



HAL
open science

Políticas públicas en alfabetización mediática e informativa: el legado de John Dewey

Irma Velez

► **To cite this version:**

Irma Velez. Políticas públicas en alfabetización mediática e informativa: el legado de John Dewey. Fuentes, 2017, 19 (2), pp.39-57. 10.12795/revistafuentes.2017.19.2.03 . hal-02052947

HAL Id: hal-02052947

<https://hal.science/hal-02052947>

Submitted on 28 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey

Public policies in Media and Information Literacy: John Dewey's legacy.

Irma Velez
Universidad Paris Sorbonne

Recibido: 06/11/2017
Aceptado: 22/12/2017

RESUMEN Este análisis pretende rastrear la presencia de John Dewey en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), y en particular en las políticas públicas europeas en AMI hasta 2014. Tras una presentación de algunas de las más destacadas filiaciones autoriales, genealógicas e intertextuales de la AMI con la obra de John Dewey en su aporte conceptual, se pretende realizar un análisis FODA de las políticas públicas en AMI a la luz de su legado e integración en Europa. Este análisis se basa en los resultados del proyecto de investigación ANR Translit dirigido por Divina Frau-Meigs, que nos permite pensar las competencias digitales ya no tanto en una cultura digital que requiera competencias técnicamente específicas, sino vinculada a culturas de la información en su tratamiento como noticia, data y documento. El objetivo de este estudio es por tanto el de aclarar ideológica y teóricamente el sustrato filosófico de la presencia de uno de los mayores pensadores del siglo XX en el marco legal de las políticas públicas en AMI para valorar su legado y entender mejor la manera en que su integración en Europa se enfrentó a obstáculos y amenazas que potencialmente disimulan algunas de sus fuerzas y oportunidades más notorias.

PALABRAS CLAVE: John Dewey, análisis FODA, formación docente, recursos, políticas públicas, alfabetización mediática e informacional (AMI).

ABSTRACT This analysis aims to track the presence of John Dewey in Media and Information Literacy (MIL) and particularly in European MIL public policies until 2014. Following a presentation of some of the most prominent authorial, genealogical and intertextual connections of MIL with the work and concepts elaborated by John Dewey, this study proposes a SWOT analysis of public policies in MIL in light of Dewey's legacy and its adoption in Europe. This analysis is based on the results of the ANR Translit research project led by Divina Frau-Meigs, which makes it possible to think of digital competences, not so much in a digital culture that requires technically specific competences, but rather in their relation to information cultures insofar as they consider information in its representation as news, data and document. The objective of this study is therefore to clarify ideologically and theoretically the philosophical substrate of one of the greatest thinkers of the 20th century within the legal framework of public policies in MIL. This allows us to both value his legacy and to better understand the way in which its adoption in Europe faced weaknesses and threats that potentially downplayed some of its most remarkable strengths and opportunities.

KEY WORDS: John Dewey, SWOT analysis, teacher training, resources, public policies, Media and Information Literacy (MIL).

1. Introducción: de Dewey a la alfabetización mediática

Para John Dewey (1859-1952), ya a principios del siglo XX, la escuela era un modelo de organización limitado y autocrático que requería reformarse para adaptarse a los cambios sociales. En su credo pedagógico el maestro del pragmatismo educativo norteamericano le dio luz a su filosofía política: la de incorporarse mediante la educación a un liberalismo social en el que la democracia se entendía como la participación de los individuos a un proyecto colectivo, de "conciencia social" (Dewey, 1977, p. 1). Las escuelas eran por tanto para Dewey un espacio

dialógico y el lugar de “la reconciliación de los ideales individuales y colectivos.” (1977, p. 7). Para reconciliar estos ideales, los medios lingüísticos y literarios eran, según él, centrales:

El lenguaje es un medio de comunicación; es el instrumento por el cual un individuo llega a participar en las ideas y sentimientos de otro. Cuando es tratado simplemente como un medio de adquirir información individual o como un medio de mostrar lo que ha aprendido, pierde su motivo y finalidad social. (1977, p. 5)

No es por tanto de extrañar que su credo pedagógico se impusiera en ecosistemas mediáticos altamente tecnologizados aunque el advenimiento de la web 2.0. y de las redes sociales permitan esperar cambios en las prácticas educativas que no se confirman en todas partes (Lugo, 2010).

A nivel europeo (Comisión y Parlamento) llevamos más de cuatro décadas asociando alfabetización mediática y democracia desde aquel legado. Si para Dewey la educación era la única forma de participar a la democracia, la educación mediática permite hoy día potencializar nuevas formas de democracia. La AMI no es sólo uno de los retos educativos mayores sino un derecho humano inclusivo. Rastrear a Dewey¹ en las políticas públicas en AMI nos permite entender por tanto el impacto de su legado en la conceptualización que de la AMI se puede tener hoy, tanto en su definición como gobernanza y analizar sus flaquezas y amenazas más destacadas.

2. Fundamentos teóricos

No son pocos para quienes la alfabetización mediática y sus principios van siguiendo la línea de pensamiento de John Dewey (Kellner & Share, 2007, pp. 16, 19; Share, 2009, p. 132) y no resulta nada inhabitual asociar a Dewey con AMI y crítica cultural:

Starting with one’s own experience of contemporary culture is a primary warp thread in the fabric of media literacy education. When John Dewey explained that learners’ lived experiences and concerns about their own day-to-day environment are at the root of the meaning-making process, he was writing at a time when children of the early 20th century were beginning to make their first regular visits to the nickel-odeon theatres of the big cities, where Thomas Edison and his associates were beginning to create and distribute a wide variety of narrative and non-fiction films. (Hobbs & Jensen, 2009, p. 2)

El reconocimiento de su impacto no sólo se dio dentro del espacio público y académico, sino que también alcanzó el sector privado y asociativo: “Dewey championed the need for hands-on experimental learning, democratic schools, and inquiry-based methods of instruction. His attempts to bridge art and science are of particular interest to those who produce hands-on media with kids.” (Leveranz & Tyner, 1993).

¹ Especiales agradecimiento a 1) la red RUTE por invitarme a presentar parte de estos resultados en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid con ocasión del « XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después », el 30 de junio de 2016, <http://www.congresodepedagogia.com> y a 2) la red de Educación Mediática y Competencia Digital por haber invitar a Divina Frau-Meigs con ocasión del “III International Conference on Media Education and Digital Competence (incorporating Media Education Summit 2017)” en Segovia los 15-17 de junio de 2017, <http://www.educacionmediatica.es/en>.



Figura 1: Aportes Conceptuales de Dewey a la AMI

En 1977 Art Silverblatt y Ellen M. Enright Eliceiri definían la alfabetización mediática con la idea de que «skills of critical viewing are best learned through inquiry-based classes or interactive group activities, as well as from creating and producing one's own media messages» (p. 48). Por tanto, si Dewey no ha entrado a los primeros diccionarios sobre AMI, sus conceptos no fueron ignorados en aquellos (Figura 1). A veces, poco o mal pensada la educación mediática y su contenido pedagógico reformista nos enfrentan con procesos de aculturación tecnológica dentro de inmovilismos institucionalizados que también merecen nuestra “critical inquiry”. Los aportes de mayor impacto de su pensamiento para la AMI fueron:

1. El método científico, el aprendizaje por resolución de problemas e investigación (*critical inquiry*),
2. El método experimental (*learning by doing, hands on, learner centered*),
3. El método exploratorio (*direct inquiry*) con investigación y experiencia de primera mano,
4. La educación en valores para una democracia participativa,
5. La educomunicación y por extensión la *Comuneducación*, capacitadas para incorporar una didáctica de la editorialización digital que cuestione lenguaje, modalidades e instrumentos para comunicar, acorde con los medios disponibles,
6. El *design thinking* cuyo andamio conceptual está nutrido por el pragmatismo deweyano (Dalsgaard, 2014).

