

Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación?*

Educommunication and Media Literacy: Technology or Culture? Training or Education?

Educomunicação e alfabetização midiática: ¿tecnología ou cultura? ¿treinamento ou educação?

Ancízar Narváez M.**

Fecha de recepción: 07 de agosto de 2020
Fecha de aprobación: 05 de abril de 2021

Para citar este artículo

Narváez, A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿tecnología o cultura? ¿adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55). <https://doi.org/10.17227/pys.num55-12245>

* Artículo de reflexión de la línea de investigación en educación-comunicación del Grupo *Educación superior, conocimiento y globalización*, de la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de las discusiones de varios eventos académicos (2018, 2019) y del Seminario Doctoral *Tradiciones en Educomunicación: de la Enseñanza audiovisual a la Educación virtual*, llevado a cabo en el Docotrado Interinstitucional en Educación, UPN, 2019-II.

** Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional, doctor en Educación; magíster en Comunicación Educativa; licenciado en Ciencias Sociales. Correo electrónico: anarvaez@pedagogica.edu.co. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1429-3935>

Resumen

El estatuto de la Educomunicación, como nombre genérico equivalente al término genérico inglés *Media Literacy* (Alfabetización Mediática) se debate entre lo disciplinar (teórico), lo político, lo técnico, lo semiótico y lo estético. Con base en la lectura de los trabajos presentados en eventos académicos recientes y en la revisión de algunas de las publicaciones sobre el tema aparecidas durante la última década, se pretende mostrar que todas estas posibilidades están quedando reducidas al uso, dentro del sistema educativo, de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), de lo cual se espera que se produzcan cambios positivos en el aprendizaje escolar y en la democratización de la sociedad. De la discusión planteada se concluye que en vez de competencias culturales se está haciendo referencia a las habilidades operativas y en vez de educación se está hablando de adiestramiento.

Palabras clave

adiestramiento; alfabetización mediática; competencias culturales; Educomunicación; habilidades

Abstract

The status of Educommunication, as a generic name equivalent to the English generic term *Media Literacy*, is debated between the disciplinary (theoretical), the political, the technical, the semiotic, and the aesthetic. Based on the reading of the works presented at recent academic events and the review of some of the publications on the subject that have appeared during the last decade, it is intended to show that all these possibilities are being reduced to the use, within the educational system, of the so-called Information and Communication Technologies (ICT), which are expected to produce positive changes in school learning, and the democratization of society. From the discussion raised, it is concluded that instead of cultural competencies, one is talking about operational skills and instead of education, one is talking about training.

Key Words

cultural competences; Edu-communication; media literacy; skills; training

Resumo

O estatuto da Educomunicação, como nome genérico equivalente ao termo genérico inglês *Media Literacy*, é debatido entre o disciplinar (teórico), o político, o técnico, o semiótico e o estético. Com base na leitura de trabalhos apresentados em eventos acadêmicos recentes e na revisão de algumas das publicações sobre o tema, surgidas na última década, pretende-se mostrar que todas essas possibilidades estão se reduzindo ao uso, no âmbito educacional, das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que produzirão mudanças positivas na aprendizagem escolar e na democratização da sociedade. A partir da discussão levantada, conclui-se que ao invés de competências culturais, fala-se em habilidades operacionais e ao invés de educação, em treinamento.

Palavras-chave

alfabetização para a mídia; competências culturais; Educomunicação; habilidades; treinamento

Introducción

En varias ocasiones he planteado estas preguntas: ¿Cuántos libros, artículos y demás textos escritos podemos almacenar hoy en nuestro computador, nuestra tableta o nuestro teléfono móvil?, ¿cuántos podemos físicamente leer?, ¿cuántos podemos comprender o siquiera descodificar?, ¿con cuántos podemos discutir o, al menos, a cuántos podemos hacerles preguntas? y ¿cuántos podemos escribir? La distancia que separa la respuesta a la primera pregunta de la respuesta a la última es la misma que separa a la escritura como tecnología, de la escritura como cultura alfabética. Este escrito trata de demostrar que en el campo de la Educomunicación y la alfabetización mediática casi no hemos salido de la primera respuesta y estamos muy lejos de la última.

Ante la efervescencia mediocentrista que estamos viviendo se puede suscribir la afirmación de Castro según la cual “no es viable hablar de educación como factor de desarrollo sin la educación-comunicación, independientemente de que esta responda a diversas denominaciones como: educación en medios, educación de medios, alfabetización audiovisual, alfabetización mediática, comunicación educativa, educomunicación, entre otros” (2016, p. 103). La autora plantea que la discusión en América Latina cubre ya 60 años durante los cuales el término Educomunicación deviene en el equivalente latinoamericano del inglés Media Literacy (Castro, 2016). Más allá de que la UNESCO haya acuñado el término Media and Information Literacy y de que en Estados Unidos se hable a la vez de New Media Literacy y de Media Literacy Education (s.f.), se puede seguir asumiendo el término *Educomunicación* como el más sintético para dar cuenta de los fenómenos en cuestión. Aunque para la autora “el uso indistinto e intercambiable de dichos términos ha contribuido en parte a su limitación como campo de estudio” (p.103), podríamos decir que, al contrario, esa dispersión léxica obedece a la falta de consolidación de un campo en el que ni siquiera está claro sobre qué disentir.

Pero fuera de la dispersión onomástica —que luego revisaremos—, existe siempre una implicación política o ideológica que más o menos responde a la creencia de que los medios de comunicación *modernos* (o sea, la comunicación mediatizada) son más eficientes, efectivos, económicos, progresistas, liberadores que la institución escolar y de que, por tanto, la Educomunicación, así entendida, es en algún sentido más importante que la educación escolar.

Algunos antecedentes recientes

En los encuentros académicos periódicos en los que están institucionalizadas secciones de discusión sobre Comunicación-Educación (ALAIIC, 2018 y ACICOM,¹ 2019) o sobre Educomunicación (IBERCOM, 2019), casi no se aprecia ninguna diferencia en cuanto a la teleología Educomunicacional. Veamos algo de lo sucedido en el último, como ejemplo y punto de partida para esta discusión. En IBERCOM 2019 se presentaron a la División Temática 4 (Educomunicación), 30 trabajos de los cuales finalmente se leyeron 27 (Anexo 1). A juzgar por el listado de los títulos, el universo y la muestra tienen las mismas orientaciones, por lo que trataremos de clasificar los que efectivamente se socializaron principalmente para identificar las tendencias. Dichos trabajos se presentaron en seis sesiones organizadas por afinidades temáticas, con la siguiente distribución y nominación:

Sesión 1: Ampliando narrativas y recortando temporalidades. Aquí se pretende mostrar cómo acercar las narrativas y las rutinas periodísticas (no todas las mediáticas) a la educación escolar, incluyendo la educación a distancia.

Sesión 2: Experiencias artísticas y procesos de digitalización. Los trabajos de esta sesión señalan el papel del arte, la música, la fotografía y la narrativa en el proceso de enseñanza.

Sesión 3: Estrategias y métodos de enseñanza. El objetivo es similar al de los trabajos anteriores pero con énfasis en el uso de aplicaciones tanto para fines de enseñanza en el aula como para procesos de educación no formal, especialmente dirigidos a promover las metodologías activas.

Sesión 4: El involucramiento con las causas sociales. Las experiencias sostienen la importancia de los medios en el fortalecimiento de procesos identitarios y de movilización de diversos grupos.

Sesión 5: Los medios en la educación y las redes sociales como estrategia de difusión educativa. Aunque la nominación es un poco abigarrada es bastante obvia: se trata de los medios y las redes como forma de transmisión de mensajes tanto de contenido escolar como cotidiano.

¹ XVI Congreso de la Asociación Iberoamericana de Investigación en Comunicación, Ibercom, realizado en Bogotá entre el 27 y el 29 de noviembre de 2019, División Temática 4, dedicada a la Educomunicación.

Sesión 6: *Mecanismos mediáticos y de interacción social*. Aquí es explícita también la intención de promover los medios como indispensables en la educación para la convivencia, contra la violencia, para la formación cívica y de ciudadanía, para la formación o adoctrinamiento político y religioso, términos todos estos explícitos en los títulos de las ponencias.

Las tendencias son más o menos las mismas de todos los congresos en los últimos años: la pregunta es ¿cómo utilizar las TIC para mejorar la educación escolar?, ¿cómo utilizar las TIC para llevar educación a las comunidades marginalizadas? y ¿cómo utilizar las TIC para mejorar la democracia y la participación entre los estudiantes, las mujeres, los campesinos, los indígenas, los afrodescendientes, etc.? Los hallazgos de los proyectos presentados se reducen, en términos generales, a lo siguiente: a) los niños y los jóvenes manejan mejor los aparatos y los paquetes tecnológicos que los padres y maestros; b) en las regiones apartadas, las escuelas públicas, las comunidades campesinas, etc., no hay suficientes aparatos y conexiones; c) a los niños y a los jóvenes les encanta hacer producciones audiovisuales, se sienten partícipes, incluidos, libres, etc. Las principales dificultades para implementar el uso de las TIC son generalmente estas: a) los profesores; b) la estructura de la escuela; c) las carencias tecnológicas de las escuelas públicas y de las comunidades, en ese orden.

