetización audiovisual y multimedia con las disciplinas escolares. También se han superado varias etapas: falta de confianza en los medios, desprecio, rechazo y atribución de un rol auxiliar. Los movimientos de renovación pedagógica se han encargado de hacer avanzar la reflexión, pero existe una gran dispersión y una buena dosis de instrumentalización. Lo que interesa ahora es realizar una verdadera reflexión sobre la necesaria convergencia de los medios, analógicos y digitales, «viejos y nuevos». Gabelas señala que aún hay muchas cosas que permanecen profundamente influenciadas por la cultura escrita (los programas escolares, el ritmo de las clases, la mentalidad de los profesores...). Se impone con urgencia una alfabetización audiovisual y multimedia en el currículo escolar, tanto de espacio como de contenido. Mientras que la educación en medios sea opcional, no se producirá ningún avance.

Continuamos en la Europa mediterránea y pasamos a Grecia con B. Davou y V. Nica. Aquí el nacimiento institucional de la educación en medios se produjo en los años noventa. La cita de Hobbs de que «la finalidad esencial de la educación en medios es que el alumno comprenda que el saber está socialmente construido, que aprenda a cuestionar el texto, sea cual sea su soporte, y que utilice sus propios conocimientos y sus razonamientos para tomar decisiones autónomas» señala muchos caminos. En Grecia, de hecho, la alfabetización mediática se ha llevado a cabo en el marco de la educación para el consumo y para la salud, pero carece de una definición de competencias y de una falta de continuidad en los programas. Se percibe, sin embargo, el objetivo de hacer aparecer el espíritu crítico en los consumidores. Los autores presentan a continuación una investigación que persigue la formación sistemática de los profesores y la evaluación cualitativa de las opiniones que éstos tienen de los medios. Parece un inicio muy prometedor.

W. Srykowski y M. Kakolewicz señalan en su artículo sobre Polonia que los medios dan forma a la manera en la que aprehendemos el mundo y sus realidades. Hay, pues, que ser un receptor consciente y crítico de los mensajes mediáticos y hay que recurrir a los medios como herramientas de trabajo intelectual y de aprendizaje. En la reforma de los programas escolares, la educación en medios es obligatoria, pero en realidad está integrada en las asignaturas de manera transversal. Len Masterman y sus seis temas guían las orientaciones. Pero en la práctica del aula se carece de profesionales cualificados y de herramientas adecuadas. De entre los medios, el cine es el que recibe más atención. Esta tradición se remonta a los años sesenta y se ha vigorizado con el DVD, lo que hace que el cine sea analizado en los cientos de cine-clubs. También hay, por supuesto, aulas con equipación informática. Se señalan también las investigaciones universitarias, en especial las de la Universidad de Poznan, dedicadas a la pedagogía de los medios y a su influencia sobre los comportamientos, sobre el aprendizaje e incluso sobre la creación artística. Poznan posee una orientación en educación en medios que se incorpora a las ciencias de la educación. La toma de conciencia, sin embargo, es muy lenta mientras que la tecnología y el lenguaje se desarrollan muy rápidamente. También es necesario señalar que en Polonia se impone más que nunca el aprendizaje de los medios «a largo plazo».

Volvemos al norte con M. Bergman, a Suecia. Su contribución aborda tres puntos. El primero se centra en el importante papel que han desempeñado los programas educativos de radio y televisión (UR), teniendo en cuenta que las primeras emisiones de radio escolar se remontan a 1928. El segundo punto se centra en la influencia de las teorías de B. Qvarsell y su proposición de la «educología mediática», una combinación de semiótica y de etnografía, una investigación sobre el aprendizaje educativo de los medios y de la escritura vista como una tecnología cultural al servicio del pensamiento, con lo que las nuevas tecnologías se convierten en «amplificadores culturales» a lo largo de toda la vida. Se llega así a la perspectiva de un nuevo espacio que, en el futuro, será lugar de convergencia, una «forma de socialización post-moderna de diversos proyectos vitales». El artículo finaliza con un estudio del uso mediático de los jóvenes suecos.