Se ha valorado “el *carácter vital* que asigna al proceso educativo y que ese carácter se expresa tanto en términos sociales como individuales, dentro de su teoría *de y para* la democracia» (Geneyro, 1994). Ese pragmatismo de *Mi credo pedagógico* (1897) permea la educación *con* los nuevos medios en un entorno digitalizado que requiere, además, educar *en* medios al punto que en la Declaración de París (UNESCO 2014), la AMI sostuviera *una teoría de y para una e-democracia*.

En 1903, Dewey denunció la disyuntiva entre “la organización relativamente no democrática” del sistema escolar con sus efectos sobre docentes y alumnos, y “el crecimiento y la extensión de los principios democráticos en la vida más allá de las escuelas” calificando las escuelas de obsoletas y caducas (1903, pp. 193-194). Destapó los anacronismos que padecían los dos actores principales del universo escolar (docentes y alumnos) y fustigó un sistema autocrático sostenido con motivos extra-escolares como “la selección de libros, etc., en manos de un puñado de hombres [...]” que venían fuera del sistema escolar, y que inspiraban temores de lo que pudiera llegar en la

apertura de la escuela al mundo exterior (1903, pp. 195). Lo ilustra con una anécdota muy contemporánea, evocando cómo a las buenas intenciones de los directores de escuelas pronto se sustituía la agonía de ver alejarse del libro de texto a cualquier docente (1903, 196). Al punto de que, según él, el régimen autoritario escolar terminaba no exigiéndole demasiado al docente, y menos aun creatividad metodológica. Lo que Dewey definió como “desubjetivación antidemocrática de la individualidad del docente” (1903, p. 199) dejó huella en el pensamiento ulterior sobre los límites del proyecto educativo postindustrial (Chomsky, 2001), en su integración a la era “ciberista” (Frau-Meigs, 2011, 2016). Por ello, la AMI como campo de estudio transformativo interroga sobre cuan transformativos son los modelos de gobernanza política que la sostienen para que en 2016 se impongan las competencias digitales (sobre las mediáticas) dentro de la agenda alfabetizadora europea (EUC, 2016).

2.1. Consideraciones previas: filiaciones autoriales y genealógicas

La AMI se propulsa en el siglo XXI con vigor a partir de los efectos de las directivas comunitarias, para regular un neoliberalismo consumista y altamente tecnologizado. Para ello, al irrumpir las redes sociales en el ecosistema mediático, la Unión Europea adoptó la Directiva Servicios de Medios Audiovisuales (CCE, 2007). Revisaba así la Directiva “Televisión sin fronteras” (TSF) (CCE, 1989) modificada en 1997 para regular los contenidos audiovisuales y responsabilizar a los estados en “alfabetización mediática”. Preocupaba entonces el impacto de la publicidad en los programas infantiles y la evaluación del nivel de alfabetización mediática de la población en vistas a asegurar protección contra los contenidos. Ofrecía una definición y unos objetivos comunes así como una invitación a integrar una lógica multiactoral (CCE, 2007) (artículo 37). En la Recomendación de la Comisión Europea del 20 de agosto de 2009 se fomentó la alfabetización mediática en el entorno digital en términos económicos para que “contribuya al mismo tiempo a una sociedad de la información más incluyente” (CCE, 2009).

Con la directiva de Televisión sin fronteras (2010) se pretendió defender la diversidad cultural y lingüística europea reforzando la formación docente:

[...] como, por ejemplo, la formación permanente de los profesores y formadores, una formación específica para el manejo de Internet dirigida a los niños desde muy temprana edad, mediante sesiones en que participen los padres o la organización de campañas nacionales destinadas a los ciudadanos, en las que participen todos los medios de comunicación, para facilitar información sobre la utilización responsable de Internet (art. 47, L 95/6). (CCE, 2010).

En 2009, la socióloga de la comunicación graduada de Stanford University, Divina Frau-Meigs señalaba con Jordi Torrent el inicio de un período de intercambio de experimentaciones para implementar marcos legales más ajustados a las necesidades evolutivas en AMI y conformaba entonces una propuesta y racionalidad necesariamente global (Frau-Meigs & Torrent, 2009). De hecho, en aquella “apuesta” del Parlamento Europeo por la AMI Ignacio Aguaded evocaba la directiva de 2009 como un:

espaldarazo de profundas dimensiones en cuanto se da por sentado que una escuela moderna necesita formar ciudadanos que se desenvuelvan de forma autónoma y crítica esto es, personas con una cualificación personal y social que les facilite el saber «convivir» con los medios de comunicación. (2009, p. 7)

Las recomendaciones europeas permitieron por tanto el desarrollo indispensable de capacidades críticas y creativas a la vez que involucraron a los actores dentro y fuera del marco escolar a participar en los nuevos procesos de alfabetización (Pérez Tornero, 2009).

Del Parlamento a la Comisión se siguió empoderando la práctica reflexiva deweyana (Dewey, 1910, 1933; Rodgers, 2002) hasta la UNESCO, pasando por Schön (1987, 1991). El escoséz Robert Beveridge afiliado a la universidad de Sassari (Sardeña) tras una carrera docente por Inglaterra y EEUU, participó en el EU Green Paper COM (2013) 231 - Preparing for a Fully Converged Audiovisual World: Growth, Creation and Values² e insistió en la formación docente en AMI, basándose en otra idea muy deweyana: la de que no se aprende de la experiencia sino de la reflexión sobre ella. En el apartado 14 de la respuesta Beveridge escribió:

More conferences and coordination of media literacy and education initiatives. The creation of an EU course in media literacy would help as well as targeting investment into teacher training and career opportunities and advancement in media education in and across the EU and national education systems (p.3) ³

A lo largo de estos años, otra pedagoga deweyana promovió en la UNESCO una gobernanza participativa y multiactoral con propuestas pedagógicas que integraban a la sociedad civil y las familias en particular (Frau-Meigs, 2006). Frau-Meigs amplía el experimento con diseños pedagógicos híbridos integrando las redes sociales en el primer MOOC europeo sobre AMI (2015) en la plataforma EcoLearning⁴ pensado con Béangère Blondeau. Este MOOC, “DIY Education aux médias et à l’information”, incorpora *el learning by doing* y un uso interactivo de las redes sociales dentro de un conectivismo socioconstructivista que actualiza las propuestas pedagógicas del pragmatismo dialógico deweyano.