En contraste, no hay ninguna aproximación en sentido contrario, es decir, no se pregunta si la educación escolar o la pedagogía pueden mejorar la comunicación mediática; la relación educación-comunicación se reduce a la acción unilateral de los medios sobre los procesos de educación tanto formal como no forma, tal vez esta sea la tarea de los que trabajamos en el campo de la educación y la pedagogía. El otro lado del asunto está relacionado con el hecho de si la mayoría de los proyectos tiene que ver con llevar los medios a regiones donde no hay ni aparatos ni infraestructura ni conexión; si se trata de proyectos extracurriculares; si quienes los realizan son estudiantes y profesores de universidades situadas en la ciudad, algunas de élite, ¿cómo juzgar a los profesores de instituciones públicas, de zonas rurales, de barrios donde las personas no tienen acceso a internet, etc.? Entonces surgen las siguientes preguntas:

- ¿Alguno ha sido siquiera por un periodo lectivo, es decir, un año, profesor de educación básica o media, en colegios públicos, en zonas rurales, de conflicto, etc.?
- ¿Alguien ha pensado alguna vez en las estrategias, o más bien en las capacidades, habilidades, competencias comunicativas, en el mejor sentido, de esos maestros que ellos pretenden adiestrar?

- ¿Alguien ha pensado en lo que les podrían enseñar esos maestros a los comunicadores y periodistas sobre la comunicación en contexto, la comunicación académica y pedagógica que ellos llevan a cabo sin ningún recurso?
- ¿Por qué las intervenciones de los ‘Educomunicadores’ son siempre sobre los más pobres, los marginalizados, los más alejados de la universidad?, ¿quién ha hecho etnografía en los colegios de élite, a los ejecutivos empresariales, a los ministros a los generales de las Fuerzas Militares?, ¿acaso ellos no usan la TIC? y ¿o es que lo hacen tan bien que no necesitan nuestra ayuda?

La respuesta a la primera pregunta, que efectivamente surgió en la discusión, fue negativa; pero lo importante es que estos episodios sirven para formular una reflexión: no es lo mismo la Educomunicación, centrada en el uso de medios, que la comunicación pedagógica, centrada en los saberes escolares.

Desarrollar un programa lectivo es una continuidad de por lo menos 36 semanas al año, con sistematicidad de carácter acumulativo, alfabético, etc., —que es lo que les evalúan a los estudiantes en las pruebas estandarizadas— es algo muy diferente al carácter aleatorio de la narración mediática. La rutina en la escuela es inevitable y, a pesar de ello, los maestros logran mantener alguna atención, logran que los estudiantes se queden, logran que aprendan algo; aun con todas las adversidades y las precariedades, pueden presentar logros a los ‘evaluadores de la calidad’ (OPM, 2019). Esto quiere decir que son excelentes pedagogos, lo cual quiere decir, excelentes comunicadores.

Desde el punto de vista cognitivo predominan también tres tendencias: a) la reducción de la comunicación a los medios y las tecnologías del momento; por tanto, no se cuestionan ni los códigos, ni las narrativas; b) la presentación de experiencias en detrimento de la reflexión teórica; en el último caso, solo tres de los veintisiete *papers* presentados ofrecían algún fundamento teórico para sustentar no solo los análisis sino las conclusiones, pero especialmente las preguntas de investigación, que es donde más se necesita; y c) en la mayoría de los casos se tiene la presunción de que los medios y las tecnologías mejoran la calidad de la enseñanza y, sobre todo, de que facilitan el aprendizaje, pero no hay respaldo empírico ni teórico que lo demuestre; el único respaldo es que los participantes en la experiencia de recepción o de realización se sintieron mejor que en las clases y en las aulas. Visto este panorama se siente la necesidad —o por lo menos se abre la posibilidad— de buscar algunas elaboraciones teóricas que permitan hacer una discusión más allá de la casuística.

Hacia un marco teórico para la Educomunicación: la teoría de los campos

Cuando se trata de abordar ese fenómeno llamado Educomunicación hay una gran variedad de supuestos no teorizados que se presumen compartidos por todos los agentes involucrados, pero no se trata solo de una falta de epistemologización (Morabes, 2008) sino de una falta de unidad en cuanto al nombre de este campo y sobre todo en cuanto al lugar que ocuparía en la sociedad.

Si nos referimos a la Educomunicación como una esfera de producción cultural o como una de las esferas semióticas (Lotman, 1998) o como una esfera de la praxis (Bajtín, 1998), entonces hay que abordarla como un lugar de producción discursiva, como un género discursivo que da cuenta de esa esfera de la praxis. Para tal efecto, tomaremos como punto de partida el concepto de Campo desarrollado por Bustamante et ál. (2017) con el fin de diferenciar entre campos y sujetos, pues cada sujeto puede actuar en tantos campos como capacidades desarrolle para producir sus textos. Parafraseando a Bustamante et ál. (2018), hacemos la pregunta: ¿a qué esfera de la *praxis* pertenece la práctica que da lugar a los documentos incluidos en lo que se ha llamado Educomunicación y Educación mediática? La respuesta debería ser que pertenecen al campo disciplinar, es decir, al campo intelectual de la Educomunicación, donde los productores de conocimiento producen textos para otros productores (Bourdieu, 1995). No obstante,

Incluso los textos científicos, que deberían crearse dentro de los límites de los metalenguajes ‘puros’, ‘se contaminan’ con analogías, imágenes y otros préstamos de esferas semióticas distintas, ajenas a ellos. Y en lo que concierne a los demás textos, su heterogeneidad es evidente. Todos ellos son frutos de la creolización de lenguajes discretos, lenguajes no discretos y metalenguajes, sólo con determinado predominio en uno u otro sentido. (Lotman, 1998, p. 13)

En consecuencia, en este caso el concepto de campo es más amplio y se extiende a esferas más allá de la producción teórica.

por *campo* entenderemos aquí un régimen de uso y producción de enunciados, cuyas secuencias de símbolos en un soporte físico —a las cuales atribuimos sentidos— configuran cierto circuito [...] soporte físico y atribución de sentido contribuyen a vislumbrar y comprender ciertos contornos en las palabras, permitiendo entender la lógica que subyace a los discursos en su realidad material. (Bustamante et ál., 2018, pp. 109-110)

Desde Bustamante et ál. se proponen entonces una estructura de campos y una estructura de campo, la primera compuesta por los campos y la relación entre ellos y la segunda consistente en una matriz para el análisis de los elementos y relaciones dentro de cada campo

Al hablar de campo, entonces, hacemos referencia a por lo menos tres aspectos:

Los símbolos. El campo es una forma particular de producir discursos que constituyen referentes sociales; por lo tanto, tiene que ver con la lógica interna que le subyace a la producción de enunciados. Así, el campo se ve constituido cuando ejerce control sobre los enunciados que produce [...].

Las acciones. El campo también está constituido por repertorios de acciones, articuladas a los enunciados. Se forma así lo que Bourdieu llama *habitus*, que también está sometido a control: hace o no hace lo que se espera que haga [...] *Los sujetos.* De un lado, establece quién emite enunciados desde su lógica; o, si se quiere, que haya personas interesadas en cualificarse de manera que puedan emitir enunciados del campo o que produce los campos. De otro lado, el campo produce sujetos como efecto de su funcionamiento (identificación, exclusión, diferenciación). (p. 109)

Los campos se configuran como una estructura de relaciones entre sus once elementos, de los cuales nos interesan tres: la *pragmática*, el *objeto* y el *enunciado* (p. 162), además de la *res*, que es común a todos como referente (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de los campos

	M	Σ	Π	Λ	Δ
	Tekhné				
Postura	Thaumatzein		Enthousiasmós		Polimechanos
Realizativo	Saber	Mostrar	Crear	Decidir	Diseñar
Pragmática	Gramática	Semiótica	Poética	Política	Técnica

	M	Σ	Π	Λ	Δ
	Tekhné				
Ejecución	Dialéctica	Mediación	Literalidad	Consenso	Modelado
Acumulado					
Objeto	Inteligible	Imaginario	Hylemórfico	Socio-mediático	Funcional
Mecanismo	Formalización	Representación	Semiosis	Retórica	Operación
Efecto	Exclusión	Identificación	Diferenciación	Inserción	Metis
Enunciado	Mathema	Imagen	Obra	Logos	Protocolo
Juicio	±Verdadero	±Adecuado	±Estético	±Recto	±Eficaz
Resto	Anomalía	Desfase	Sublimación	Hybris	Desapropiación
Dación	RES				

La *pragmática* se refiere a “el tipo de relaciones entre los sujetos en el campo”... “se trata del manejo de los sistemas simbólicos para hacer algo con los signos y eso establece un tipo de relaciones entre los sujetos” (pp.164-165). Dado que toda interacción es pragmática, de lo que se trata aquí es de saber qué se pretende hacer en cada campo, ya sea producir un conocimiento nuevo (*gramática*), tomar una decisión (*política*) u obtener un protocolo o sea una orientación funcional (*técnica*).

