

# La evolución de la educación mediática en Reino Unido: algunas lecciones de la historia<sup>1</sup>

David BUCKINGHAM

Datos de contacto:

David Buckingham  
Department of Social Science  
Loughborough University  
Leicestershire, LE11 3TU  
Reino Unido  
Email: d.buckingham@lboro.ac.uk

Recibido: 20/12/2014  
Aceptado: 26/1/2015

## RESUMEN

La educación mediática goza de una larga tradición en Reino Unido, donde esta asignatura ha formado parte del currículo durante unos 25 años. Con todo, en la última década se ha enfrentado a desafíos cada vez más difíciles. En el presente artículo se intentan explicar las distintas fases por las que ha pasado a lo largo de su desarrollo, con la esperanza de que los docentes españoles puedan evitar algunos de los obstáculos surgidos en el proceso. Así, no solo se trata de presentar la historia de la educación mediática como una sucesión de ideas, sino que también se quiere aclarar por qué determinados enfoques educativos aparecieron en circunstancias históricas particulares.

**PALABRAS CLAVE:** Educación mediática, Medios, Tecnología.

## *The evolution of media education in the UK: some lessons from its history*

### ABSTRACT

Media education in the UK has a long history, and has been an established element of the school curriculum for around 25 years. However, in the past decade it has faced increasing challenges. The aim of this article is to explain these developments, in the hope that Spanish educators might avoid some of the obstacles that arose in the process. In doing so, I hope to present the history of media education not just as a succession of ideas, but also to explain why particular educational approaches have arisen in particular historical circumstances.

**KEYWORDS:** Media Education, Media, Technology.

---

1 Traducción por Patricia A. Arias.

## **Enseñar a discriminar**

La historia de la educación mediática en el Reino Unido debe situarse en el contexto de una larga tradición de pensamiento sobre educación, cultura y sociedad. Uno de los primeros y más influyentes exponentes de esta tradición fue el poeta, profesor y filósofo Matthew Arnold. A mediados del siglo XIX, Arnold contemplaba con horror la creciente democratización de la sociedad en que vivía (Arnold, 1869/2009), pues temía que, tras los movimientos de protestas populares, las revoluciones a lo largo de todo el continente europeo y el aumento de las demandas de sufragio universal, la sociedad estuviera degenerando hacia la anarquía. Por ello, concebía la educación sobre la cultura como un medio de proteger a la civilización de sí misma y sostenía que la principal tarea de la élite cultural del momento era «educar a nuestros nuevos patrones», es decir, a las grandes masas ignorantes, y que para ello había que exponerlos a grandes formas de arte y literatura. Para Arnold, la cultura era algo absoluto: una cuestión de «lo mejor que se ha dicho y concebido en el mundo».

En un principio, al menos, la enseñanza de la cultura popular se veía como una extensión de este enfoque (una explicación más detallada se puede encontrar en Masterman, 1985, y Alvarado, Gutch y Wollen, 1987). En su libro *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness* (1933), el famoso crítico literario F. R. Leavis y su estudiante Denys Thompson presentaron el primer conjunto sistemático de propuestas para la enseñanza en medios de comunicación de masas en la escuela, centrándose principalmente en el periodismo, la narrativa popular y la publicidad. Consternados por la modernidad, Leavis y sus seguidores rememoraban la imaginada armonía de la *comunidad orgánica* pre-industrial. Al igual que Arnold, Leavis observaba la herencia literaria como una manera de defenderse ante el declive social y ponía sus esperanzas en una pequeña élite cultural asediada; si bien también mantenía que había que pasar a la ofensiva en educación. La enseñanza de la cultura popular podría ayudar a los estudiantes a «discriminar y resistir», a armarse contra la manipulación comercial y los placeres superficiales de los medios de masas y, por consiguiente, a reconocer lo que él veía como los méritos evidentes de la alta cultura. Críticas posteriores han descrito este proceso de enseñar a los estudiantes a discriminar como una forma de *inoculación*, es decir, una manera de protegerlos contra una enfermedad (Masterman, 1980).