Mucho antes de que Robert B. Westbrook (también alumno de las universidades de Standford y Yale) escribiera *John Dewey and the American Democracy* (1991) y que publicara para la revista *Prospects* de la UNESCO un artículo sobre Dewey, las ideas de Dewey entraron en la gobernanza internacional sobre educación por el camino de Grunwald (UNESCO, 1982). Entre los asistentes a la redacción de la Declaración de Grunwald, había unos cuantos lectores deweyanos. Entre los 30 participantes de los 18 países se encontraba Pierre Henquet que vino a hablar en nombre del director de la UNESCO reafirmando los anhelos de interdisciplinaridad y de diálogo entre comunicación y educación abogando por una “educación” fundadora para el mundo hispanohablante. Los alemanes querían asegurarse, ellos, que en las enseñanzas de la AMI se ampararan los intereses de los consumidores.

En el artículo 7 de aquella Declaración aparecen los grupos de trabajo que se formaron en la UNESCO con el francés René La Borderie que años después también hizo su librito sobre “los grandes nombres de la educación”, entre ellos Dewey (2001). Destaca la presencia del pionero Len Masterman por quien entró en Inglaterra el legado de Dewey con una memorable definición de “la prueba ácida”:

The acid test of the success of any media education programme lies in the extent to which pupils are critical in their own use and understanding of the media *when the teacher is not there*. The primary objective of lifelong media education is not simply critical awareness and understanding but *critical autonomy*. (1988, p. 13)

Por Masterman se reforzó la consideración de la alfabetización mediática como educación a lo largo de toda la vida en la que tanto debía aprender docente como alumno, y de ser, además, un derecho humano.

² Desde la división «Digital Single Market-Digital economy & society» de la Comisión Europea.

³ Consultable en: http://ec.europa.eu/information_society/newsroom/cf/dae/document.cfm?doc_id=3183.

⁴ Se sigue dando en su 3ª versión y en 6 idiomas: <https://hub5.ecolearning.eu/course/diy-do-it-yourself/>

Para cerrar con la presencia deweyana en aquel documento fundador⁵, destaca en el Apéndice una tipología de los experimentos en alfabetización mediática con actividades de los alumnos, y en particular las denominadas de “*learning by doing*” (Ilustración 1).

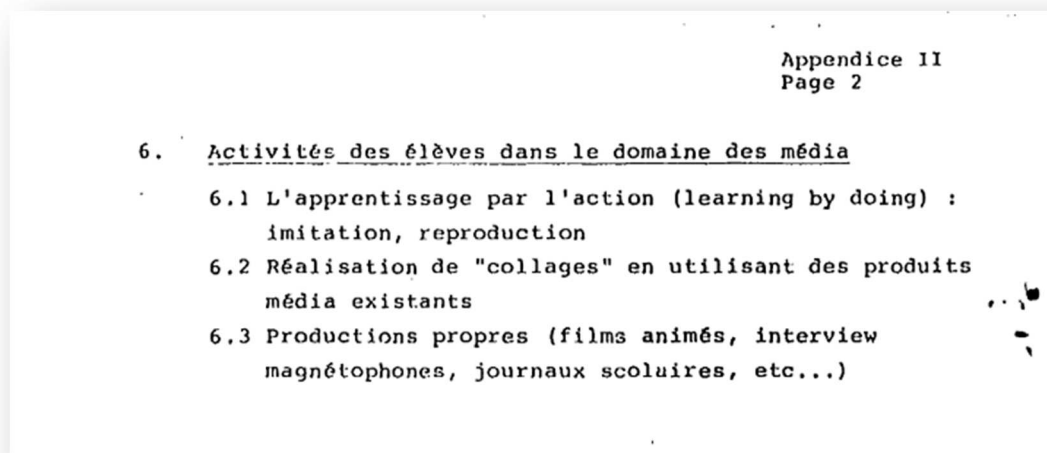


Ilustración 1. El “learning by doing” y su entrada en la UNESCO (1982)

La declaración de Fez (junio 2011) reforzó la alfabetización mediática con la informacional, ambas reconocidas entonces como un derecho humano fundamental para fortalecer la ciudadanía y una cultura participativa, dialógica e intercultural. A pesar de las numerosas declaraciones de la UNESCO, recomendaciones y directivas europeas que imponían en el nuevo panorama comunicativo la AMI, no se consolidaron informes nacionales. Y eso muy a pesar de la Directiva de 2009 y su artículo 33 que incitaba a redactar uno cada tres años. Pensar las relaciones entre AMI en/y democracia sin estos informes y poder impulsar políticas públicas más efectivas era por tanto imposible. Ninguna investigación había hecho un estudio transnacional a nivel Europeo, ni proyectado cruzar niveles con tendencias sobre un abanico muy completo de dimensiones⁶. Para superar en 2013 el estado de desinformación sobre las políticas públicas en AMI, Frau-Meigs lideró entonces dos redes de investigadores, la red europea COST⁷, y la red francesa TRANSLIT⁸ en una aventura científica orquestada desde una filosofía política de la educación de raigambre muy deweyano: la participación colectiva y dialógica a un proyecto científico con pretensión a desenmarañar las tres culturas de la información que afectan hoy día la definición de la alfabetización mediática y entender de esa manera algo mejor el impase de su estancamiento. También se integra en una visión pragmática de la acción co-regulatoria de las políticas públicas llevadas a cabo por investigadores que tanto llegaron a participar del proyecto ANR Translit como

⁵ Entra también en la lista de participantes citados en anexo I la brasileña Ángela Parente Ribeiro Mazzi que defiende 10 años más tarde una tesis con el título de *Razão comunicativa e emancipação: fundamentos para uma teoria crítica da educação*, dirigida por un filósofo marxista brasileño, Leandro Konder quien difundió la obra de Luckacs en Brasil después de haber trabajado en Alemania. Por ella no entra Dewey como por los demás pero tal vez la parte más militante y ciudadana de la tarea de la UNESCO en su legado freiriano.

⁶ El proyecto EMEDEUS, realiza un análisis de la Educación en Medios en los currículos nacionales de los 27 países de la Unión Europea (UE) en 2012, sin resultados transnacionales, con una iniciativa extendida y financiada en parte por el Lifelong Learning Programme de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/es/investigacion/european-media-literacy-education-study-emedus>.

⁷ COST Action ISO906 (2010)2014) “Transforming Audiences, Transforming Societies”, <http://www.cost-transforming-audiences.eu/>.

⁸ <http://www.univ-paris3.fr/anr-translit-243520.kjsp>.

de la redacción de recomendaciones y declaraciones a nivel nacional, europeo e internacional. Frau-Meigs también impulsó a los expertos a redactar la Declaración de París en la Era Digital (UNESCO, 2014) donde se introduce el concepto de “transliteracy”. En las recomendaciones de Riga (UNESCO, 2015) se reforzaron las alianzas transectoriales y multiactorales para asegurar que la AMI consolide otros derechos (libertad de prensa e igualdad de género ante el acceso y difusión de contenidos informacionales) y principios (diálogo intercultural).

2.2 Filiaciones intertextuales de la AMI con la obra de Dewey

Además de las filiaciones claramente deweyanas de algunos actores destacados en las regulaciones internacionales sobre la AMI, ciertas huellas intertextuales estabilizan sus aportes conceptuales en los textos de regulación cuando empieza la UNESCO a demostrar un interés por los métodos de experimentación de la AMI (Ilustración 1).

