

● Fernando Tucho
Madrid

La educación en comunicación en la LOE y sus decretos de Enseñanzas Mínimas¹

Media education in the Spanish legislation

Este artículo recoge un análisis de la presencia de la educación en comunicación en la Ley Orgánica de Educación y en sus correspondientes Decretos de Enseñanzas Mínimas. Partiendo del estudio de las competencias básicas propuestas en la ley, el artículo disecciona estos textos legislativos atendiendo a dos ejes de análisis: el uso instrumental de las tecnologías frente al trabajo crítico realizado con ellas y la atención ofrecida a los medios convencionales frente a la preponderancia de las nuevas tecnologías.

This article describes how the new Spanish legislation for Primary and Secondary School deals with media education. Taking the basic skills as a starting point, legislative texts are analysed focusing on two axes: first, the view of technologies and media as simple learning tools versus the critical work carried out with them; and secondly, the attention paid to traditional media versus the domination of Information and Communication Technologies.

Educación en comunicación, legislación educativa, nuevas tecnologías, televisión, uso instrumental, trabajo crítico, competencias básicas.

Media Education, legislation for Primary and Secondary School, new technologies, television, instrumental use, critical thinking, basic skills.

1. La LOE y las competencias básicas

El Consejo Europeo de Lisboa de marzo de 2000 fijó el deseo de convertir a la Unión Europea, en la próxima década, en la economía basada en el conocimiento más competitivo y dinámico, e instauró a la educación como la herramienta fundamental para lograr este objetivo, y a la educación permanente como su pieza clave. Sucesivos consejos europeos fueron definiendo y concretando esta estrategia. Los consejos de Estocolmo (marzo de 2001) y Barcelona (marzo de 2002) adoptaron los objetivos específicos para los sistemas educativos de los estados miembros de cara al 2010, y el programa de trabajo encaminado a lograr esos objetivos «Educación

❖ Fernando Tucho es profesor de Radiotelevisión Educativa en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España) y presidente de Aire Comunicación, asociación de educadores (fernando.tucho@urjc.es).

y Formación 2010». Una pieza prioritaria de esta estrategia educativa lo constituye el establecimiento de las «competencias básicas» que todo ciudadano y ciudadana de la Unión Europea debe alcanzar para desenvolverse en este nuevo entorno de la sociedad del conocimiento. Estas competencias se plasmarán en la Resolución «Competencias clave para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo».

En este marco surge y se inspira nuestra LOE. Las ocho competencias básicas fijadas por el citado documento se convierten en elemento clave para nuestro sistema educativo y, tal y como afirman los propios decretos que desarrollan la ley, por primera vez esas competencias se incorporan a las enseñanzas mínimas. Este hecho resulta indicativo de la importancia que se les concede. En la reformulación que estos decretos hacen de esas competencias básicas, quedan de la siguiente forma:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Como podemos apreciar, «el tratamiento de la información y la competencia digital» se ven como una pieza clave dentro de la política educativa recogida en la LOE. ¿Qué significa para el legislador esta competencia? Ambos decretos de enseñanzas mínimas recogen las mismas ideas. Como lo resume el legislador²:

«En síntesis, el tratamiento de la información y la competencia digital implican ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas; también tener una actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible, contrastándola cuando es necesario, y respetar las normas de conducta acordadas socialmente para regular el uso de la información y sus fuentes en los distintos soportes». En este nivel inicial de declaración de intenciones, estos propósitos se plasman como objetivos generales para cada una de las etapas educativas. Así, la Educación Primaria busca para el alumno:

«i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales». Y en Educación Secundaria:

«e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación».

Asimismo, dentro de la organización de las enseñanzas, en ambas etapas se prevé que tanto la comunicación audiovisual como las tecnologías de la información y la comunicación «se trabajarán en todas las áreas», «sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa».

Estas declaraciones iniciales ya recogen el planteamiento que el legislador tiene en su política de introducción de la comunicación y sus medios y herramientas en el sistema educativo, y que se verá plasmado en el desarrollo posterior de contenidos de las enseñanzas mínimas fijadas para cada etapa (que iremos comentando a continuación). Las claves de esta política se podrían resumir atendiendo al mayor o menor peso que se da a cada uno de los dos componentes de los siguientes ejes: uso instrumental vs uso crítico de los medios, y estudio de los medios de comunicación vs uso de las nuevas tecnologías.