## **Estudios culturales y las artes populares**

Mientras que Leavis y Arnold consideraban la educación sobre la cultura como un medio de detener el declive social, y en particular las fuerzas de la industrialización y de la *cultura de masas*, autores posteriores adoptaron un enfoque del

cambio social contemporáneo más positivo. A finales de la década de 1950 y principios de los sesenta surgieron los estudios culturales de la mano de autores como Raymond Williams (1958) y Richard Hoggart (1959), que ponían en tela de juicio lo que creían era una concepción elitista de la cultura. Para ellos, la cultura no podía seguir siendo considerada como un conjunto fijo de productos privilegiados, un *canon* consensuado de textos literarios o «lo mejor que se ha dicho y concebido». Al contrario, la cultura era «todo un modo de vida», y su expresión podía tomar una gran variedad de formas, desde las más elevadas hasta las más cotidianas. Este enfoque más inclusivo empezó, por tanto, a desafiar las distinciones entre la alta cultura y la cultura popular, síntoma de la democratización cada vez mayor de la sociedad británica de posguerra.

En su libro *The Popular Arts* (1964), Stuart Hall y Paddy Whannel aplicaron este enfoque a través de un conjunto de propuestas para la enseñanza sobre medios, en especial sobre el cine, en los centros escolares. Durante este periodo también vieron la luz las primeras escuelas comprensivas para todos los estudiantes, en las que se eliminaba el sistema de selección, y se aumentó la edad de escolarización; asimismo, el profesorado más joven intentó poner en práctica nuevas estrategias docentes que reconociesen y utilizasen como base las experiencias culturales del día a día de los estudiantes. Sin embargo, el enfoque Hall y Whannel aún buscaba conservar algunas distinciones culturales fundamentales. Por ejemplo, animaban al profesorado a utilizar películas en sus clases (si bien películas europeas o británicas preferiblemente), pero adoptaban una postura ambivalente con respecto a un medio cada vez más dominante: la televisión.

## **Screen Education y la desmitificación**

En la década de los setenta hubo un cambio de paradigma, causado en un primer momento por el afloramiento de nuevos enfoques académicos tales como la semiótica, el estructuralismo, la teoría psicoanalítica y las teorías marxistas sobre la ideología, que se aplicaban a los análisis cinematográficos en la influyente revista *Screen*, mientras que su publicación hermana *Screen Education* presentaba propuestas para ponerlo en práctica en las aulas de las escuelas (Alvarado, Collins y Donald, 1993). En cuanto a la enseñanza, el exponente más importante de este enfoque fue sin duda Len Masterman (1980; 1985). Aunque Masterman era muy crítico con lo que consideraba el elitismo académico de la teoría de *Screen*, en sus obras *Teaching About Television* (1980) y *Teaching the Media* (1985) se observa que compartía las mismas preocupaciones centrales sobre el uso de la lengua, la ideología y la representación. El principal objetivo aquí era revelar la naturaleza sobre la que se construían los textos mediáticos y mostrar, por consiguiente, cómo lo que se representaba en los medios reforzaba la ideología de los grupos dominantes de la sociedad.

Una vez más, es importante señalar que este enfoque era indicativo de su tiempo, especialmente de las políticas revolucionarias de los años setenta. Masterman rechazaba enérgicamente lo que veía como el enfoque evaluativo elitista de Leavis y sus seguidores, y proponía tipos de análisis más *científicos* combinados con el estudio minucioso de la economía de las industrias mediáticas (Masterman, 1985). Se instaba a los estudiantes a dejar a un lado sus respuestas subjetivas y de disfrute de los medios, y a poner en práctica formas de análisis racionales y sistemáticas que pondrían al descubierto sus ideologías *ocultas*. La *discriminación* según el valor cultural fue sustituida, por consiguiente, por un tipo de *desmitificación* ideológica o política.

### ***Democratización y actitud defensiva***

En general, se puede identificar la existencia de dos tendencias opuestas en esta historia. Por un lado, el desarrollo de la educación mediática como parte de un movimiento más amplio de *democratización*, un proceso por el cual las culturas extraescolares de los estudiantes se fueron reconociendo gradualmente como culturas válidas y merecedoras de consideración en los planes de estudio. En este sentido, se puede decir que la educación mediática era una de las dimensiones de las estrategias educativas *progresistas* que empezaban a aceptarse ampliamente en las décadas de los sesenta y setenta. Por ejemplo, cada vez era más común que el profesorado de *Lengua Inglesa* animara a sus alumnos a escribir sobre sus experiencias del día a día, a debatir sobre la poesía de las canciones populares y a hablar sobre cuestiones sociales de la época. Estas estrategias pretendían crear conexiones entre las culturas de la escuela y las de los hogares y el resto de compañeros, y reflejaban el creciente reconocimiento de que el currículo académico tradicional era inadecuado para la gran mayoría de los estudiantes, en particular para los de clase obrera. Durante las décadas de los sesenta y de los setenta, esta democratización del currículo, con la pertinente inclusión de la cultura popular en él, se había vuelto una cuestión explícitamente política: representaba un desafío directo al elitismo de la cultura literaria establecida, y estaba influenciada implícitamente por una política de clase más general.