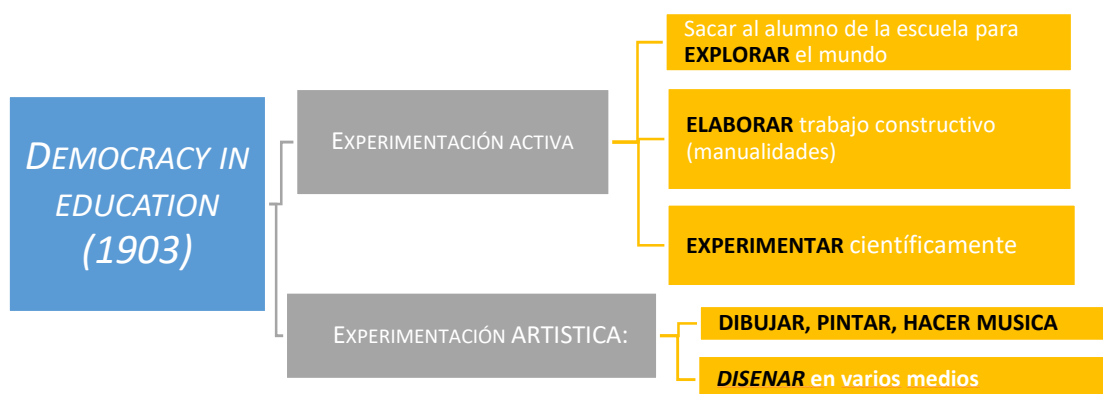


Figura 2: las 5 categorías de experimentación educativa según Dewey

Para convertir la escuela en un espacio experimental Dewey precisaba que no se necesitaban cambios radicales sino una organización de las entidades existentes en las escuelas (1903, p. 201) con métodos de experimentación que distinguieran la experimentación activa de la artística, dentro de la cual incorporaba el “designing in various medium” (1903, p. 203) (Figura 2) para alejarse de una concepción arcaica de la escuela como lugar de almacenamiento de la memoria histórica (Dewey, 1903, p. 201).

La propuesta política y social de la filosofía de la educación de Dewey se reactiva en la UNESCO cuando ésta se preocupa por la integración ciudadana a la e-democracia. Dewey decía:

“When we turn to the aim and method which this magnificent institution serves, our democracy is not yet conscious of the ethical principle upon which it rests –the responsibility and freedom of mind in discovery and proof--- and consequently we find confusion where there should be order, darkness where there should be light.” (1903, p. 194)

En 2011, la UNESCO propone esa concientización en la formación docente: “El sistema de autorregulación se apunala en valores éticos y principios particulares. [...] A fin de fortalecer AMI entre los estudiantes, primero se requiere que los profesores se alfabeticen en medios e información.” (2011, p. 17).

1.	• Enfoque de enseñanza reflexiva
2.	• Aprendizaje basado en problemas
3.	• Indagación científica
4.	• Estudio de caso
5.	• Aprendizaje cooperativo
6.	• Análisis de textos
7.	• Análisis contextual
8.	• Traducciones
9.	• Simulaciones
10.	• Producciones

Figura 3: los 10 enfoques pedagógicos del AMI (UNESCO, 2011)

Si se comparan los diez enfoques pedagógicos sugeridos por la UNESCO para implementar AMI (Figura 3), con los sugeridos por Dewey para democratizar la educación y consolidar democracia (Figura 2), las similitudes y continuidades no pueden ser mayores (Figura 4), aunque ambos textos fueran destinados a públicos disímiles con más de un siglo de distancia: a los maestros de escuela elemental (Dewey) o a los docentes de secundaria (UNESCO). Pero la correlación entre ambas propuestas es importante. Tanto los métodos de experimentación científica y artística fueron rescatados como la adopción de las metodologías transformativas, o sea las que amplían la zona óptima de movilidad transalfabetizadora (cognitiva, geográfica, artística...) (Frau-Meigs, Velez, Longuet, Turet, & Boutin, in press) dentro como fuera del aula.

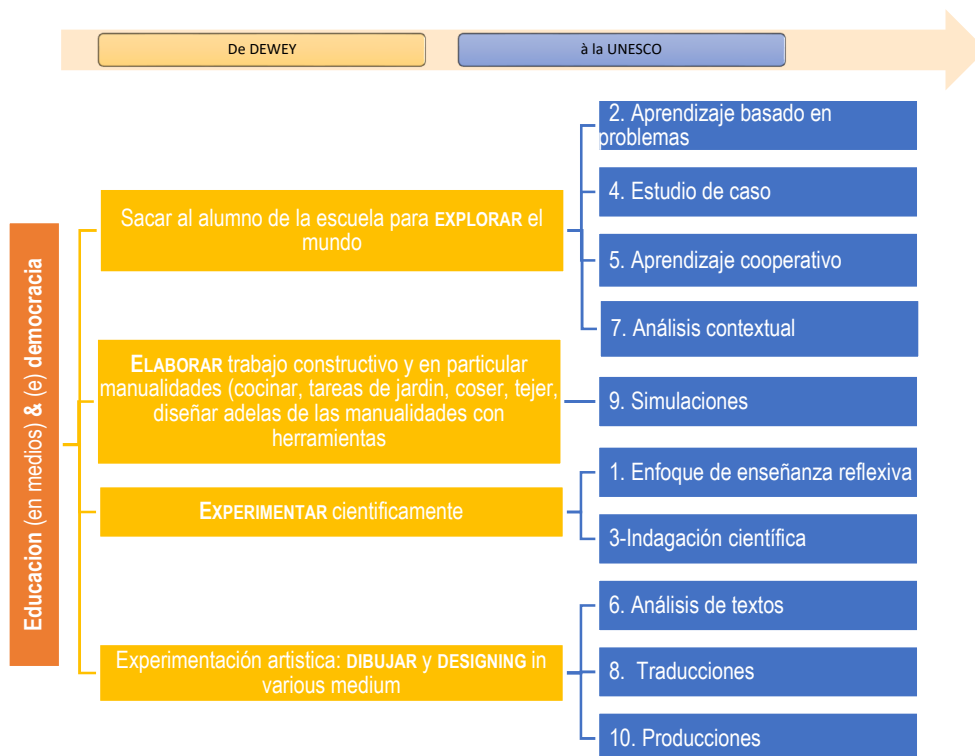


Figura 4: Correlaciones entre los enfoques pedagógicos de Dewey (en violeta) y los de la UNESCO (en turquesa) para el AMI (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011)

comprensión epistemológica de la AMI es significativa con una progresión global en todas las alfabetizaciones destacando Dinamarca y los Países bajos como modelos más avanzados.

El reparto geográfico de las alfabetizaciones muestra tradiciones culturales agrupadas y el impacto de la definición en las aplicaciones de la AMI. Aquí más crítica en la tradición occidental desde España, Francia, y Reino Unido, hasta Turquía y los Balcanes -Bosnia, Croacia- que desarrollaron plenamente la *media literacy*. Allá más técnica en algunos países del Este (Hungría, Polonia) con historias democráticas más recientes. En todos, la declaración de Fez (2011) habilitó la educación informacional de la AMI.

La alfabetización digital se reparte de manera muy heterogénea pero está presente en 26 de los 28 países. Nuestros datos nos alertan en el componente crítico de concientización reflexiva y de integración ciudadano deweyano que aportaba la AMI y que corre el riesgo de verse expulsado de los sectores formales públicos, y privados, a favor del desarrollo de competencias técnicas a pesar de que el marco de referencia europeo de competencias digitales haya dejado constancia del carácter transalfabetizador de la educación digital (Carretero, Vuorikari, & Punie, 2017; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van den Brande, 2016).