El *objeto*. “Cada campo específico trabaja con un tipo de objeto, en el marco del hecho de que el ser hablante está impedido de una ‘relación directa’ con las cosas, con la realidad” (p. 167). Aunque en todos los campos la fuente del objeto es la res, esta deviene objeto gracias al lenguaje; este es, por tanto, una construcción y no una cosa. En consecuencia, cada campo construye su propio objeto, distinto, por supuesto, a la *res*. En el campo M (mü, mathema), el objeto es formal (epistémico); en el campo Λ (lambda, del logos) el objeto es socio-mediático, o sea un tema de discusión pública, de la opinión, de los intereses; en el campo Δ (delta, del diseño), de la técnica, el objeto es algo funcional.

El *enunciado*. “El producto propio del campo es el enunciado”. Es necesario atribuirle a cada enunciado una significación; se reconocen, para nuestro caso, tres enunciados posibles: el *mathema*, el *logos* o sea un discurso y, en el campo técnico, el *protocolo* (p.168).

Proponemos entonces que la Educomunicación puede pertenecer al mismo tiempo a varios campos: i) al campo μ (mü), o del mathema, es decir, puede ser un campo de producción conceptual y teórico con aparato categorial propio; ii) al campo Σ (sigma) de

la imagen o de producción de formas de representación; iii) al campo (pi) de la poética o de la estética, especialmente del arte, como campo de la invención y de la creación; iv) al campo (lambda) o del logos, es decir, del discurso, de los intereses sociales, de la política, de la pragmática propiamente dicha. A estos campos podemos agregar el campo Δ (Delta), el de la técnica o sea el de la capacidad de diseñar formas de hacer o de trabajar.

Educomunicación como campo Δ (delta)

Desde el punto de vista de la Educomunicación lo más importante de cada campo es la pragmática o lo que podríamos llamar el efecto o el desempeño. La pragmática propia del campo delta es la *técnica*; así la explican los propios autores:

La importancia de la técnica como una pragmática es que su desarrollo se manifiesta en la proliferación instrumental, tan cara a la vida de la especie humana; esta pragmática se expresa en las habilidades y destrezas que desarrolla el individuo mismo, habilidades que son como patrones de comportamiento que permiten ejecutar procedimientos. Así como el instrumento es funcional, el individuo es diestro. (Bustamante et ál., 2017, p. 155)

Y agregan: “la postura del Campo-Δ es justamente la de estar haciendo proliferar objetos para tratar con objetos, es decir, es estar alejándose del objeto por intermedio de otro” (Bustamante, 2017, p. 151). En ese sentido, “la técnica es el ejercicio de las destrezas” (p. 157), aunque, aclaran, hay técnicas no instrumentales; en la medida en los humanos siempre estamos demandando el instrumento, este es una suerte de presencia virtual. Esta observación es fundamental

para la adscripción que haremos de la Educomunicación a dicho campo. Como se ha visto, la relación educación-comunicación ha estado marcada por el predominio que se otorga a los medios sobre la escuela, pero dentro de la relevancia de los medios todavía hay un sesgo más pronunciado hacia los medios como *instrumentos tecnológicos* que determinan o, en el mejor de los casos, moldean, las formas y el contenido del mensaje. Una primera aproximación podría partir de las preocupaciones de los autores que, especialmente en el mundo anglosajón, hablan de alfabetización mediática. Empezaremos por los nombres.

El problema onomástico

Uno de los principales problemas para el estudio del campo es el de la nomenclatura. ¿estamos trabajando con *nociones* (sociedad de la información y el conocimiento; globalización), con *consignas* (inclusión, democracia semiótica, multiculturalismo, interculturalidad), con *alegorías o metáforas* (chip cultural, nativos digitales) o con conceptos y *categorías*?² Una muestra de la confusión reinante entre los académicos y, especialmente de la falta de rigor en el trabajo con categorías, la presenta Koltay (2011), quien identifica la siguiente lista: “-information literacy; computer literacy: synonyms—IT/information technology/electronic/· electronic information literacy; media literacy; network literacy: synonyms—Internet literacy, hyper-literacy; digital literacy: synonym— digital information literacy”. Y como si fuera poco, agrega:

Besides of media literacy, there are two literacies that are strongly present in the professional literature, related to these issues: information literacy and digital literacy. Before engaging in a review of the similarities and differences among these three literacies, we have to mention the issue of *visual literacy*. (p. 215)

Ninguno de estos términos está definido y, mucho menos, interdefinido en relación con los otros, pero es fácil advertir que el concepto de alfabetización que subyace a todos estos nombres parece ser uno **técnico**, no cultural. Es decir, se refiere a la capacidad que adquiere el sujeto para hacer, que es lo más básico de la tecnicidad humana (París, 2000, cap. 3), y no a

la facultad de codificar (Pérez, 2020, p. 16),³ que es lo específicamente humano y cultural. Es como si al hablar de alfabetización ‘tradicional’, como llaman a la alfabetización en sentido estricto, habláramos, como dice ONG (1994, p. 84), de “una tecnología que necesita herramientas y otro equipo : estilos, pinceles o plumas ; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera ; así como tintas o pinturas y mucho más”, o sea, de todo lo accesorio a la alfabetización, cuya esencia consiste en la capacidad de descodificar, de interpretar, de contestar a los textos alfabéticos y, sobre todo, en la capacidad de redactar, de usar la puntuación adecuada y, claro está, de usar los conceptos apropiados para argumentar o los verbos y adjetivos apropiados para narrar y describir.

Por otro lado, encontramos la primacía de la definición política. En efecto, Koltay (2011) asume una tomada de la Comisión Europea, o sea una definición nacional:

The definition, adopted by the European Commission also stresses critical, putting it in a more straightforward way. Besides of that it acknowledges both reception and production of media. ‘Media literacy is generally defined as the ability to access the media, to understand and to critically evaluate different aspects of the media and media contents and to create communications in a variety of contexts’ (European Commission, 2007, citado por Koltay, p. 213).

In accordance with this definition, the various levels of media literacy include :

- Feeling comfortable with all existing media from newspapers to virtual communities; actively using media, through, *inter alia*, interactive television, use of Internet search engines or participation in virtual communities, and better

3 Según Pérez, “con el código propiamente dicho estamos en condiciones de definir los siguientes cuatro aspectos de la tecnología de la información como cultura:

1. **Campos semánticos:** con los cuales se pueden crear objetos y sistemas técnicos modernos, como la física, química, matemáticas, entre otros.

2. **Procedimientos técnicos:** descripción de las **cadena de actos** necesarias para la concretización técnica[1].

3. **Reproducción técnica:** forma de producir de forma repetitiva a partir de una cadena de actos codificada.

4. **Invencción técnica moderna:** nueva relación entre la expresión y el contenido con base en un dominio del código de la tecnología de la información, es decir, con la construcción de campos semánticos de disciplinas formales como la física, la matemática, la química y el conocimiento de las reglas de interpretación y construcción de los enunciados que identifican a la ciencia moderna” [resaltado añadido]. (Pérez, 2020, p. 16)

2 Para hacer posible la crítica del estado de la discusión nos centraremos en unos pocos autores representativos de la tendencia tecno-céntrica que queremos destacar. En el anexo bibliográfico y en el Anexo 2 onomástico se indican los autores y los nombres que han puesto en circulación.

exploiting the potential of media for entertainment, access to culture, intercultural dialogue, learning and daily-life applications (for instance, through libraries, podcasts);

- Having a critical approach to media as regards both quality and accuracy of content (for example, being able to assess information, dealing with advertising on various media, using search engines intelligently);
- Using media creatively, as the evolution of media technologies and the increasing presence of the Internet as a distribution channel allow an ever growing number of Europeans to create and disseminate images, information and content;
- Understanding the economy of media and the difference between pluralism and media ownership; being aware of copyright issues which are essential for a 'culture of legality', especially for the younger generation in its double capacity of consumers and producers of content. (European Commission, 2007, p. 213)

La extensión del fragmento se justifica porque posiblemente este sea el prototipo de la concepción de lo que se considera la alfabetización mediática en todos sus nombres. Si miramos el primer ítem, el *sentirse cómodo* con la cantidad de medios existentes exige en principio tener acceso a los mismos en términos técnicos, lo cual no debería ser un problema, pues no hay ninguna razón que impida extender la conectividad a cualquier sitio, especialmente si es urbano, pero sí hay razones socioeconómicas, debido a que el poder de compra de la población no le permite convertirse en un mercado. Pero suponiendo que las empresas extiendan las redes para convertir a todos los habitantes en consumidores, entonces la principal virtud es el acceso a la información y a comunidades de diversa índole. Se nos olvida que la información es un montón de señales físicas a las cuales ciertamente se puede acceder; pero ¿qué es lo que nos traen esas señales físicas? Unos códigos que exigen del sujeto una capacidad cultural para leerlos, capacidades que no están en las señales ni en las conexiones sino en el conocimiento que el sujeto tenga de sus significados. Si la alfabetización estuviera en el uso de motores de búsqueda, en la capacidad de conectarse con aquellos que ya se puede entender, etc., entonces el sujeto solo tendría, en términos de comunicación, más de lo mismo que ya tiene. Eso, desde luego, le hará sentir cómodo.