Por otro lado, sin embargo, ésta también es una historia de *una actitud defensiva*, derivada de la sospecha de que los medios y la cultura popular debían verse como una característica definitoria de los sistemas educativos modernos (Lusted, 1985). A pesar de que el currículo era cada vez más inclusivo, todos los enfoques señalados hasta ahora buscaban, de una manera u otra, inocular o proteger a los jóvenes de lo que se suponía que eran los efectos negativos de los medios. Su premisa principal era la visión de los medios como una influencia sumamente poderosa (y casi siempre negativa) y consideraba que los menores eran

especialmente vulnerables a la manipulación. Enseñar a los menores sobre los medios, capacitándolos para analizar cómo están contruidos los textos mediáticos y para entender las funciones económicas de las industrias mediáticas, era una forma de *darles el poder* para resistirse a tales influencias. Se argumentaba que a lo largo del proceso los menores se convertirían en consumidores racionales, capaces de ver los medios desde una perspectiva distanciada y *crítica*.

Los motivos para esta actitud defensiva son varios y tienen significados distintos según la época y los diversos contextos culturales y nacionales. Concretamente, en los trabajos de Leavis y sus seguidores se trata de una forma de resistencia *cultural* a ultranza, esto es, un intento por proteger a los menores de los medios debido a su aparente falta de valor cultural, y conducirlos de este modo hacia formas de arte y literatura más elevadas. Cuando llega Masterman, ésta se ha sustituido por un tipo de resistencia *política*, que se vale del análisis de los medios para abrirles los ojos a los estudiantes ante falsas creencias e ideologías. Un motivo menos presente en el Reino Unido, pero muy importante para los educadores mediáticos de otros países, es lo que se puede denominar una resistencia *moral*. En los Estados Unidos, por ejemplo, la educación mediática está claramente motivada por las preocupaciones sobre los efectos del sexo y la violencia de los medios, y sobre el papel que desempeñan a la hora de fomentar estilos de vida *perjudiciales*. A pesar de las diferencias entre unos y otros, todos estos enfoques consideran a los medios como los responsables primeros de inculcar falsas creencias y actitudes, y presuponen que tales peligros pueden evitarse o superarse mediante una formación en el análisis de los medios.

Al igual que sucede en investigación sobre medios, estos argumentos tienden a ser recurrentes cada vez que aparecen en escena nuevos medios. Por ejemplo, la llegada de Internet y los medios sociales ha provocado la reaparición de muchos de estos argumentos proteccionistas en el campo de la educación mediática. Gran parte del debate público sobre el uso de Internet por los menores se ha centrado en los peligros de la pornografía, los pedófilos y el acoso cibernético, así como en los encantos del comercio y la publicidad *online*. Una vez más, la educación mediática vuelve a percibirse como una forma de inocular a los estudiantes, o al menos un modo alternativo de controlar el uso que los jóvenes hacen de los medios. Las posiciones que se atribuyen a alumnos y profesores se mantienen sorprendentemente constantes. En líneas generales, se percibe a los estudiantes como en serio peligro ante la influencia negativa de los medios, incapaces al parecer de resistirse a su poder; mientras que de algún modo se asume que el profesorado es quien debe mantenerse al margen de este proceso y proporcionar a los estudiantes las herramientas de análisis crítico que harán posible su capacitación y salvación.