Otra fuerza es la cantidad de recursos y actores que ha producido Europa con proyecciones a consolidar una AMI claramente multiactoral y transectorial con cada vez mayor implicación y resultados desde la sociedad civil y el sector privado. Las oportunidades claramente deweyanas se manifiestan en particular a nivel de incorporación de la investigación a las agendas de los marcos políticos públicos, en una suerte de “*acting through inquiry*” y de “*ruling by searching*” (o “*science for policy*”) retroalimentada por el “*learning by doing*” del “*design thinking*” permeado por los otros actores/sectores. Esto favorece modelos de gobernanza que tienden o delegar o desarrollar políticas afianzando responsabilidades entre los actores de los tres sectores público, privado y asociativo.

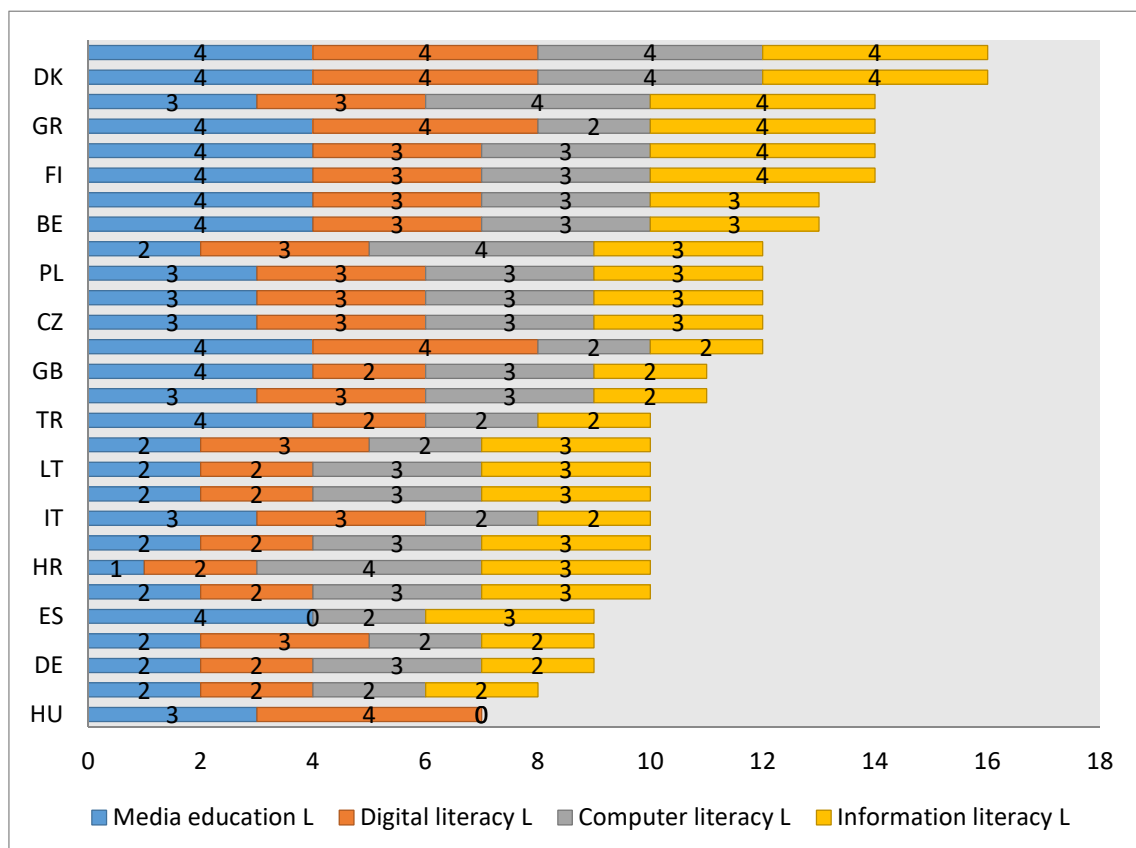


Figura 5: Reparto de las distintas alfabetizaciones presentes por país

En los nuevos modelos de gobernanza destaca el componente multiactoral y multisectorial con posibilidades de reactivar o inventar nuevas alianzas o al contrario de reduplicar acciones por falta de coordinación (Frau-Meigs, Velez, & Flores Michel, 2017). Los modelos desarrollistas y delegantes de gobernanza en AMI se proyectan sobre las fuerzas y oportunidades hoy día glocales mientras que al contrario los modelos descomprometidos y/o disfuncionales o bien ignoran debilidades y amenazas o éstas superan su nivel de desarrollo (Figura 6).