El siguiente ítem es más extraño aún, no se entiende cómo la tecnología nos permitirá saber si una información es de calidad (a no ser por la calidad de la señal) si no somos competentes en la comprensión de los códigos en que se nos está

informando; por ejemplo, no podemos saber si una noticia está bien escrita o está bien narrada, si no tenemos criterios gramaticales para juzgar la corrección o la aceptabilidad del texto, o sea, competencia en sentido estricto (Chomsky, 2001). Asimismo, no podemos saber si una información es exacta si no tenemos conocimientos sobre el tema. El ejemplo más común es el de la economía, pues los receptores piensan que hay que creer lo que digan los especialistas porque ellos son los que saben, mientras que el ciudadano común no quiere oír hablar de ello, aunque sea eso lo que decide su vida diaria. Es como si la tecnología nos fuera a dar el conocimiento que ya debemos tener para poder usar la tecnología *inteligentemente* y juzgar la calidad del contenido.

Lo mismo que en el caso del *uso inteligente y crítico*, la tecnología solo puede ser usada *creativamente* si el usuario es competente en el conocimiento de una de las tantas codificaciones o gramáticas que circulan por los medios. Es muy difícil ser creativo en literatura si ni siquiera sabemos leer. En consecuencia, si vamos a ser creativos tecnológicamente, deberíamos tener el metaconocimiento que dio origen a la tecnología, conocimiento que, pese a la ilusión de transparencia (Turkle, 1997), no se transmite al sujeto con el uso de la tecnología sino que le exige a este el estudio sobre la propia tecnología, dentro o fuera de ella.

Finalmente, no es una casualidad que en el apartado referente a la comprensión de la estructura de propiedad de los medios, especialmente de internet, se diga que no debe ser cuestionada, pues se supone que la propiedad no daña la pluralidad de información. En consecuencia, independientemente de que las redes sociales, los buscadores y los softwares estén concentrados en cinco empresas norteamericanas, nada impide su 'neutralidad'. Pero al usuario eso no le importa, pues cree que está accediendo gratuitamente a las redes, que el propietario no tiene intereses políticos, el primero de los cuales, lo deja muy claro el texto, es la inviolabilidad de la propiedad. Así, la crítica y la denuncia de la estructura de la propiedad es algo que se hará previamente o en todo caso desde fuera del uso de las mismas. No son Zuckerberg o Bill Gates quienes nos van a enseñar a través de internet como es la estructura monopólica de la economía de internet (Bolaño, 2000; 2013).

En síntesis, estos enfoques de la alfabetización mediática, a pesar de su abundante onomástica, no difieren en la creencia de que las tecnologías nos van a proveer de las competencias culturales (intelectuales, éticas, políticas y estéticas) que precisamente tendríamos que adquirir antes para poder hacer uso más adecuado de las tecnologías para el mejoramiento cognitivo, ético, político y estético. Koltay (2011),

sigue abundando en el nombre, tratando de ligarlo a la comunicación propiamente dicha, pero termina de nuevo en los medios:

Media literacy seems to cover *panmedia*, as it includes the interpretation of all types of complex, mediated symbolic texts made available by 'traditional' or electronic (digital) means. One of the reasons for this is that there is an integrated media environment, which encompasses print, audiovisual and computer media, as well as telephony. (p. 214)

No obstante haber empezado hablando de la interpretación y, por tanto, de los símbolos, no se dice nada sobre la forma como están codificados los mensajes plasmados en esas tecnologías, pues el texto se circunscribe a hablar de las sustancias (digitales) y no de las formas ni de los códigos (alfabéticos o icónicos, por ejemplo). Hay que aclarar que mientras la imprenta, el computador y la telefonía son tecnologías de reproducción y difusión de información (sustancias expresivas), el audiovisual, por lo menos convencionalmente, se compone de sonido e imagen (formas expresivas) unidos a un significado (contenido), o sea, el audiovisual es un código de comunicación, cuya reproducción y difusión puede hacerse por distintos medios tecnológicos. El mismo Koltay (2011, p. 215) agrega, sin embargo, que "The four core competencies of digital literacy are: Internet searching, hypertext navigation, knowledge assembly, content evaluation". La evaluación del contenido, que es lo fundamental tanto para la educación como para la participación política, es precisamente lo que el sujeto tiene que saber antes de —y por fuera de— lo que le ofrece la tecnología.

Finalmente, el autor Koltay concluye que: "there is empirical evidence that media literacy education can improve traditional print literacy skills" (2011, p. 217). Es posible que dicha 'alfabetización' mejore las llamadas habilidades de la alfabetización impresa, dadas las facilidades que ofrece para el manejo operativo de los textos, ya sea su producción, reproducción, almacenamiento o transmisión; pero la alfabetización no es archivística; para hablar de alfabetización aquí sería mejor hablar de competencias culturales alfabéticas, que son distintas al manejo técnico y operativo de la información. La alfabetización no es tecnológica sino cultural. No es lo mismo saber operar una imprenta que escribir un tratado filosófico. Muchos de los primeros impresores ni siquiera sabían leer. Pero si la tecnología mejora las capacidades de emisión y recepción de mensajes alfabéticos es porque el sujeto o el usuario ya las tiene o las adquiere por efecto de la *interacción* en esos códigos y no por la *interactividad* (Bettetini, et ál., 1995). En todo caso, la cultura alfabética es distinta a la información impresa o electrónica, pues estas últimas son propias del hacer

y sobre todo del acceder y almacenar físicamente (sustancias expresivas), mientras que la primera habla de formas de pensar, de razonar, etc (formas del contenido). La cultura alfabética es una *lógica* (gramática) mientras que la imprenta y la electrónica son tecnologías (*técnica*),⁴ entre otras cosas, producto de la lógica alfabética. La primera pertenece al campo mü (del mathema) mientras que las últimas pertenecen al campo Δ (Delta, del protocolo).

La última noción rescatada por Koltay (2011), es tal vez la más paradójica: la *alfabetización multicultural*, definida como "the ability to acknowledge, compare, contrast, and appreciate commonalities and differences in cultural **behaviours, beliefs and values**, within and between cultures" (p. 217, negritas añadidas). Aquí ya nos trasladamos a un problema de contenido ético y político de origen occidental (sustancia de contenido), pues esta es una de las últimas elaboraciones de la teoría política anglosajona, la cual supone que es posible igualar el pluralismo político al pluralismo cultural, como si se pudiera igualar un nexo secundario (la afiliación política e ideológica) a un nexo primordial (la identidad lingüística y la tradición étnica) (Geertz, 1997). Pero además, esto contradice la política de Occidente fundada en la visión de que no hay alternativa a la globalización y a la occidentalización del mundo (Iani, 2006), dentro de lo cual lo primero es adoptar la tecnología, la economía de mercado y la democracia, o sea justamente la uniformidad cultural, puesto que tanto la una como las otras son producto de la cultura llamada occidental, es decir, de la tradición alfabética.

En todo caso, estamos pasando de una sustancia de la expresión (la digitalización electrónica) a una sustancia del contenido (la multiculturalidad como valor ético y político), lo cual no constituye una alfabetización, pues ambos pueden ser adquiridos por personas no alfabetizadas, esto es, que ignoran las formas de expresión (alfabeto) y las de contenido (pensamiento analítico o paradigmático) (Bruner, 2000), que son las que constituyen la alfabetización como cultura. Hasta el propio Koltay reconoce la pobreza de esta idea de alfabetización mediática cuando dice (2011, p. 218) que "the idea of production appears less frequently than reception, which is usually approached as finding a *Educomunicación* propriate information". Pero tal vez quienes mejor sintetizan esta precariedad son Lin, et ál., 2013 (p. 160). Para ellos "A majority of researchers tend to define new media by highlighting its

4 Puede resultar exagerada la comparación, pero es como pretender devolver a los usuarios de la etapa de las operaciones formales (lógica y gramática) a la etapa de las operaciones concretas (percepción y operación físicas), a las cuales puede llegar el ser humano incluso sin lenguaje (Piaget, 1970, cap. 3).

technical characteristics including digitality (i.e., numerical representation), hypertextuality, dispersal, virtuality, modularity, multimodality, hybridity, interactivity, automation, and variability”, todas características de la técnica, casi separadas de la cultura y de las competencias del sujeto. Para abundar en los equívocos, Lin, et ál., 2013 concluyen con una narrativa de sentido común que refuerza la confusión entre tecnología (electrónica) y cultura (alfabetización).

As it is suggested in a review by Cervi, et ál. (2010), literacy has developed generally from classic literacy (e.g. reading and writing) to audiovisual literacy (e.g. related to electronic media) to digital literacy (e.g. related to digital media) and recently to a more comprehensive new media literacy (e.g. related to Internet and Web 2.0). (p. 161)

Esta es una teleología extraviada que va de una representación o codificación alfabética (digital en sentido estricto) a otra icónica (analógica), luego pasa de una codificación (gramática) a una tecnología (técnica), para terminar en los usos de esa tecnología (pragmática). La primera comparación avanza retrocediendo, puesto que pasa de la codificación de hace 2700 años (alfabética) a la codificación de hace 35000 años (icónica) (Leroi-Gourhan, 1971); la segunda compara la tecnología (digital electrónica) con el uso o pragmática (redes sociales), pues la misma tecnología también serviría para otros usos, por ejemplo, secretos encriptados de acceso restringido, como efectivamente sucede con internet desde su origen en el proyecto Arpanet.