2. Uso instrumental/uso crítico

Desde que la comunicación y sus medios/herramientas empezaron a ser atendidos por parte del mundo de la educación, dos enfoques principales de trabajo han estado conviviendo³:

- De un lado, ver esos medios de comunicación principalmente como simples instrumentos de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- De otro, analizar los medios desde un punto de vista crítico, estudiando sus repercusiones sociales.

Ambos enfoques debieran ser complementarios, pero lo cierto es que tradicionalmente el enfoque instrumental –no problematizador– ha venido siendo el dominante, y el enfoque crítico de la introducción de los medios ha que-

dado relegado a la labor individual de profesores y profesoras concienciados en este sentido.

Desde el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la preocupación que surge porque los educandos, y también los profesores, se formen en su uso, este enfoque instrumental cobra aún mayor relieve si cabe. Y es este enfoque, sin duda, el que prima tanto en la visión de las instituciones europeas como del legislador español. Veamos.

La definición que se da de «competencia digital» incide básicamente en las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como una herramienta para el aprendizaje de nuevos conocimientos. Bien es cierto que se abre la puerta a un trabajo más reflexivo cuando se afirma que «la competencia digital incluye utilizar las tecnologías de la información y la comunicación extrayendo su máximo rendimiento a partir de la comprensión de la naturaleza y modo de operar de los sistemas tecnológicos, y del efecto que esos cambios tienen en el mundo personal y sociolaboral». También se menciona por encima el trabajo crítico y reflexivo a la hora de «seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas».

En cuanto a la formulación de los objetivos, pareciera buscarse una complementariedad entre ambos trabajos. Así, en Primaria, se afirma perseguir: «iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran». Esta formulación, sin embargo, oculta cierta ambigüedad, por lo que el trabajo crítico parece limitarse a los mensajes que llegan a través de los medios y los mensajes que ellos mismos elaboran, y no hacia los medios y los sistemas tecnológicos en sí, y las estructuras socio-económicas que las hacen posibles. Desde este punto de vista, y como ya hemos señalado en el texto antes mencionado, el trabajo crítico se quedaría a medias, pues el análisis de un mensaje debe servirnos para analizar y comprender los contextos que están detrás y hacen posible ese mensaje, hasta alcanzar una visión de conjunto que nos permita extraer conclusiones globales y de ahí posibles propuestas de mejora.

Por su parte, en los objetivos para la ESO se afirma: «desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación». Aquí el sentido crítico parece referirse al uso de la información de tal forma que permita el desarrollo de nuevos conocimientos.

Este desequilibrio entre el marcado uso instrumental de las TIC y el trabajo crítico que se pueda llevar a cabo en torno al papel de las tecnologías en la sociedad tiene fiel reflejo en el desarrollo de las enseñanzas mínimas. Así, el uso de las TICs para buscar información o resolver diversos problemas en los procesos de aprendizaje aparece reflejado en los objetivos de todas las materias educativas. No ocurre igual con el trabajo crítico, que queda sin definición concreta en los programas, salvo en algunas pocas materias y siempre de manera un tanto parcial. Veamos el detalle de cómo se concreta en los decretos de enseñanzas mínimas (sirva este desglose también de guía para que aquellos profesores y profesoras interesados sepan dónde poder incluir su trabajo más cuestionador sobre los medios de comunicación).

2.1. Primaria

La presencia de estos contenidos en la Educación Primaria es escasa. Dentro del área de «Conocimiento del medio natural, social y cultural», en segundo ciclo se plantea trabajar sobre la influencia de la publicidad sobre el consumo, buscando generar una actitud crítica ante ella. El trabajo crítico a partir de la publicidad puede ser una vía muy interesante para adentrarse tanto en la lectura crítica de imágenes como en el cuestionamiento del sistema que hace posible tales mensajes publicitarios, siempre que no se quede en un simple «enfoque proteccionista» orientado a que los alumnos y alumnas se defiendan de la perversidad de la seducción mediática.