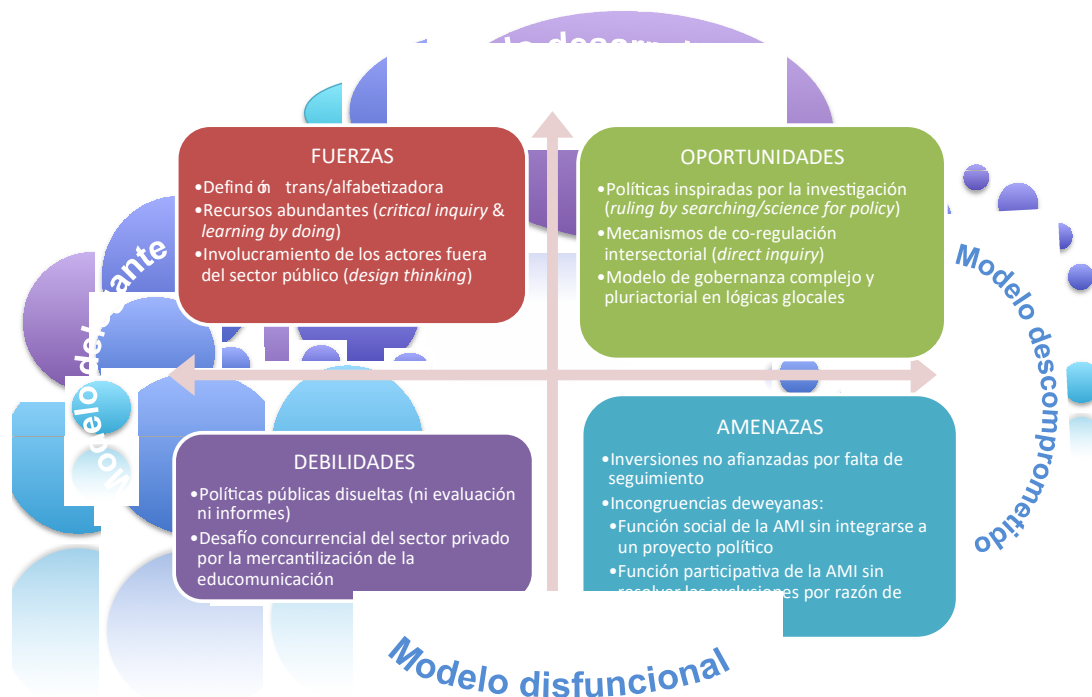


Figura 6: Análisis FODA del legado deweyano por modelo de gobernanza en AMI

La pregunta disyuntiva que formulaba entonces Dewey en 1903, la de saber cómo un sistema democrático podía aspirar a fortalecerse desde un sistema educativo autocrático, se plantea en Europa desde la potencialidad o incapacidad a generar modelos educativos adaptados a los nuevos ecosistemas mediáticos y económicos. Una de las debilidades más patentes en Europa demuestra que las políticas públicas se disuelven por falta de evaluar su impacto o reforzarlas con informes sin los cuales se ven incluso amenazadas (Reino Unido). Las resistencias del Homo Academicus (Bourdieu, 1984) a inventar las humanidades digitales no permiten mantener un proyecto educativo crítico y creativo volviendo entonces a plantear el anacronismo irresuelto entre escuela y proyecto democrático tal y como lo había planteado Dewey. La escasez de Herramientas para establecer normas (Figura 7) ¹⁰ y la falta de Evaluación y de Reportes (Figura 8) que justifiquen los resultados logrados no afianzan ni las inversiones humanas, ni las económicas o materiales en la mayoría de los países. Los medios legítimos de evaluación y de fomento de capacidad son moderadamente significativos (59 %) e indican diversos niveles de aplicación en Europa.

Al comparar los 238 mapas del análisis cuantitativo se evidenciaron grandes semejanzas en la cartografía de las herramientas de normalización con las de las más antiguas y debilitadas alfabetizaciones en las políticas públicas (la mediática y la informacional), mientras que parecen ir

¹⁰ Con especial agradecimientos a Alexandre Nicolas por los mapas, <https://le-cartographe.net/>, hechos en base a la moda, lo que pueda explica el número de “no aplicable”.

rezagadas las herramientas para poner en marcha aplicaciones efectivas de las dos otras alfabetizaciones (la informática y la digital).

Los métodos de educación democratizantes no están tan alejados de lo que proponía Dewey hace un siglo. Lo que ha cambiado es el contexto mediático y tecnológico y las esferas de aplicación (Figura 1 & 6). Translit demostró en el caso de Francia las debilidades en la formación de los docentes (Velez & Longuet, 2016) que heredan metodologías basadas en la memorización tan denunciadas por Dewey. En Europa, el proyecto Translit dejó constancia de un nivel inicial de Formación con tendencias a progresar en algunos países y a estabilizarse en muchos otros, muy a pesar de las evoluciones tecnológicas y los desfases existentes entre lo usos mediáticos personales, profesionales y académicos.

Frau Meigs, Velez y Flores demostraron que la mayor debilidad de las políticas públicas en AMI es la de no reforzar su acción mediante informes y evaluaciones adaptadas que den cuenta de las aplicaciones de los marcos legales de la AMI con las herramientas existentes (Figura 7). Los límites de la aventura experimental deweyana en AMI se revelan en la escasa transferencia de prácticas o incluso de transformación de las mismas a escala continental cuando no se imponen aunque existan las herramientas que permiten evaluarlas a nivel local o nacional. Tampoco permiten mucha visibilidad los cambios sistémicos que ocurren con cada nuevo gobierno, sobre todo en cuanto a formación docente (Velez, 2014).

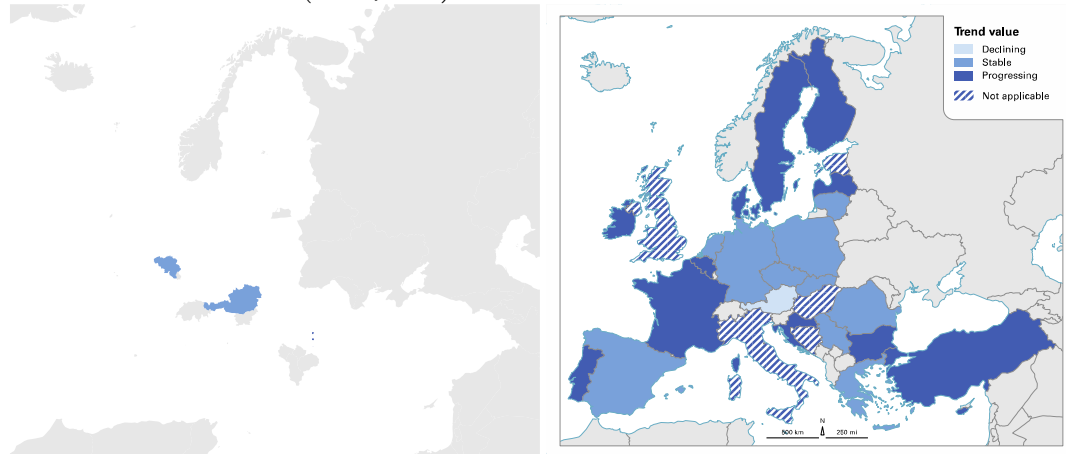


Figura 7: Cartografía de la variable *Herramientas para establecer normas* o *Standard setting tools* (#5/Policy Framework), niveles (Level, izquierda) y tendencias (Trends, derecha)



Figura 8: Cartografía de la variable *Reporte financiero* (#36/Funding) (en malva) y de la variable *Reporte anual de evaluación* (#50/Evaluation) (en turquesa)

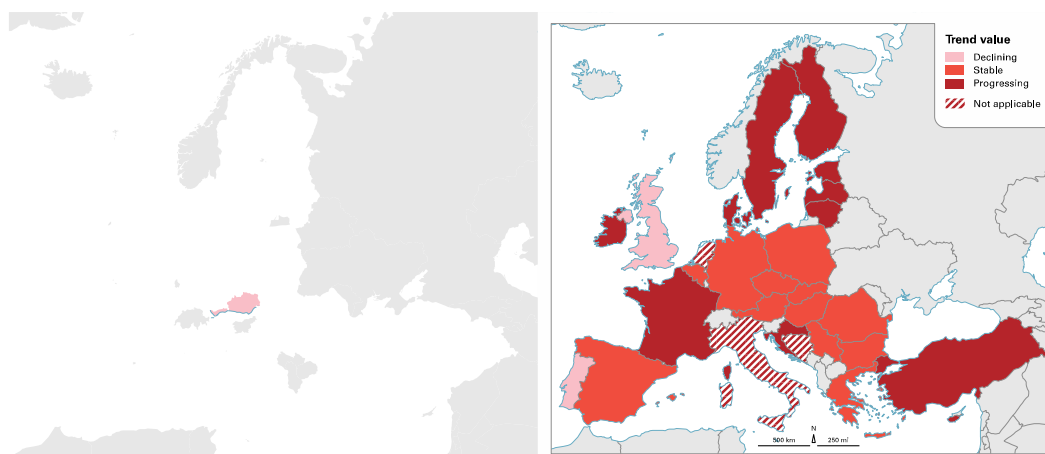


Figura 9: Cartografía de los niveles (Level) y tendencias (Trends) de la dimensión *Formación* en AMI

Por tanto una de las amenazas reales del fomento de capacidades es que no vengan de un marco legal estabilizado y fortalecido sino de una exuberante capacidad de generar *recursos* y de involucrar a *actores fuera del sector público* (Figura 10). Mirando más en detalle cómo y donde progresa la *formación* en base a las variables medidas¹¹ sorprende que no sea más dinámica su progresión y que tantos países se estabilicen o al contrario manifiesten un retroceso, siendo el caso inglés el más dramáticamente destacado, precisamente unos meses antes del Brexit. No habrá AMI exit en Europa pero su incorporación por vía del sector público al menos, sigue lenta, dificultosa cuando no deficiente (Colás-Bravo & Hernández Portero, 2017, p. 53).