En el mismo sentido, Gutiérrez, et ál. (2012, p. 24) hablan de una “alfabetización mediática” y “alfabetización informacional”, advirtiendo que según una de estas escuelas de pensamiento la alfabetización informacional es más amplia e incluiría a la mediática, mientras que, según la otra, la alfabetización informacional no es más que una parte de la alfabetización mediática (p. 34). Esta es una discusión insulsa puesto que ninguna de las dos es alfabetización sino adiestramiento, es decir, formación de sujetos diestros. La alfabetización informacional en rigor sería aprender a crear software y algoritmos, extrapolando el concepto de alfabetización como digitalización consciente, para diferenciarla de la digitalización inconsciente que es el lenguaje.

Hasta alguien tan comprometido con el uso de la tecnología en la escuela como Papert (1993, p. 70) es capaz de advertir la orientación desenfocada de la misma en la educación. Dice explícitamente: “school does not have in its institutional mind that teachers have a creative role; it sees them as technicians doing a technical job, and for this the word *training* is perfectly

appropriate”. Desde luego, para este autor, el rol creativo de los maestros se resume en la adopción del computador como medio físico privilegiado de enseñanza, el cual se asocia con la innovación pedagógica e incluso con la transformación social.⁵ En general, de la transformación técnica suelen saltar a todas las otras posibilidades sin mediación que explique cómo se transforman los demás campos por obra de la tecnología, pero muy especialmente el campo del logos, es decir, el de la política. Para completar el panorama de malentendidos, Lin, et ál., 2013 introducen dentro de la alfabetización mediática el concepto de *Consuming skill*. Para ellos,

The *consuming skill* refers to a series of technical skills necessary for an individual when an individual consumes media contents. This indicator bears some resemblance with Buckingham et al.'s (2005) *access*, which focuses on the ability to manipulate hardware and software and to gather information... (and) *appropriation*, which refers to the ability to sample and remix media content in a **meaningful** manner. [resaltado añadido]. (p. 164)

Se han tardado hasta la última línea para introducir el concepto *meaningful*, *significativo*, como el componente fundamental del consumo cultural, el cual no constituye una habilidad manual ni corporal sino una competencia cultural. No es lo mismo que importante, pues para cualquiera es claro que el consumo de alimentos es primero biológico y lo importante es adquirir la habilidad, como cualquier animal, para obtener el alimento, pero es significativo porque es cultural. Pero el consumo cultural no requiere habilidades sino competencia lingüística y comunicativa para comprender. Así que no tiene que ver con el acceso físico, aunque esta es la primera condición y solo tiene que ver con la apropiación en la medida en que esta se usa como metáfora de la adquisición o captura física de la información para asimilarla a la comprensión y, por consiguiente, a la obtención de un significado a partir de esa información. Lo mismo puede decirse de la noción *Prosuming skill*, introducida por Lin, et ál., 2013. Para ellos,

This indicator refers to a set of **technical skills** necessary for an individual to produce/create media contents. For example, it involves individuals' ability to set up an online communicative account (e.g. MSN, Skype, Blog, Gmail, and Facebook), to use software to generate various digital artifacts (e.g. picture, video clip, and flash). [resaltado añadido]. (p. 165)

5 En varias tesis de posgrado que he tenido que leer sobre el uso de la tecnología en la enseñanza, la conclusión casi unánime es que el uso de las TIC no cambia en nada la práctica pedagógica entendida como relación entre los sujetos escolares.

La noción nueva es la de *prosumidor*, quien además de consumir está en condiciones de producir o, para ellos, crear. Sin embargo, la creación también se reduce a la generación de 'varios artefactos digitales'. Pero culturalmente hablando, crear artefactos digitales, es decir, ensamblar fragmentos de textos, no es lo mismo que crear en el sentido gramatical, pues, en este caso, lo fundamental es la coherencia significativa o semántica y, con ella, la corrección sintáctica. Cada texto es una unidad sintáctica, o sea, un ordenamiento de signos que producen significación. El conocimiento de esa sintaxis y de esa semántica es una lógica que no viene en los aparatos sino que viene de una la historia cultural que se puede materializar en esta o en otra tecnología. El sujeto creador o prosumidor también necesita un acumulado cultural que no viene adherido a la tecnología ni a su operación. Hasta los propios autores lo reconocen cuando, citando a Buckingham, señalan que los más significativos desarrollos en los últimos años han tenido que ver con tecnologías de distribución más que de producción (p. 166). A su vez, las habilidades de producción se asumen como "abilities to duplicate (partly or completely) or mix media contents", con lo cual conforman la llamada "functional prosuming literacy", o sea, la alfabetización como funcionalidad operativa.

Si, como vimos a propósito del campo Delta, la educación mediática buscara formar creadores, en este campo ello significaría sujetos competentes para diseñar, realizar o fabricar y no solo usar instrumentos funcionales, lo cual no es el caso porque para ello se necesitan las ciencias básicas y formales que permiten crear eso que llamamos nuevos medios o nuevas tecnologías.⁶ O sea, el campo de la técnica, para poder crear, tiene que salirse del campo de la técnica al campo del *mathema*.

En una apretada síntesis, se puede decir que: a) en el campo *lambda*, del logos o del discurso, se reemplazan los intereses de redistribución económica por acceso a la tecnología (técnica); b) en el campo *Sigma* se reemplaza la competencia en la lectura y la producción según códigos por la tecnología; c) el campo mü o del conocimiento, no aparece o solo aparece en Citelli (s.f) para decir, más o menos, que ya no es necesario por cuanto, gracias a las tecnologías, lo podemos reemplazar por el acceso a la información. En fin, todos los supuestos reiteran que de la tecnología se desprenden otras consecuencias, especialmente de tipo pedagógico, como lo resume muy bien Walton (2004, p. 18)

6 "Los metalenguajes pertenecen a la ciencia. Por consiguiente, si hablamos de una ciencia que adquiere conocimiento sobre la conciencia (=el texto, la cultura), el metalenguaje debe hallarse fuera de esos fenómenos" (Lotman, 1998, p. 12).

al afirmar que "technical efficiency becomes the basis for pedagogical effectiveness". Pero no es precisamente la escuela como institución la que está imponiendo dicha visión sino los intereses extraescolares, especialmente los de las empresas de tecnologías, que ven en la escuela un mercado de aparatos, software y conexiones y no un lugar de formación cultural.

Educomunicación como un intento de campo mü

Hace 20 años, Soares (2000, p. 19) pensaba que en el campo de la educomunicación había demasiadas experiencias, por lo que concluía: "Daí a necessidade de um profundamento teórico deste referencial analítico que supere a análise pontual de práticas que tematizam prioritariamente a incorporação das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo". Esto equivaldría, en la teoría de los campos, a ingresar en el campo del *mathema*. En el proceso de reificación formal, podríamos decir con Foucault (1979b, p. 314)⁷ que se pretendía cruzar el umbral de la epistemologización. No entraremos a discutir el sentido de la palabra tematizar, pues para el autor es el 'análisis puntual de las prácticas' de uso de las tecnologías en la educación; esto sería un caso de reificación u objetivación fetichista. Y justamente es lo que se ha hecho menos de una década después, para regresar, al campo del logos, del discurso sin más; en efecto, Ismar de Oliveira Soares decía en 2009:

En 2000, creíamos poder sostener la hipótesis de que un nuevo campo de conocimiento —la educomunicación— ya se había formado, había conquistado su autonomía y se encontraba en franco proceso de consolidación.

Pasados ocho años, podemos aseverar que las prácticas educomunicativas, aunque inicialmente concebidas como alternativas, empiezan a movilizar grandes estructuras, buscando convertirse en programas de políticas públicas. (p. 195)

Esto no está mal, pero el cambio de enfoque, al pasar de la construcción de un campo de producción de conocimiento con pretensiones universales (el campo mü) a uno de producción de sentido contextual (el campo *lambda*) —o sea, de una pragmática centrada en la gramática a otra centrada en la política—, cambia completamente las condiciones de la

7 "Cuando en el juego de una formación discursiva, un conjunto de enunciados se recorta, pretende hacer valer (incluso sin lograrlo) unas normas de verificación y de coherencia y ejerce, con respecto del saber, una función dominante (de modelo, de crítica o de verificación), se dirá que la formación discursiva franquea un umbral de epistemologización" (p. 314, cursivas en el original).

interacción, pues pone a los interlocutores a hablar de producciones distintas, incommensurables entre sí por sus características comunicativas en cuanto a la forma y la sustancia del contenido, pues en un caso hablaríamos de categorías y en el otro de consignas políticas.