Dentro de esta misma área, en tercer ciclo se prevé trabajar la «valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo», así como promover la «toma de conciencia de la necesidad de controlar el tiempo de entretenimiento con las tecnologías de la información y la comunicación y de su poder de adicción». El primer objetivo abre una vía de trabajo muy interesante para realizar planteamientos cuestionadores. El segundo, sin embargo, vuelve a insistir en la línea proteccionista que, sin desmerecer la función que puede cumplir, se queda en una visión muy reduccionista del trabajo con los medios.

Por último, en el área de Educación Artística y para tercer ciclo se busca trabajar el «análisis y valoración de la intención comunicativa de las imágenes en los medios y tecnologías de la información y comunicación», incidiendo nuevamente en el análisis de los mensajes y abriendo la puerta a estudiar a los productores de esos mensajes desde el momento que nos planteamos sus intenciones.

2.2. Secundaria

Por la mayor riqueza de contenidos de esta etapa, la propuesta de enseñanzas mínimas para la ESO abre más posibilidades a realizar ciertos trabajos con la comunicación y sus medios desde un enfoque crítico, aunque siempre muy por debajo del uso instrumental de las herramientas tecnológicas.

Este predominio del enfoque instrumental es meridiano en materias como Tecnología e Informática (la primera se presenta como troncal para los tres primeros cursos, y en cuarto –al igual que Informática– como materia optativa). Incluso cuando el propio legislador previene de caer en el enfoque simplista del manejo de herramientas. Así, afirma: «preparar a los alumnos para desenvolverse en un marco cambiante va más allá de una simple alfabetización digital centrada en el manejo de herramientas que previsiblemente quedarán obsoletas en corto plazo, haciendo imprescindible propiciar la adquisición de un conjunto imbricado de conocimientos, destrezas y aptitudes, que permitan al sujeto utilizar las citadas tecnologías para continuar su aprendizaje a lo largo de la vida, adaptándose a las demandas de un mundo en permanente cambio». Es decir, la forma de superar el enfoque instrumental de aprender a utilizar unas herramientas concretas es [...] que el alumno sea capaz de aprender a utilizar por sí mismo las herramientas que irán apareciendo en el futuro.

Continúa el documento: «en este contexto, complementando la utilización instrumental de las aplicaciones informáticas en las diferentes materias curriculares, se ha considerado necesario que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria disponga en los tres primeros cursos de un tronco común de contenidos específicos dentro de la materia de Tecnologías, que le permitan adquirir las competencias básicas y le aporten una visión global del estado actual, y la evolución previsible de estas tecnologías». Más allá del uso instrumental, se abre la posibilidad a una reflexión sobre el papel de las tecnologías en la sociedad, y así parece pretenderlo la materia de Tecnologías en la formulación de sus objetivos cuando prevé:

«Adoptar actitudes favorables a la resolución de problemas técnicos, desarrollando interés y curiosidad hacia la actividad tecnológica, analizando y valorando críticamente la investigación y el desarrollo tecnológico y su influencia en la sociedad, en el medio ambiente, en la salud y en el bienestar personal y colectivo.

Asumir de forma crítica y activa el avance y la aparición de nuevas tecnologías, incorporándolas al quehacer cotidiano».

El problema surge cuando estos objetivos no se plasman en contenidos concretos, quedando como meras declaraciones de intenciones. Pareciera que del mero uso instrumental de las herramientas se derivara de forma mágica el desarrollo del espíritu crítico. Queda al libre albedrío del profesor o profesora dotar al trabajo con los contenidos prefijados del cariz adecuado para que esa actitud crítica ante «el desarrollo tecnológico y su influencia en la sociedad» llegue a buen puerto. De hecho, la única mención en el desarrollo de contenidos a la actitud crítica es en referencia a la propiedad intelectual y la distribución del software y de la información (cuestión con una presencia inusitada en el desarrollo de los contenidos). Viendo el espacio dedicado a cada tema, pareciera preocupar mucho más al legislador que los futuros ciudadanos y ciudadanas no pirateen contenidos digitales frente a que se comporten como ciudadanos y ciudadanas críticos ante el devenir de nuestra sociedad.