## ***Un nuevo paradigma***

Hasta cierto punto, todos los enfoques descritos hasta ahora han seguido ejerciendo influencia. Sin embargo, en la década de los noventa, los educadores en medios del Reino Unido y muchos otros países comenzaron a desarrollar enfoques menos defensivos. Hubo diversas razones para ello. En cierta medida, este nuevo enfoque refleja un cambio en la concepción de las relaciones de los jóvenes con los medios, tanto en la investigación académica como a nivel más general en el debate público. La noción de los medios como una *industria de la conciencia* todopoderosa o, de hecho, como totalmente perjudicial o carente de valor cultural, fue puesta en duda. El desarrollo económico y tecnológico ha dado como resultado un entorno de comunicaciones más heterogéneo, incluso fragmentado; al mismo tiempo, las investigaciones más recientes indican que los jóvenes son una audiencia mucho más crítica y autónoma de lo que se ha creído convencionalmente. Mientras tanto, la investigación en las aulas ha cuestionado la visión de la educación mediática como una especie de cruzada política (Buckingham, 2003). Los educadores en medios han llegado a la conclusión de que el enfoque proteccionista puede ser superficial y contraproducente: sobre todo, cuando se trata de lo que los estudiantes identifican como sus culturas propias y sus placeres personales, el efecto puede ser que tiendan a resistirse o rechazar lo que el profesorado les explica.

Todas estas nuevas tendencias llevaron a la aparición de un nuevo paradigma para la educación mediática, que se codificó claramente en una serie de publicaciones divulgadas por el Instituto de Cine Británico (BFI) a finales de los ochenta y principios de los noventa (Alvarado y Boyd-Barrett, 1992; Bazalgette, 1989; Bowker, 1991). Estos documentos plantean una definición del campo en base a un conjunto de *conceptos clave* que a menudo se reducen a cuatro: lenguaje mediático, representación, producción y audiencia (Buckingham, 2003). Aunque este modelo comparte algunos aspectos con el de Masterman, va un paso más allá del enfoque defensivo o proteccionista. La educación mediática no parte de una visión de los medios como necesaria e inevitablemente falsos o perjudiciales, o de los jóvenes como simples víctimas pasivas de su influencia. Al contrario, la perspectiva adoptada se centra en los estudiantes y parte de sus conocimientos y experiencias preexistentes con los medios. El objetivo no es protegerlos de la influencia de los medios y orientarlos de este modo hacia *cosas mejores*, sino capacitarlos para tomar decisiones informadas por sí mismos. Los partidarios de este enfoque enfatizan, por regla general, la importancia de la educación mediática como parte de una ciudadanía democrática, si bien también reconocen la importancia del placer y el entretenimiento que los jóvenes encuentran en los medios.

En el terreno pedagógico, este enfoque no busca cambiar respuestas *subjetivas* por *objetivas*, ni neutralizar mediante análisis racionales el placer que proporcionan los medios. Por el contrario, el objetivo es desarrollar un estilo de enseñan-

za y aprendizaje más reflexivo, en el que los estudiantes puedan reflexionar sobre su actividad personal como *lectores* y *escritores* de textos mediáticos y comprender los factores sociales y económicos en juego. Desde esta perspectiva, la producción audiovisual de los estudiantes toma también mucha más importancia y además, en los últimos años, el potencial de participación de las tecnologías digitales ha posibilitado enormemente que los jóvenes emprendan producciones mediáticas creativas y que distribuyan su trabajo a mayores audiencias.

## **Políticas educativas**

La evolución de los enfoques relativos a la educación mediática es un claro reflejo del cambiante clima político, social y económico. Pero dependía aún más de los grandes cambios introducidos en las políticas educativas. Hasta los primeros años de la década de los ochenta, el profesorado de Reino Unido gozó de una autonomía personal considerable, no sólo en lo que respecta a la pedagogía, sino también en cuanto a definir el plan de estudios y la evaluación. En este contexto, era muy fácil que los profesores se viesan a sí mismos (como ocurría con frecuencia en las páginas de *Screen Education*, por ejemplo) como agentes para un cambio trascendental. Sin embargo, a medida que los gobiernos empezaron a ejercer cada vez más control sobre la educación, un proceso que se consolidó tras la introducción del currículo nacional a finales de la década, esta visión se hizo mucho más difícil de mantener.