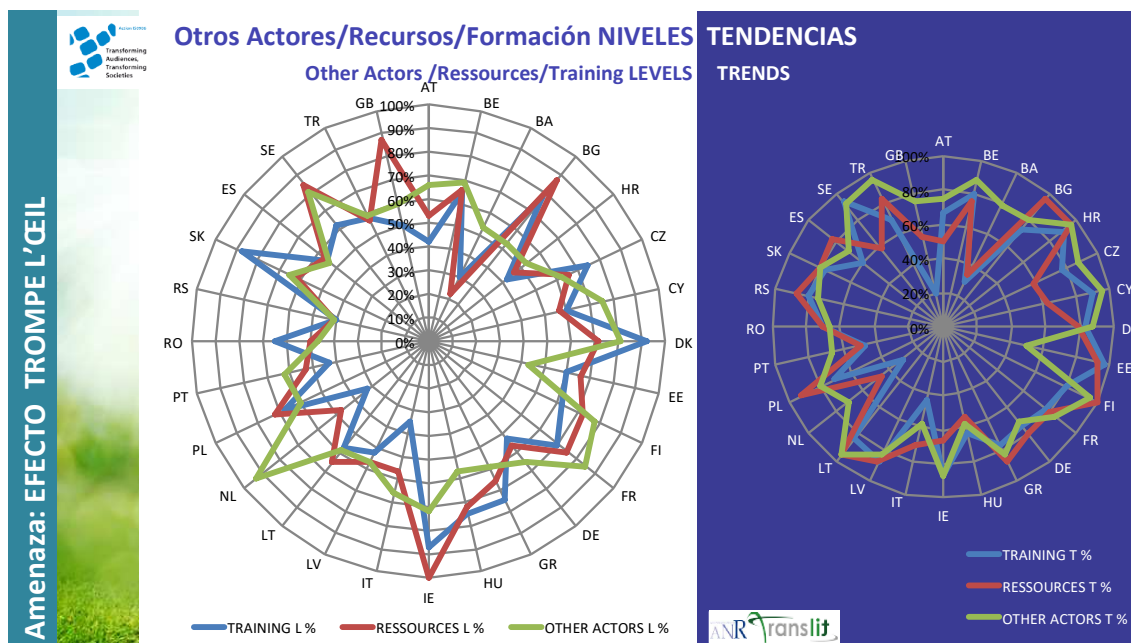


Figura 10: Representación del fomento de capacidades : *Formación* (azul), *Recursos* (rojo), y *Otros actores* (verde) (Niveles y tendencias)

¹¹ Se consideraron en particular la formación inicial y continua de los docentes, el nivel de formación eo las escuelas afectadas por ella –primaria, elemental y secundaria, su incorporación dentro del curriculum, la regulación de competencias exigidas y el tratamiento –disciplinario o transversal- de la AMI.

Entre las ilusiones ópticas producidas por nuestros al comparar niveles con tendencias, una de ellas confirma la fuerza de los otros actores que vienen del sector informal (sociedad civil y sector privado) con iniciativas de aprendizaje y recursos que complementan las políticas del sector público. Estas no son por tanto reforzadas en una suerte de efecto catch 22 (de pez que se muerde la cola) cuando las políticas públicas se autodelegitimizan de manera recíproca por falta de evaluación y financiamiento (Figura 11).

Las alianzas multi e intersectoriales favorecen modelos de gobernanza complejos, híbridos, desarrollistas y/o delegantes, mientras que otros, con o sin esas herramientas, poco o no utilizadas caen en modelos de gobernanza descomprometido o disfuncional cuando las amenazas le quitan fuerza a las oportunidades o cuando simplemente se tejen marcos legales débiles con dinámicas esclerosadas en incongruencias también muy deweyanas (Figura 6). Entre esas incongruencias estaría la de considerar que la AMI, como la educación para Dewey, no tendría un fin más allá de sí mismo. Siendo no obstante el fin transformativo, se entiende que la lógica progresista de la AMI se enfrente a resistencias culturales y epistemológicas de los sectores más tradicionalistas (Velez, 2013). Otra incongruencia destacada es la función participativa de la AMI. La participación de actores multisectoriales debilita el marco legal público donde no se maneja el liderazgo por falta de financiamiento. Queda también por pensar y estudiar la cuestión del género a nivel transnacional que quedó fuera del estudio Translit Europa como también quedó fuera del proyecto educativo deweyano.

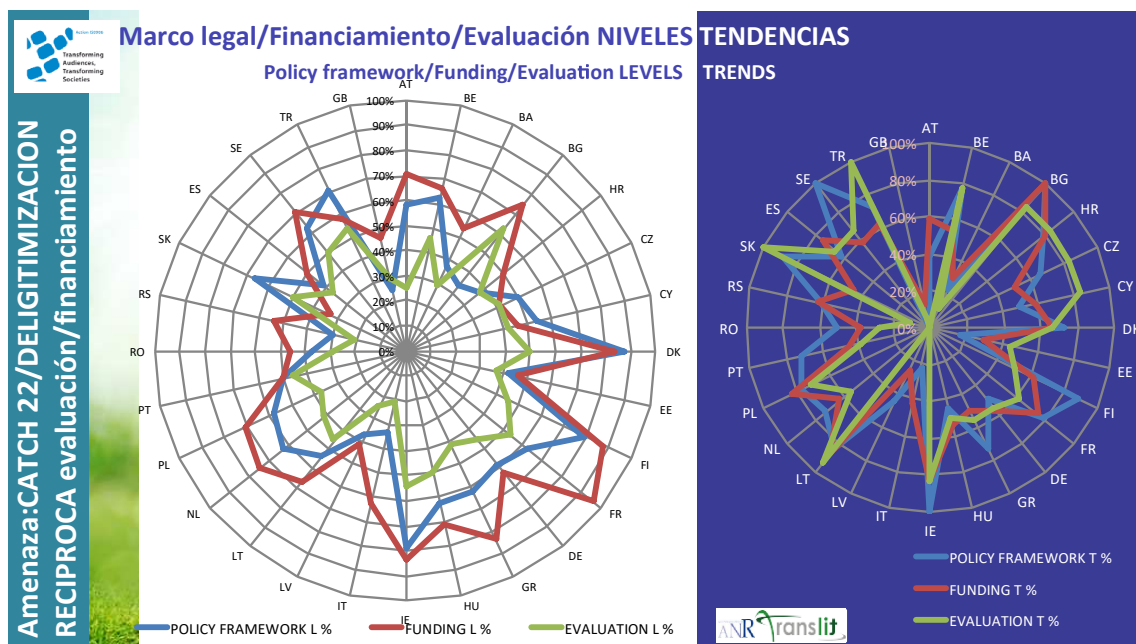


Figura 11: Representación del Marco político legal (azul) por Financiamiento (rojo) y Evaluación (verde) (Niveles y tendencias)

El efecto de desligue en el marco político se debe en gran medida a la falta de coordinación del sector público, con resultados poco significantes en las variables *Mecanismos interministeriales* (#7/Policy Framework/Marco Legal), o *Mecanismos de co-regulación* (#9/Policy Framework/Marco Legal). La mayoría de los países europeos carecen coordinación fuerte y de un marco de gobernanza formal. Cuando se da, suele preferir una gobernanza centralizada entre ministerios, estados, y no entre sectores, o agencias estatales, lo cual genera fragmentación en los marcos de las políticas públicas existentes (Figura 11).