Veamos entonces el giro en U que se da en el campo para Da porta (2017, p. 195), “en ese territorio, donde se articulan prácticas, políticas y procesos comunicacionales y educativos se viene consolidando como un nodo *problemático central la relación entre escuela, medios y tecnologías* por sobre otras posibilidades”. Pero la escuela, los medios y la tecnología no son más que la *res*, un referente experiencial sobre el cual se levantan los diferentes campos o esferas de la praxis. Es decir, son los temas alrededor de los cuales se construyen los objetos de los diferentes campos, que pueden ir desde el arte hasta la técnica más cotidiana, pasando por la política y las representaciones icónicas. Lo que podríamos considerar como intento de epistemologización no son las realidades empíricas llamadas escuela, medios y tecnologías sino la *relación*, que no es evidente en ninguna de las tres empiricidades. La pregunta por la relación es completamente abstracta y también debe serlo la posible respuesta. O, para usar las palabras de Soares, no se trata de “a incorporaçã das tecnologias da comunicação e da informação no processo educativo” sino que

De lo que se trata entonces es de estudiar la relación entre pedagogía y comunicología, reconociendo las particularidades del saber científico que cada una de las disciplinas comporta, pero diferenciándolas de los saberes, objetos y categorías suscitados en la relación contraída entre las dos (Moreno, 2020, p. 268).

Sin embargo, el intento se debilita por cuanto la relación se está planteando entre cosas y no entre conceptos o categorías, pues aquí el asunto merece otra consideración: la escuela y los medios fungen como instituciones modernas en cuanto son sistemas nacionales de educación y sistemas nacionales de radio difusión. Las tecnologías son a la vez instrumentos y protocolos entendidos como formas repetibles y eficaces de hacer, en este caso, formas de transmitir mensajes entendidos como señales, no como discursos. Así que los medios son también tecnologías por lo cual el planteamiento queda reducido a una formulación redundante: *una relación entre escuela, medios y medios*. Por eso resulta paradójica la afirmación de Da Porta según la cual

recurrimos a la noción de **apropiación tecnomediática** por ser más abarcativa y dar cuenta de las múltiples actividades del sujeto en el proceso de volver propios los medios y tecnologías y convertir-

los en recursos materiales y simbólicos disponibles en el marco de su vida diaria. [resaltado añadido]. (Da Porta, 2017, p. 197)

cuando en realidad *tecnomediática* no es un concepto más amplio sino una tautología. Y cuando le colgamos además lo *simbólico* pasamos al lenguaje y a los sistemas semióticos, y cuando llegamos a la vida diaria aterrizamos en los *discursos* y por tanto en la pragmática. De acuerdo con esa tendencia, Soares pasa a definir la Educomunicación como un concepto

de natureza operacional, com profundas implicações culturais e económicas sobre os modos como as políticas públicas, a *gestão da comunicação em espaços educativos*, aqui entendida como o conjunto dos procedimentos voltados a criar o que Martin-Barbero define como *ecossistemas comunicativos*. (2002, p. 18)

En cuanto a estos últimos, se concluye que “Não existe, pois, apenas um modelo de ecossistema comunicativo, mais diversos, segundo os graus de interatividade presentes nos processos de trocas simbólicas” (p. 20). La metáfora ecológica se hace recurrente en los 90 casi como una continuación de la metáfora cibernética de los 50 (Wiener, 1997). Si esta pretendía establecer copias del movimiento animal en las máquinas, y luego, semejanzas de las comunicación entre animales o máquinas con la comunicación social, aquí la ecología comunicacional y la ecología cognitiva pretenden asimilar el conocimiento y la comunicación a un aprendizaje que podríamos llamar fisiológico (Azcoaga, 1987), en el que los individuos biológicos, —que no los sujetos— se adaptan y aprenden a moverse en el medio ambiente tecnológico. Pero se olvidan de que precisamente los cambios en ese ambiente que proponen no nacen de la naturaleza ni de las propias máquinas de procesamiento y transmisión de información sino de una cultura, de un conocimiento y de una comunicación que preexiste y se concretiza en esas tecnologías. Estas nacen del diseño, que es una actividad cultural de conocimiento y de la técnica como facultad humana.

En ese mismo marco de representación es que el autor se atreve a afirmar que los ecosistemas comunicativos dependen de los grados de *interactividad* en el intercambio *simbólico*, pues para ello hay que ignorar que precisamente la interactividad es una *simulación de la interacción* (Bettetini, et ál., 1995), y que la diferencia radica en que la primera es un intercambio de señales físicas entre máquinas, entre hardware y software, —e incluso entre máquinas y humanos que se someten a la operatividad de la máquina—, y se rige por algoritmos, mientras que

la interacción es un intercambio de discursos que se da entre sujetos y se basa, esta sí, en símbolos. En ese sentido, ninguna interactividad es simbólica.

¿Cuál es, a nuestro juicio, la raíz del problema? Esta consiste en que se pasa por alto que los medios como *res* son una cosa, pero como objeto teórico son una categoría, es decir, son parte de un sistema de categorías de una disciplina; así, para la sociología son una institución y, por tanto, comparable con otras instituciones; para la semiótica son un código o sistema de codificación y, por tanto, solo comparables o descriptibles en relación con otros sistemas de codificación; y para la ingeniería son sistemas de transmisión de señales, las cuales no traen significado ni narrativa sino que se los tenemos que poner los intérpretes de esas señales y, por tanto, como tales, esos sistemas son solo comparables con otros sistemas de transmisión y almacenamiento de señales; este es el procedimiento analítico propio del campo de conocimiento. Entonces, pretendiendo estudiar el fenómeno en su existencia 'real' (escuela, medios y tecnologías) para 'separarse de la rigidez y la abstracción de las disciplinas' terminamos en el más crudo empirismo descriptivo. Así es como regresamos a la economía, a las políticas públicas, a la gestión... a la pragmática y, entre tanto, el proyecto de la Educomunicación como disciplina queda por lo menos aplazado. Volvemos entonces al punto inicial, como lo sintetiza Moreno:

la conceptualización y consolidación como campo científico aún es incipiente, hace falta claridad en la definición de los objetos de estudio, en los propósitos del campo científico, en últimas, sobre el lugar epistemológico en que se ubica la educomunicación. (2018, p. 71)

Aún así, el problema no es solo el paso de la Educomunicación de ser una disciplina a ser un programa político, sino el hecho de que se asuma que con la incorporación de las tecnologías de información en el sistema educativo se resuelven los problemas tanto de la democratización política como de la democratización del conocimiento, sin explicar cómo se produce ese salto en la calidad de la educación y de la vida pública, ni cuáles son los procesos cognitivos y comunicativos que estas tecnologías resuelven y que no pueden ser resueltos sin ellas. Ahora bien, si como dicen Bustamante, et ál., "diseñar, construir y usar componen la trilogía de comportamientos de una etología de la vida técnica" (2017, p. 154), la educación mediática en todas sus formas de ser nombrada se reduce a un asunto casi exclusivamente de adiestramiento, dado que, como hemos visto, es solo un asunto de saber usar de manera diestra los instrumentos.

Conclusión: el problema de la técnica y la cultura en la Educomunicación

Parece que todo el estudio de la relación entre educación y comunicación o, para adherir al término de uso común, la Educomunicación, está siendo abordado desde una perspectiva antropológica inversa a la perspectiva culturalista. Y no es que aquí se contraponga cultura a tecnología; todo lo contrario, estamos reivindicando el carácter irreductiblemente cultural de la técnica y la subordinación de esta a la cultura. En efecto, parece ser que en principio nos enfrentamos a una axiomática que de entrada contradice el culturalismo radical que estamos planteando:

- a. la axiomática que concibe el lenguaje y la técnica como dos competencias o capacidades heredadas genéticamente por el individuo humano, producto de un proceso evolutivo concurrente de liberación de la mano y de liberación de la cara para dar origen a la posición erecta y que, juntas, dan origen a la coordinación cerebro-mano y, por tanto, a la simultaneidad de lenguaje y técnica (Leroi-Gourhan, 1971; Engels, 2014).
- b. Una axiomática más elemental según la cual el lenguaje, entendido como las lenguas históricas, llamadas naturales por cuanto son la manifestación de la capacidad de lenguaje, que sí es natural, existe con el mismo estatuto que 'otros lenguajes' o sistemas simbólicos como las escrituras o las imágenes (ONG, 1993; Williams, 1992).