Mayor presencia parece tener este enfoque crítico en la Educación Plástica y Visual, como viene siendo habitual. En el planteamiento de esta materia se defiende: «saber ver para comprender implica la necesidad de educar en la percepción, supone ser capaz de evaluar la información visual que se recibe basándose en una comprensión estética que permita llegar a conclusiones personales de aceptación o rechazo según la propia escala de valores y, además, poder emocionarse a través de la inmediatez de la percepción sensorial para analizar después la realidad, tanto natural como social, de manera objetiva, razonada y crítica».

El camino que se abre para el análisis de la realidad desde una perspectiva crítica, unificando el trabajo desde la razón y desde las emociones, está sin duda trufado de posibilidades, aunque su posterior plasmación en objetivos y contenidos pareciera rebajar este planteamiento. Así, uno de los objetivos del área busca «observar, percibir, comprender e interpretar de forma crítica las imágenes del entorno natural y cultural, siendo sensible a sus cualidades plásticas, estéticas y funcionales», mientras que los contenidos directamente relacionados con este objetivo incluyen la «actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas por la publicidad y rechazo de los elementos de la misma que suponen discriminación sexual, social o racial» y el «reconocimiento y valoración del papel de la imagen en nuestro tiempo», ambos en los cursos de primero a tercero, y el «reconocimiento y lectura de imágenes del entorno del diseño y la publicidad» en cuarto curso.

Esta actitud crítica hacia algunos mensajes de los medios de comunicación también tiene presencia en áreas como la Educación Física, donde se previene del «tratamiento de determinadas prácticas corporales por los medios

de comunicación», o en Lengua y Literatura, donde los medios de comunicación siempre han tenido una mayor presencia. Llama la atención, con todo, formulaciones del tipo «actitud reflexiva y crítica con respecto a la información disponible ante los mensajes que supongan cualquier tipo de discriminación». Pareciera que la actitud crítica y reflexiva no hubiera que tenerla ante cualquier mensaje de los medios de comunicación, sino, simplemente, ante aquellos que vehiculan contenidos considerados como negativos (esto nos retrotrae al viejo paradigma discriminador).

3. Medios de comunicación/tecnologías de la información y la comunicación

La segunda disyuntiva, que como la anterior no debiera ser tal, la venimos encontrando también desde años atrás, y es la que «enfrenta» a los medios de comunicación social, preferentemente audiovisuales, con las llamadas tecnologías de la información y de la comunicación. Más concretamente, a la integración de unos u otras dentro de las políticas educativas.

Antes de la emergencia de la informática y del mundo de Internet, y de su llegada masiva a las escuelas, el medio de comunicación por excelencia era la televisión –acompañada de la radio y la prensa–, tanto en su uso como herramienta didáctica cuanto como objeto de estudio en sus repercusiones sociales. Cuando la «alfabetización audiovisual» era todavía una asignatura pendiente en la mayoría de centros educativos, la llegada de los ordenadores y de Internet supone un desplazamiento del medio audiovisual en favor de las tecnologías digitales. Como ya señalábamos anteriormente, el aprendizaje de las herramientas informáticas se convierte en una prioridad para la emergente Sociedad de la Información, y las TIC en su vertiente más instrumental ocupan el centro de lo que se puede entender como Educación en Comunicación. La televisión, que a pesar de la pujanza de las TICs sigue siendo el medio más consumido en la sociedad y el de mayor influencia, queda relegada dentro de las escuelas. Como afirma Ferrés, «el hecho de que la alfabetización audiovisual no forme parte de los currículos escolares es una demostración del abismo que separa el mundo académico de la vida cotidiana de los ciudadanos y ciudadanas. Paradójicamente, la irrupción de las tecnologías digitales y multimedia ha potenciado aún más este abismo creando nuevas confusiones conceptuales y operativas. Al contrario de lo que se suele dar por sentado, la competencia digital o multimedia no comporta competencia audiovisual. De hecho, a menudo sirve para esconder la incompetencia en esta materia» (Ferrés, 2006b: 5).