A lo largo de las últimas tres décadas, la educación se ha convertido en un asunto político muy discutido en Reino Unido. Hasta cierto punto, se puede considerar como una respuesta a cambios sociales y culturales mayores. En concreto, un sentimiento de crisis y pánico rodea a todo lo relacionado con la idea de infancia (Buckingham, 2000). Los comentaristas mantienen que la infancia se ha perdido o ha sido destruida y que los medios son los principales responsables de ello. Se cree que la infancia está cada vez más en peligro y necesita protección; esto conllevó un mayor rechazo, tanto de la derecha como de la izquierda política, de lo que se consideran las ideas peligrosamente *permisivas* de los sesenta y los setenta. En educación, esto ha provocado una potente reafirmación de la autoridad, que se manifiesta en la insistencia sobre la *disciplina* en el aula y también en el control centralizado del currículo, la pedagogía y de la gestión diaria de las escuelas. El resultado ha sido un cambio radical en la cultura de la escolaridad y lo que muchos perciben como una desprofesionalización del profesorado (Ball, 2013).

Estos cambios han tenido consecuencias ambivalentes para la educación mediática. Los educadores en medios siempre han tenido que luchar por establecer lo que aún se sigue viendo como un campo peligrosamente *nuevo*. La llegada del currículo nacional era, en cierto modo, una oportunidad de conseguirlo y las pu-

blicaciones del BFI de principios de los noventa apoyaban explícitamente el marco curricular en desarrollo del gobierno. Durante los noventa y la primera década del 2000, la educación mediática se institucionalizó como nunca se había visto antes. Formaba parte del currículo nacional para *Lengua Inglesa* y aparecía como un pequeño componente en otras asignaturas, como *Historia y Lenguas Modernas*; paralelamente se produjo un incremento significativo en la demanda de *Estudios Mediáticos*, una asignatura optativa para los estudiantes de los últimos años de secundaria. No se debe exagerar sobre estos progresos: la educación mediática sigue siendo relativamente marginal en el plan de estudios y el número de estudiantes que cursan las asignaturas optativas nunca ha superado el 10% de la cohorte de edad, si bien reflejan el argumento cada vez más sólido de que la educación en medios debería ser un derecho para todos los jóvenes.

Aun así, la lucha continúa y, de hecho, los últimos diez años han sido cada vez más complejos para la educación mediática en Reino Unido. Mientras que algunas de las razones tienen que ver con el clima político y educativo en general, también existe un sentimiento de que la educación mediática ha perdido el rumbo e, incluso, de que está siendo minada desde el interior.

### ***El destino de la alfabetización mediática***

En los albores del nuevo siglo, muchos educadores en medios de Reino Unido creyeron que les había llegado el gran momento, gracias a una serie de decisiones políticas con un origen bastante sorprendente. Una nueva *Ley de Comunicaciones*, aprobada en 2003, creó un organismo regulador, el OFCOM, al que (entre otras muchas funciones) se le había asignado el cometido de «promover la alfabetización mediática». La entonces Ministra de Cultura, Tessa Jowell, declaró que «en el mundo moderno, la alfabetización mediática se convertirá en una capacidad tan importante como las matemáticas o la ciencia; decodificar los medios será tan importante para nuestra vida como ciudadanos como lo es comprender las grandes obras de literatura para nuestra vida cultural». La historia del cómo y el por qué la alfabetización mediática se convirtió de repente en una cuestión tan importante en las políticas de comunicaciones de Reino Unido ha sido contada en otro artículo (Wallis y Buckingham, 2013), pero es importante hacer hincapié en que ha tenido un impacto muy limitado en la política educativa y, por consiguiente, en el trabajo de los profesores en las escuelas.

La Ley de 2003 forma parte de un gran cambio neoliberal en la política de comunicaciones, de la regulación estatal a la autorregulación: en una era en la que la comercialización no para de aumentar, el consumidor individual es considerado el responsable último de regular el uso que hace de los medios. La alfabetización mediática llegó al panorama político como una manera potencial de conseguir este

objetivo, pero estaba lejos de estar bien definida. Mientras que el OFCOM adoptó, en un primer momento, por un enfoque abierto y bastante amplio, el ámbito de aplicación de la definición fue estrechándose progresivamente a medida que la década avanzaba. Lejos de ser una cuestión general de competencia cultural o de entendimiento crítico, la alfabetización mediática se redujo a tratar aspectos como la seguridad en la red y la inclusión electrónica. Mientras tanto, en la política educativa la preocupación preponderante eran los exámenes y el rendimiento. La alfabetización era sin duda una cuestión clave en la política gubernamental, pero se definió principalmente como capacidades descontextualizadas y como la decodificación mecánica de textos impresos: la alfabetización mediática no aparecía para nada en las estrategias docentes ni en los sistemas de evaluación para la alfabetización que se imponían en las escuelas, y no existía un diálogo significativo entre los legisladores de las políticas de comunicaciones y de educación. Ahora que la alfabetización mediática ha empezado a tenerse en cuenta a nivel europeo (Buckingham, 2009), los legisladores de Reino Unido la desecharon por completo en 2010 y el cambio de Gobierno de ese mismo año firmó su sentencia.