Por tanto, tenemos más o menos un esquema compuesto por: lengua-técnica-escrituras, en el que no habría una jerarquía. Además, estaríamos ante la pregunta que sugieren inevitablemente las afirmaciones de algunos antropólogos y filósofos: de un lado, ONG (1994, cap. IV) sostiene que la escritura reestructura la conciencia; de otro lado, Martín-Barbero, siguiendo a Benjamin, afirma que las dos grandes transformaciones del siglo XIX, la técnica y la ciudad, modifican el *sensorium* o la forma de percibir el mundo (1991, pp. 56 y ss). Ante esto la pregunta que surge es: ¿y de dónde vienen la escritura, la reproducción técnica y la ciudad como artefactos? y ¿los da la tierra, los da el asfalto, los da la electricidad? Para responder a esta inquietud nos parece apropiada la muy recurrente cita de Marx:

Nature builds no machines, no locomotives, railways, electric telgraphs, self-acting mules etc. These are products of human industry; natural material transformed into organs of the human will on the nature, or

of human participation in nature. They are organs of human brain, created by the human hand; the power of knowledge, objectified. (1993, p. 704)

Si nuestra axiomática asume que la condición humana es el lenguaje, es claro entonces que no hay desarrollo de la tecnología por fuera ni antes del conocimiento, y no hay conocimiento antes de la cultura y no hay ni uno ni otra antes del lenguaje. Por tanto, nuestra axiomática sostiene más bien que:

- a. La condición humana es el lenguaje materializado en una lengua histórica, étnica, que es social, no individual, y con el lenguaje viene el mito que es la cultura completa originaria de todo grupo étnico.
- b. La cultura es un recurso sobre todo de convivencia y, por tanto, la lengua produce las normas morales y políticas, éticas y estéticas que rigen los agrupamientos humanos.
- c. Con la lengua y el respectivo mito vienen a la existencia social dos tipos de producciones que son las técnicas y las escrituras: las primeras manifiestas a través de los instrumentos y los monumentos y las segundas a través de los documentos.
- d. Las escrituras son sistemas simbólicos artificiales de representación del lenguaje, son productos subrogados de la lengua, no son sustitutos sino derivados de la lengua; pretenden remplazarla pero no pueden existir fuera de ella, mientras que la lengua puede existir sin sus productos escritos (Hjelmslev, 1984, p. 153).⁸
- e. Uno de esos sistemas es el alfabético, que es comparable con otros pero no equiparable a ninguno. Por tanto, la alfabetización es el aprendizaje del sistema alfabético. Cualquier actividad distinta no es alfabetización aunque puede ser otra enculturación. Tampoco lo es el adiestramiento en el manejo de los soportes o de los instrumentos para fijar, almacenar o transmitir la información alfabética.

En síntesis, la cultura como fenómeno derivado de la lengua es el origen de las técnicas y no al contrario; además, la lengua solo existe socialmente como práctica, en las esferas de la praxis, no individualmente, por tanto, son las transformaciones en la sociedad a través de las esferas de la praxis las que permiten la

construcción de diseños nuevos, de protocolos nuevos y de la técnica como pragmática. En esta revisión parece que los autores visitados están confundiendo el cambio con la transformación; el cambio es una condición de la naturaleza, que afecta a los seres vivos y los obliga a adaptarse, mientras que la transformación es un producto de la acción humana sobre la naturaleza, acción que no es pasiva, es decir, no padecemos las transformaciones sino que las producimos a través de la técnica. Desde luego que eso también transforma en algún sentido la condición humana, pero esta no se produce como consecuencias de las tecnologías, sean las que fueren, sino antes de las tecnologías; en cambio, las innovaciones culturales que van a dar origen a las tecnologías sí se producen antes de estas.

De tal suerte que lo que hay que tratar de explicar es ¿cuáles son los cambios que se han producido en el conocimiento que han permitido la creación de tales tecnologías?, ¿cuáles son los cambios o, como se dice ahora, las innovaciones, disruptivas o acumulativas, que se han producido en la cultura y en la sociedad para que se hayan producido tales cambios tecnológicos? Y finalmente, ¿cómo han podido producirse dichos cambios en medio de un sistema educativo y de unos maestros tan supuestamente atrasados como los pintan los agentes educacionales?, ¿no se formaron ahí los mismos agentes del cambio tecnológico y de la Educomunicación? y ¿no se formaron ahí los mismos críticos de la escuela y del saber hegemónico de la escuela? Dado que ya llevamos cerca de 100 años esperando que los medios replacen a la escuela (Álvarez, 2003) y esto, sin embargo, no ha sucedido ¿no valdría la pena intentar abordar la pregunta por el lado opuesto?, ¿no será hora de preguntarnos por lo menos cómo es la relación entre cultura escolar y cultura mediática, en vez de entre educación y tecnología?, o ¿cómo se influyen mutuamente en vez de asumir que la una es superior a la otra?

Referencias

- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Magisterio.
- Asociación Colombiana de Investigadores de Comunicación. (ACICOM). (2019). *IV Congreso de Investigación en Comunicación en Popayán*. <http://www.acicom.co/grupos-tematicos/>
- Asociación Latinoamericana de Investigadores de la comunicación. (ALAIC). (2018). *Memorias, XIV Congreso, Universidad de Costa Rica, San José, 2018*. <http://alaic2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/GT%204%20-20ALAIC%202018.pdf>

8 "Una lengua es una semiótica a la que pueden traducirse todas las demás semióticas-tanto las demás lenguas como las demás estructuras semióticas concebibles" (Hjelmslev, 1984, p. 153).

- Azcoaga, J. (1987). Aprendizaje fisiológico. En *Psicología lenguaje aprendizaje. Actas de las Primeras Jornadas Nacionales de APINEP, Rosario* (pp. 17-32). Ediciones Pedagógicas; Asociación de Docencia e Investigaciones en Neuropsicología y Afasiología.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI Editores.
- Bazalgette, C. and Buckingham, D. (2013). Literacy, media and multimodality: a Critical response. *Literacy*, 47(2), 95-102.
- Bettitini, G. y Colombo, F (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Paidós.
- Bolaño, C. (2000), *Industria cultural, informação e capitalismo*. Hucitec-Polis. [Edición en Español, Gedisa, 2013. Trad. Ancízar Narváez].
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bustamante, G. (2017). *Sistematización de experiencias e investigación. A propósito de un curso de metodología*. CIUP-UPN.
- Bustamante, G. (2018). Una postura frente a la investigación. En G. Bustamante, et.al., *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo* (pp. 183 - 227). Universidad Pedagógica Nacional.
- Bustamante, G. (2020). *Sobre el campo Delta*. UPN.
- Castro, E. (2016). *Educomunicación. Los primeros 60 años de una historia polisémica. ReHuSo*, 1(2), 103-120.
- Chomsky, N. (2001). *Reglas y representaciones*. FCE.
- Citelli, A. (s.f). *Comunicação, Educação e Linguagem*. http://www.educoradio.com.br/cafe/textos/comunicacao_educacao_linguagem.doc. (20 de marzo de 2019).
- Engels, F. (2014). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Godot.
- Da Porta, E. (2017). Escuelas, mediaciones y experiencias significativas. *Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 192-202.
- Fedorov, A. and Levitskaya, A. (2015). The framework of Media Education and Media Criticism in the Contemporary World: The opinion of International Experts. *Comunicar*, 45(23), 107-115.
- Ferrés, J. and Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 38(19), 75-82.
- Foucault, M. (1979b). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gómez-Galán, J. (2020). Media Education in the ICT Era: Theoretical Structure for Innovative Teaching Styles. *Information*, 11, 276. <https://doi.org/10.3390/info11050276>
- González, J. (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Revista Belo Horizonte*, 34(177266). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar, Revista Científica de Educación*, 38(19), 31-39.
- Hidalgo, J. (2009). Consideraciones y desafíos educacionales para una alfabetización hipermedial. En L. Garay, L. (Coord.) *Tecnologías de información y comunicación: horizontes interdisciplinarios y temas de investigación*. (pp. 149 - 174) Editorial Universidad Pedagógica Nacional; Carretera al Ajusco Núm. 24.
- Hjelmstev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Editorial Gredos.
- Ianni, O. (2006). *Teorías de la globalización*. Siglo XXI.
- IBERCOM (2019). *Comunicación, violencias y transiciones. Académica. Programación académica, 13 Divisiones temáticas*. <https://es-la.facebook.com/ibercom2019/>
- Koltay, T. (2011). The final, definitive version of this paper has been published in *Media. Culture & Society*, 33(2), 211-221. <http://mcs.sagepub.com/cgi/content/abstract/33/2/211>
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Universidad Central de Venezuela.
- Lin, T.-B., Li, J.-Y., Deng, F. and Lee, L. (2013). Understanding New Media Literacy: An Explorative Theoretical Framework. *Educational Technology & Society*, 16(4), 160-170.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. G. Gili.
- Marx, K. (1993). *Grundrisse*. Penguin Books.
- Mateus, J. Quiroz, M. (2017). *Educommunication: A Theoretical Approach Of Studying Media In School Environments*. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(26), 152-163. <http://alaic.org/revistaalaic/index.php/alaic/issue/view/29>
- Media-Literacy Project. (s.f.). <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/WhosWho/AcademicStaff/SoniaLivingstone/pdf/Media-literacy-chapter-6,-Lunt-and-Livingstone-in-Media-Regulation,-manuscript.pdf>. (pp. 1-21).
- Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in) definición del campo. *Oficios Terrestres*, 21, 68-79.