La LOE, inspirada como decíamos en las doctrinas europeas que buscan convertir a la UE en la economía más competitiva basada en el máximo desarrollo de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, también es víctima de esta deriva, y encumbra a las TICs dejando en un plano muy inferior al resto de medios de comunicación.

Ya veíamos anteriormente al glosar qué entendía el legislador por la competencia de «tratamiento de la información y competencia digital» que ésta implica principalmente el uso de las TICs, aunque en el tratamiento de la información se abra al resto de lenguajes y soportes. Afirma: «está asociada –esta competencia– con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia). Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia».

Nada se afirma en ningún momento de la importancia de ser competentes en comunicación audiovisual, a pesar del esfuerzo de un amplio número de expertos por sensibilizar al legislador durante el trámite de elaboración de la ley de la trascendencia de introducir tal competencia en las políticas educativas del Estado. Este esfuerzo venía precedido de diversos estudios específicos que justificaban –una vez más– la necesidad de introducir la Educación en Comunicación Audiovisual en las escuelas, con diversas propuestas para ello, y que buscaban definir de manera detallada qué significa ser un ciudadano o ciudadana competente en comunicación audiovisual.

Encaminado a este último fin, el grupo UNICA de la Universidad Pompeu Fabra y el Consell de l'Audiovisual de Catalunya promovió una investigación para consensuar, con la ayuda de un amplio número de expertos tanto nacionales como internacionales, qué se entiende por competencia en comunicación audiovisual, partiendo, de un lado, del «abandono en que se halla la educación en comunicación audiovisual (ECA) [...] a pesar de que nuestro contexto cultural es marcadamente audiovisual, la ECA apenas tiene presencia en los currículos educativos» (Ferrés, 2006a: 9), y, de otro, de la constatación de que «son muy pocas las tentativas, explícitas o implícitas, que se han acometido para definir qué es una persona competente en comunicación audiovisual».

El documento resultante, ratificado en otros encuentros posteriores de expertos en la materia, entiende competencia en comunicación audiovisual como «la capacidad de un individuo para interpretar y analizar desde la refle-

xión crítica las imágenes y los mensajes audiovisuales y para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla».

Entendiendo por medios audiovisuales todos aquellos basados en la imagen y/o el sonido –desde los tradicionales: fotografía, radio, televisión, cine, vídeo, hasta los nuevos: videojuegos, Internet, etc.–, esta competencia afecta al ciudadano en dos niveles: personal y operativo. En lo personal, «se trata de que las personas sean capaces de tomar conciencia de las emociones que están en la base de la fascinación que ejercen las imágenes y de convertirlas en el desencadenante de la reflexión crítica. Se trata de que sean capaces de pasar del simple placer de mirar la imagen e interactuar con ella al de pensarla y de ahí al de pensar creando imágenes, convirtiendo la capacidad de análisis, el sentido crítico, la fruición estética y la expresión creativa en nuevas fuentes de satisfacción». En lo operativo, «una persona competente en comunicación audiovisual ha de ser capaz a un tiempo de interpretar adecuadamente mensajes audiovisuales y de expresarse con una mínima corrección en este ámbito comunicativo. En otras palabras, ha de ser capaz de realizar un análisis crítico de los productos audiovisuales que consume y, al mismo tiempo, de producir mensajes audiovisuales sencillos que sean comprensibles y comunicativamente eficaces».

Si rastreamos los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria, las referencias a elementos de esta competencia en comunicación audiovisual –más allá del componente instrumental en torno a las TICs– son ciertamente escasas, como ya hemos señalado. Aún a riesgo de repetir algunos fragmentos de estos decretos ya analizados al hablar del tratamiento diferencial dado a la perspectiva instrumental frente a la perspectiva crítica, veamos brevemente en qué queda la educación específica en comunicación audiovisual en la propuesta del legislador.

3.1. Primaria

Tanto en Primaria como en Secundaria, lo primero que llama la atención es la diferenciación expresa que se hace entre comunicación audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación. Parece no concebirse que se puedan tratar conjuntamente dentro de una «educación en comunicación» global o como un conjunto de medios de expresión y comunicación con una variedad de lenguajes.