Luxemburgo es un país pequeño, pero también es un punto de encuentro en el centro de Europa y, desde el punto de vista mediático, en él confluyen influencias culturales diversas. C. Kickert y N. Beck destacan la toma de conciencia de los poderes públicos en lo referido a la influencia de los medios sobre el comportamiento y los pensamientos de los jóvenes. La primera reflexión se centra en la violencia de

las pantallas. Pero, poco a poco, los políticos han visto en la educación en medios algo más que un simple remedio y han advertido que es un factor de desarrollo del individuo y del ciudadano. Esta es la postura adoptada por el Consejo Nacional de Programas (CNP), representado por las autoras del artículo, que anima al diálogo con los responsables pedagógicos, organiza coloquios sobre este tema y coordina las acciones. Entre las cuales caben ser destacadas los encuentros «Mediamorfosis» y el desarrollo de centros de formación profesional para oficios audiovisuales en los institutos técnicos. Si el CNP tiene éxito en la concreción de sus propuestas, es posible esperar que la integración de la educación en medios se realice de manera más sistemática.

Franqueamos algunas montañas y con el texto de C. Georges llegamos a Suiza. La Confederación Helvética se caracteriza por su diversidad lingüística y tiene veintiséis sistemas educativos. Está, por tanto, saturada de medios de comunicación, tanto públicos como privados. A pesar de esta plétora de medios, se da la paradójica situación de que en los horarios escolares la educación en medios está integrada en los cursos de lengua materna. También se imparte en la formación inicial y continuada del profesorado, pero con un sistema educativo tan fragmentado resulta difícil realizar una evaluación. La reflexión pedagógica se centra en los aspectos «represivos» en detrimento del potencial creativo y del retroceso crítico. Hay, inspirada por el CLEMI, una «semana de los medios», los «netdays», con concursos y competiciones. A pesar de la implantación de las nuevas tecnologías, rara vez se produce un acercamiento crítico. A todo esto se añaden los numerosos reproches dirigidos a los profesores y a los políticos. Resulta, por tanto, urgente aclarar los objetivos y hacerlos coherentes con los planes de acción. Para cerrar este rápido repaso, no nos resistimos a reproducir una cita de C. Georges: «Al decidir la educación en medios, se decide también el tipo de ciudadanos a los que habrá que convencer en el futuro. ¿Los queremos dóciles o críticos?».

Esta pregunta nos lleva a la contribución de S. Krucsay, de Austria. Hemos dejado este texto para el final porque nos parece una excelente reflexión sobre las dificultades, los combates y las victorias de la educación en medios, sobre la variedad de itinerarios que pueden ser iniciados para su desarrollo y alcanzar un estatus y un nivel elevado en la práctica. En Austria la educación en medios es un «principio didáctico» que implica transversalidad y apertura. Este principio se relaciona primeramente con el aspecto emocional, con frecuencia postergado en beneficio de un acercamiento cognitivo. Desde 1973 una ley estableció la educación en medios, con lo que ésta fue la primera vez en la que los medios se convirtieron en objeto de enseñanza y aprendizaje. Pero hubo que esperar hasta 2001 y 2004 para tener una nueva competencia mediática. Se trata de una reflexión sobre la interpretación de la educación en y para los medios y sobre la interrelación entre los medios como objeto de análisis y los medios como auxiliares. Se acompaña de una identificación de la interacción entre individuos y medios y se fundamenta en una aproximación teórica que pone en evidencia el doble objetivo de la competencia en comunicación y de la autonomía del emisor/receptor. Sería necesario, por tanto, evaluar esta autonomía crítica. Sigue una exploración del concepto de «autonomía mediática», concepto «prisionero» del lenguaje que le ha dado forma. Y debido a que la diversidad lingüística de Europa es una realidad, la esperanza de un concepto único es pura utopía. Volvemos al pensamiento expuesto por Vitor Reia... La autonomía mediática se vuelve indisoluble de la noción de responsabilidad individual y social. Esta autonomía, en concordancia con el medio social y afectivo, implica también la identificación del impacto comercial, político e institucional del mensaje mediático. No se sustenta en un eventual placer del individuo o en su complicidad con el producto. Posteriormente la autora trata de las estrategias desarrolladas por el Ministerio de Educación y de Asuntos Culturales, que produce herramientas que favorecen un intercambio entre los conocimientos de las asignaturas y la educación en medios. Especialmente importante son las comunidades mediáticas, departamento del Ministerio dedicado a la educación con los medios, que ha desarrollado especialmente una plataforma de formación en Internet y un «taller de medios». El «sitio» recoge producciones de vídeo o de radio realizadas por alumnos, periódicos escolares y producciones multimedia. Pueden encontrarse intercambios sobre las representaciones mediáticas del mundo, sobre la interdependencia forma/contenido u orientaciones más didácticas. Así se crea una comunidad de intereses y un punto de encuentro de sabiduría y de motivación...