### ***La reacción negativa***

Mientras que los gobiernos laboristas que se sucedieron en el poder tenían una actitud ambivalente o confusa sobre la educación mediática, la posición de la actual coalición con mayoría conservadora se sitúa abiertamente en contra. Los *Estudios Mediáticos* como asignatura de especialización (tanto en escuelas secundarias como en educación superior, con el nombre de *Ciencias de la Información*) siempre han estado sujetos a cierto grado de escarnio público. Los conservadores y tradicionalistas de la educación, y de hecho también algunos periodistas, sostienen desde hace tiempo que es una asignatura fundamentalmente banal y que requiere poco esfuerzo. Los reportajes de prensa a menudo retratan *Estudios Mediáticos* como un indicio del *empobrecimiento intelectual* de la educación moderna: es una asignatura *maría*, carente de credibilidad académica y de relevancia profesional (Buckingham, 2013). Michael Gove, el Ministro de Educación conservador de 2010 a 2014, criticaba de manera vehemente la asignatura: solía describirla como una *opción suave*, a diferencia de las asignaturas *serias* o *duras* (principalmente las de ciencias).

En el momento de escribirse este artículo (finales de 2014), los cursos especializados de *Estudios Mediáticos* parecen estar cada vez más amenazados por las nuevas propuestas de revisión del currículo. La educación mediática ha desaparecido a todos los efectos del currículo nacional de *Lengua Inglesa*; de hecho, uno de los últimos documentos propone incluso que «no se permitirán textos digitales» como parte de los exámenes de la asignatura. Ante esta situación, los docentes en medios se encuentran cada vez más a la defensiva.

## **Tecnología y creatividad**

Los obstáculos a los que se ha enfrentado la educación mediática durante la última década contrastan notablemente con el inexorable ascenso de la tecnología en la educación. Hasta cierto punto, se debe a la política: muchos han visto en la tecnología la respuesta a los problemas de la educación pública, así como un medio esencial para asegurar la competitividad global del país (en especial, con respecto a los países asiáticos, cuyos sistemas educativos son percibidos, de forma bastante equivocada, como mucho más orientados hacia la tecnología). No obstante, este progreso también ha sido ampliamente respaldado por las empresas comerciales y debe concebirse como parte de la comercialización general de las escuelas: el argumento de que la tecnología transformará y mejorará automáticamente el aprendizaje es una pieza clave del discurso de venta.

La tecnología digital plantea importantes desafíos y oportunidades para la educación mediática. Los medios digitales son evidentemente un objeto de estudio interesante: los educadores en medios necesitarán estudiar Internet, los juegos de ordenador y los medios sociales, al mismo tiempo que la televisión, el cine y otros medios. Los medios digitales son asimismo una poderosa herramienta creativa, que amplía significativamente lo que se puede hacer en cuanto a producción creativa en el aula. Con todo, los educadores en medios trabajan con *medios*, no simplemente con *tecnología*: no se centran en la manipulación de dispositivos técnicos, sino en formas de representación. En cambio, la mayor parte de la docencia sobre tecnología (como en la asignatura de *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, que en la actualidad es obligatoria en los centros escolares de Reino Unido) consiste en el desarrollo de habilidades mecánicas; el reconocimiento concedido a lo que los jóvenes hacen con la tecnología fuera del aula es muy limitado, al igual que el énfasis en el entendimiento crítico. Asimismo, la *alfabetización digital* es definida principalmente como una cuestión de manejo de hardware y software o (en últimas versiones) de aprender a programar; rara vez se tratan aspectos de representación y significado, o de economía y política de las tecnologías (Buckingham, 2007). Entre los educadores en medios, la tecnología se ha asociado a menudo con la creatividad, un término que en un momento dado estuvo muy en boga en los debates educativos de Reino Unido.