A partir de ahí, las menciones expresas a los medios audiovisuales son escasísimas, y centradas principalmente en el área de Educación Artística (lo cual ya da una idea de la perspectiva con que se integran estos medios). Así, se prevé algo de formación en análisis e interpretación de imágenes así como de elaboración de imágenes propias. En el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, únicamente se prevé cierto análisis de algunos mensajes publicitarios, sin especificar el soporte.

3.2. Secundaria

En Secundaria, la presencia de los medios audiovisuales se reparte principalmente entre la Educación Plástica y Visual y el área de Lengua. En la primera nos encontramos con un bloque de contenidos bajo el epígrafe «Entorno audiovisual y multimedia» en los cursos de primero a tercero, e «Imagen y sonido» en cuarto curso, que en la práctica prevé tanto cierto trabajo de análisis de imágenes como estudio y experimentación para la creación de mensajes visuales propios. Destaca en la formulación de principios de esta área cierto acercamiento al trabajo combinado desde las emociones y la razón que veíamos antes como uno de los componentes de la competencia en comunicación audiovisual, cuando se afirma: «saber ver para comprender implica la necesidad de educar en la percepción, supone ser capaz de evaluar la información visual que se recibe basándose en una comprensión estética que permita llegar a conclusiones personales de aceptación o rechazo según la propia escala de valores y, además, poder emocionarse a través de la inmediatez de la percepción sensorial para analizar después la realidad, tanto natural como social, de manera objetiva, razonada y crítica».

El área de Lengua y literatura se centra principalmente en dos líneas: de un lado, la comprensión de informaciones extraídas de los medios de comunicación, y, de otro, la composición de textos informativos propios. Como se puede apreciar, un paso muy tímido para lo que debiera ser una educación destinada a formar ciudadanos y ciudadanas competentes en comunicación audiovisual.

Referencias

FERRÉS, J. (2006a): «La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores», en Consell de l'Audiovisual de Catalunya (Eds.): La educación en comunicación audiovisual. Barcelona, CAC; 9-18 (www.cac.cat/web/recerca/quaderns/index.jsp?MjQ%3D&Mg%3D%3D&).

TUCHO, F. (2006a): «Educación en comunicación: una introducción», en EPTIC: Economía Política de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, VIII (3).

Notas

1 Una primera versión de este texto fue preparada para el I Encuentro Iberoamericano sobre Políticas de comunicación, organizado por el Departamento de Comunicación 2 de la Universidad Rey Juan Carlos y celebrado en Madrid en noviembre de 2006.

2 Tanto el texto de la LOE como los de los decretos están accesibles en la página web del Ministerio de Educación (www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/sistema-educativo-loe.html). Fecha de acceso: 10/04/07. En la enunciación de los objetivos se respeta la numeración con que aparecen en el texto original. En el momento de redactar este texto, el Decreto de Enseñanzas Mínimas para Bachillerato aún no estaba aprobado. Viendo la continuidad existente en nuestro objeto de estudio entre lo fijado para la Educación Primaria y la Secundaria, podemos intuir que la línea continuará en el Bachillerato, por lo que las conclusiones obtenidas también podrían ser válidas para esta etapa educativa.

3 En otro lugar ya hemos recogido los paradigmas clásicos del tratamiento de la comunicación desde la educación (Tucho, 2006), los cuales son fácilmente rastreables dentro de las políticas educativas y sus correspondientes desarrollos legislativos. Básicamente estos enfoques serían cuatro: el enfoque proteccionista, que buscaría proteger a los indefensos educandos de los todopoderosos mensajes negativos de los medios; el enfoque discriminador, que pretende enseñar al alumno a distinguir los contenidos buenos de los malos; los enfoques no problematizadores, que ven a los medios y las tecnologías como simples herramientas, transmisores neutrales de contenidos; y los enfoques críticos o cuestionadores, que buscarían realizar un cuestionamiento del papel de los medios en la sociedad y de las relaciones establecidas con ellos por los usuarios, así como promover una formación crítica consecuente en estos públicos. Sirva el mencionado texto como referencia básica siempre que hablemos sobre estos enfoques en la integración de la comunicación en la educación.