- Moreno, E. (2018). Aproximación al estado del arte sobre comunicación y educación en Colombia. *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 17(33), 251-274.
- Moreno, E. (2020). Reflexiones en torno al tránsito de la relación entre educación-comunicación a la relación entre pedagogía-comunicología. En M. García, D. Plazas y N Arata (Eds.). *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política* (pp. 253-270). USTA-CLACSO.
- Morreale, S. Backlund, P. y Sparks, L. (2014). Communication Education and Instructional Communication: Genesis and Evolution as Fields of Inquiry. *Communication Education*, 63(4), 344-354. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.944926>
- Narváez, A. (2015). Educomunicación y TIC: ni tecnologías de la comunicación ni para la educación. En A. Camargo (Edit.). *Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación* (pp. 199-218). Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Novakolvi, J. and Long, E. C. (2013). Digital Performance Learning: Utilizing a Course Weblog for Mediating Communication. *Educational Technology & Society*, 16(4), 231-241.
- Nupairoj, N. (2016). The Ecosystem of Media Literacy: A Holistic Approach to Media Education. *Comunicar*, 49(24), 29-37.
- ONG, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. FCE.
- OPM. (2019). *Pruebas PISA 2018*. <http://observatorio-pedagogicodemedios.blogspot.com/search/label/Pruebas%20Pisa>
- Orozco, G., Navarro, E. y García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 38(19), 67-74.
- Papert, S. (1993). *The children's Machine-Rethinking school in the age of the computer*. Editorial BasicBooks.
- París, C. (2000). *El animal cultural*. Cátedra.
- Pérez, M. (2020). La Tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos. *Pedagogía y Saberes*, 54, [en prensa].
- Piaget, J. (1970). *Seis estudios de psicología*. Barral Editores.
- Redmond, Th. (2019). Unboxed: Expression as Inquiry in Media Literacy Education. *Journal of Literacy and Technology Special Edition*, 20(1), 208-252.
- Revista Española de Pedagogía (REP) (2017, mayo-agosto). *V Congreso Internacional de Docencia Universitaria*. Cíndu, año LXXV, 267 (355-357).
- Schmeichel, M., Garrett, J., Ranschaert, R., McAnulty, J., Thompson, S., Janis, S., Clark, C., Yagata, S. y Bivens, B. (2018). The Complexity of Learning to Teach News Media in Social Studies Education. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 86-103.
- Soares, I. (2000). Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, 19, 12-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>
- Soares, I. (2002). Gestão comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. *Comunicação & Educação*, 23, 16-25. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i23p16-25>
- Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. *Nómadas*, 30, 194-207.
- Turkle, S. (1997). *La vida en la pantalla*. Paidós.
- Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿teorías y métodos en disputa? *Folios*, 51, 63-77. <https://doi.org/10.17227/folios.51-8429>
- Vélez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. *Revista Fuentes*, 19(2) 39-57, <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.03>
- Venkatasawmy, R. (2018). Communication and Media Education in an Era of Big Data. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 87-101 <https://doi.org/10.32674/jise.v7i1.1063>
- Walton, J. (2004). Critical comments on the general model of instructional communication. *Educación*, 135(1), 115-125.
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas *Revista Científica de Educomunicación*, xx(39), 15-24.
- Wiener, W. (1997). Cibernética y Sociedad. En A. Silva y J. Martín-Barbero, J *Proyectar la Comunicación* (pp. 21-33). Tercer Mundo.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C-K. (2011). *Parte 2: Módulos Básicos y Opcionales*. En *Alfabetización mediática e informacional. Currículo para profesores* (pp. 149 - 197). Unesco. www.unesco.org/webworld
- Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas *Revista Científica de Educomunicación*, 39, 15-24.
- Williams, R. (1992). *Historia de la comunicación*. Bosh, 2Vol.
- Yamada-Rice, D. (2011). New media, evolving multimodal literacy practices and the potential impact of increased use of the visual mode in the urban environment on Young children's learning. *Literacy*, 45(1), 32-43.

Anexos

Anexo 1. Ibercom 2019. DTI 4: Educomunicación, Pontificia Universidad Javeriana Edificio José Rafael Arboleda, salón p 403

Miércoles 27 de noviembre
Jornalista-Educomunicador(a): considerações sobre uma nova identidade profissional
Literacia mediática e jornalismo: diálogo entre jornalistas e professores do ensino secundário como possibilidade para a práxis do jornalismo cidadão
Educomunicação: escolas e temporalidades
A presença da aceleração social do tempo como argumento persuasivo na educação a distancia
A contribuição da expressão musical na práxis educacional
Educomunicação na educação infantil: linguagem fotográfica na prática educacional com crianças pequenas
Educomunicación y arte
La convergencia digital, desafío estratégico para la educación
El relato digital como estrategia educacional para la alfabetización mediática y el empoderamiento en grupos vulnerables.
Jueves 28 de noviembre
Ecosistema de contenidos digitales para App al servicio de procesos de enseñanza y aprendizaje en la región de Urabá, antioquia
El objetivo de esta comunicación es describir cómo se vincularon diferentes agentes sociales a los diseños de tres proyectos diferentes de metodología de aprendizaje basado en proyectos (App).
Pescando histórias. Estrategia educacional en el magdalena médio.
Sobre a arte retórica e a aplicação de metodologias ativas em sala de aula
El reciclaje inteligente como estrategia educacional en el valle de Aburrá (Antioquia)
A comunicação como dimensão de encontro e a formação de coletivos: experiências em etnoeducação em Oriximiná /PA
Jovens na Amazônia, do ribeirinho ao migrante: refletindo sobre identidade, cidadania e autonomia a partir da mediação educacional e as instituições e causas envolvidas
Hegemonía y etnicidad en la universidad pública en perspectiva de educación
A mídia produz a escola que ninguém vê: um estudo sobre identidades, educação e discriminação
La ciencia del amor y del perdón: comunicación de las ciencias desde una mirada transdisciplinar para aportar a la construcción de país
Viernes 29 de noviembre
A educação como aproximação entre a escola e o mundo midiático: estudo comparado sobre o uso de mídias digitais e o acesso à internet pelas crianças e pelos jovens
Los laboratorios de creación e innovación de contenidos digitales como estrategia transversal e interdisciplinar a la formación en comunicación para la transformación de la profesión y sus perfiles
Escritura, educación y medios: la enseñanza de la composición escrita y la producción textual transmedia en la educación secundaria

Viernes 29 de noviembre
A importância das redes sociais na internet para a divulgação da trajetória histórica do NCE- ECA/USP: o primeiro ano da página do núcleo no facebook (2014)
Comunicação, conflitos e mediação: aportes da práxis educacional no cotidiano escolar
Educomunicação como ferramenta de trabalho social no combate à violência entre jovens do nordeste do brasil
A educacional em projeto de comunicação pastoral integrada
El medio escolar promueve la expresión del sujeto político

Fuente: Programa del evento IBERCOM.

Anexo 2. Tabla onomástica

Alfabetización hipermedial (Hidalgo, 2009)
Alfabetización mediática e informacional (Wilson, 2012, p. 16).
Alfabetización multimodal (González, J. 2018)
Apropiación tecnomediática (Da Porta, 2017, p. 197)
Audiovisual literacy (Lin et ál., 2013, p. 161)
Autocomunicación (Orozco et ál., 2012)
Computer literacy: synonyms-Koltay (2011, p. 215)
Digital citizenship' (Media-literacy Project, s.f.)
Digital information literacy Koltay (2011, p. 215)
Digital literacy, (Lin et ál., 2013, p. 161)
Digital Performance Learning, Novako et ál., (2013).
Ecología cognitiva (Oliveira, 2002, p. 19).
Ecosistemas comunicativos (Oliveira, 2002, p. 18)
Ecosystem of Media (Nupairoj, 2016)
Educación mediática (Gutiérrez et ál., 2012, p. 36)
E-learning, m-learning, u-learning, p-learning (Gómez-Galán, 2020, p. 3).
Electronic information literacy; (Koltay, 2011, p. 215)
Emerging technology literacy (Koltay, 2011, p. 217)).
Experiencia escolar mediatizada (Da Porta, 2017, p. 198)
Functional prosuming literacy (Lin et ál., 2013, p. 165)
Hyper-literacy; Koltay (2011, p. 215)
Information literacy Koltay (2011, p. 217)
Instructional Communication (Morreales et ál., 2014).
Internet literacy, Koltay (2011, p. 215)
IT/information technology/electronic (literacy) Koltay (2011, p. 215)
Library literacy; Koltay (2011, p. 215)
Literacidades académicas. Vargas (2020).
Ludoliteracy (REP, 2017).
Media and Information Literacy (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
Media Criticism (Fedorov et ál., 2015)

Media Education (Venkatasawmy, 2018)
Media competence (Ferrés et ál., 2012)
Media literacy skill
Media Literacy Project
Media Literacy (Castro, 2016, p. 104)
Media literacy (Koltay, 2011, p. 212)
Media and information literacy (Wilson et ál., 2011, p. 185).
Media Literacy Education (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24; Redmond, 2019)
Media literacy education. (Velez, 2017, p. 39; Schmeichel et ál., 2018).
Media Literacy. (Mateus, J. Quiroz, M., 2017, p. 154)
Media Literacy (Oliveira, I., 2014, p. 18)
Media literacy
Media Literacy Education. (Castro, 2016, p. 105)
Media literacy; (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
Multicultural literacy (Koltay, 2011, p. 215)
Multiliteracies (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24).
Multimodal literacy: Bazalgette et ál., (2013); Yamada-Rice (2011); Koltay (2011, p. 215)
Network literacy: (Koltay, 2011, p. 215)
New Literacies (Gutiérrez et ál., 2012, p. 24)
New media literacy (Lin et ál., 2013, p. 161)
Panmedia (literacy) Koltay (2011, p. 215)
Technology literacy Koltay (2011, p. 215)
Transliteracy (Vélez, 2017, p. 43)
Visual literacy Koltay (2011, p. 215)