Sería una falsedad ignorar aquí el potencial de los medios digitales, tanto en lo que respecta al acceso a la producción como en lo que a distribución del trabajo de los estudiantes más allá del aula se refiere. No obstante, es importante tener cuidado con la idea de que la tecnología *capacita* instantánea y automáticamente; la realización de medios requiere habilidad y conocimiento, así como un entendimiento crítico de cómo utilizar los medios para comunicar. Algunos académicos insinúan incluso que estos medios harán que la educación mediática se vuelva superflua: sostienen que en la era de *los medios participativos* los jóvenes aprende-

rán todo lo que necesiten saber por sí mismos, al producir sus propios medios. Pues bien, el autor del presente artículo opina que esta declaración tan festiva ignora la dimensión comercial de los medios sociales y que el análisis crítico es una necesidad constante (Buckingham, 2010). La producción de medios es, sin duda, un elemento clave de la educación mediática, pero el aprendizaje más efectivo requiere una relación dinámica entre creatividad y crítica, entre teoría y práctica.

## **La lucha continúa**

La evolución de la educación mediática en Reino Unido ha sido un proceso irregular y ha estado supeditado a otros factores. Ciertamente, se puede analizar como una *historia de ideas*, pero es también importante comprender el contexto político en el que estas ideas se desarrollaban y traducían a la práctica. Durante los últimos 30 años, hubo determinados momentos en que parecía como si la educación mediática estuviera a punto de convertirse en un derecho fundamental para todos los jóvenes. Pero nunca llegó a ocurrir, al menos hasta ahora. Personalmente, el autor considera inconcebible que durante la escolaridad se sigan ignorando los medios de comunicación primarios de la sociedad contemporánea. Es obvio que los centros escolares deberían estar haciendo mucho más por desarrollar el entendimiento crítico y las habilidades creativas que capacitarán a los jóvenes para aprovechar al máximo los medios que dominan el mundo en el que viven. Sucederá, sin duda, pero parece que habrá que esperar algunos años hasta que lo haga.

## **Bibliografía**

- ALVARADO, M., GUTCH, R. Y WOLLEN, T. (1987). *Learning the Media*. London: MacMillan.
- ALVARADO, M. y BOYD-BARRETT, O. (eds.) (1992). *Media Education: An Introduction*. London: British Film Institute and The Open University Press.
- ALVARADO, M., COLLINS, R. y DONALD, J. (1993). *The Screen Education Reader*. London: Routledge.
- ARNOLD, M. (1869/2009). *Culture and Anarchy*. Oxford: Oxford University Press.
- BALL, S. (2013). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- BAZALGETTE, C. (ed.) (1989). *Primary Media Education: A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- BOWKER, J. (ed.) (1991). *Secondary Media Education: A Curriculum Statement*. London: British Film Institute.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity.

- BUCKINGHAM, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity.
- (2007). *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*. Cambridge: Polity.
- (2009). «The future of media literacy in the digital age: some challenges for policy and practice». En P. VERNIERS (ed.), *Media Literacy in Europe: Controversies, Challenges and Perspectives*. Brussels: Euromeduc, 13-24.
- (2010). «Do we really need media education 2.0? Teaching media in the age of participatory culture». En K. DROTNER y K. SCHRODER (eds.), *Digital Content Creation*. New York: Peter Lang, 287-304.
- (2013). «The success and failure of media education». *Media Education Research Journal*, 4(2), 5-18.
- HALL, S. y WHANNEL, P. (1964). *The Popular Arts*. London: Hutchinson.
- HOGGART, R. (1959). *The Uses of Literacy*. London: Chatto and Windus.
- LEAVIS, F. y THOMPSON, D. (1933). *Culture and Environment*. London: Chatto and Windus.
- LUSTED, D. (1985). "A history of suspicion". En D. LUSTED y P. DRUMMOND (eds.), *TV and Schooling*. London: British Film Institute, 11-18.
- MASTERMAN, L. (1980). *Teaching About Television*. London: Macmillan.
- (1985). *Teaching the Media*. London: Comedia.
- WALLIS, R. y BUCKINGHAM, D. (2013). «Arming the citizen-consumer: the invention of 'media literacy' within UK communications policy». *European Journal of Communication* 28 (5), 527-540.
- WILLIAMS, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto and Windus.