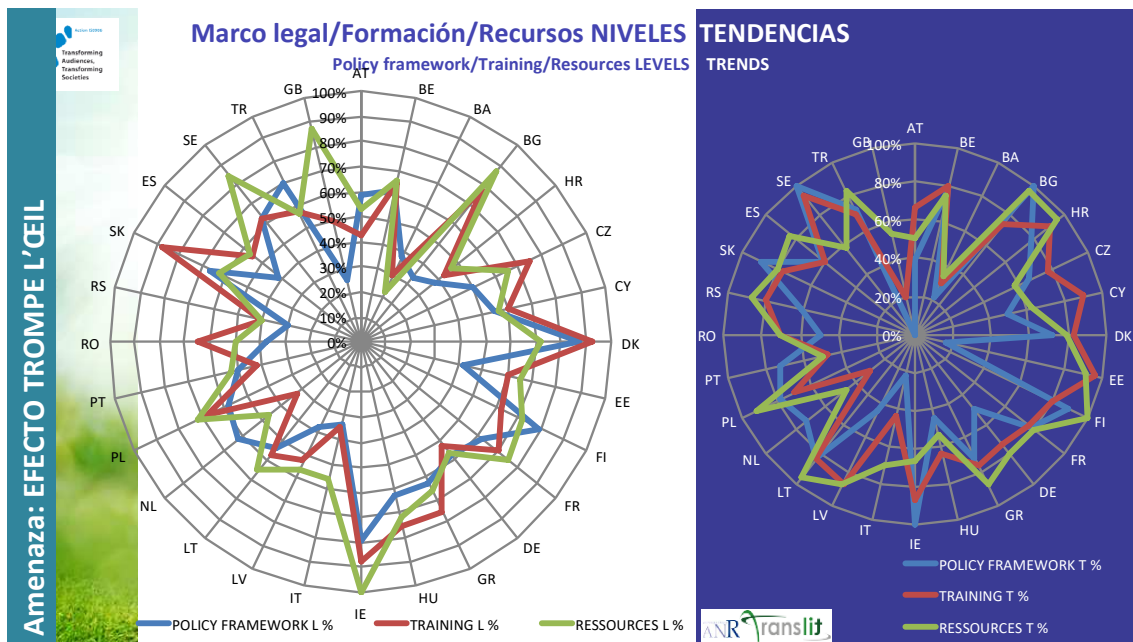


Figura 12: Representación del *Marco político legal* (azul) por *Formación* (rojo) y *Recursos* (verde) (Niveles y tendencias)

De nuestros datos sale otra perspectiva de trampantojo, al cruzar la dimensión del marco político (Figura 12) con la formación y los recursos porque no son las políticas públicas las que pudieran aparecer aquí como la fuerza motriz atrapadas ante un financiamiento y evaluaciones deficitarias. Las tendencias no obstante prevén una expansión progresiva de los recursos y de la formación más importante que la del marco legal dejándonos pensar que el fomento de capacitación vendría por un reparto más amplio de las responsabilidades y el desarrollo de gobernanzas delegantes y/o desarrollistas (Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J., 2017a).

5. Conclusión

El análisis FODA del legado deweyano nos permite rescatar la lección de Dewey transmitida por Masterman¹²: la AMI desafía los modelos educativos jerárquicos y transmisivos porque los medios y sus contenidos impactan tanto de manera horizontal como vertical, tanto al profesor como al alumno, tanto fuera como dentro del aula y por ello mismo, los resultados del análisis de Frau-Meigs, Velez y Flores (2017a) confirman lo que Dewey escribía en 1916: “las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial. Sólo cuando hemos reconocido la necesidad de modos de tutela más fundamentales y persistentes podemos tener en seguridad de colocar los métodos escolares en su verdadero lugar” (1916)13.

Las filiaciones genealógicas, autoriales y textuales permiten confirmar en los textos de regulación de la AMI una corriente de raigambre deweyana que se mantuvo a lo largo de las tres generaciones que sucedieron a Dewey. Fue estabilizada con los mismos “abuelos” de la alfabetización mediática¹⁴ pero en Europa el pragmatismo deweyano se enfrentó a resistencias públicas y retos neoliberales. Las resistencias públicas, como lo demuestra el análisis FODA sacan a relucir las debilidades de sistemas administrativos donde se valoran poco los riesgos y se duplican o

¹² http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman_1.pdf

¹³ Traducción de Lorenzo Luzuriaga (Madrid, Ediciones Morata, 2004).

¹⁴ <http://www.grandparentsofmedialiteracy.com/>

ignoran más que se coordinan las acciones por llevar. El sector privado no siempre comparte con el sector público ni los mismos intereses ni la misma ética. Por tanto la creatividad algorítmica corre el riesgo de convertirse en el nuevo dogma escolar del siglo XXI solicitando la creatividad como programación educativa o la programación como única salida creativa.

Desde la epistemología de la alfabetización mediática modelizada por Frau-Meigs, la presencia conceptual de Dewey se anida en la parte creativa y participativa de una cultura del riesgo a la que se enfrenta una cultura pública más afianzada en la prevención donde Dewey no ha logrado permear muchas de las resistencias al cambio. En la primera mitad del siglo XX se desconsideró a Dewey por su potencialidad transformativa. En el siglo XXI, se han establecido marcos legales en AMI con finalidades democráticas y ciudadanas por toda Europa, por lo menos a nivel principiante, pero pocos son los países que consideran útil edificar la AMI como asignatura independiente a pesar de las desigualdades en niveles de formación del cuerpo docente europeo.

Referencias bibliográficas

- Aguaded Gómez, I. (2009). El Parlamento Europeo apuesta por la alfabetización mediática [archivo PDF]. En Comunicar (Ed.), *Políticas de educación en medios* (Vol. 32). Recuperado de <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=32&articulo=32-2009-01>
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Éd. de Minuit.
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Directiva 89/552/CEE del Consejo, de 3 de octubre de 1989, sobre la coordinación de determinadas posiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados Miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. OJ L 298, 17/10/1989, p. 23–30 (ES, DA, DE, EL, EN, FR, IT, NL, PT), (1989).
- CCE. (2007). Directiva 2007/65/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2007, por la que se modifica la Directiva 89/552/CEE del Consejo sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al ejercicio de actividades de radiodifusión televisiva. (Texto pertinente a efectos del EEE) OJ L 332, 18/12/2007, p. 27–45 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV). http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24101a_es.htm
- CCE. (2009). Recomendación de la Comisión, de 20 de agosto de 2009, sobre la alfabetización mediática en el entorno digital para una industria audiovisual y de contenidos más competitiva y una sociedad del conocimiento incluyente. OJ L 227, 29/08/2009, p. 9–12 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV). http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/strategies/am0004_es.htm
- CCE. (2010). Directiva 2010/13/UE del Parlamento y del Consejo, de 10 de marzo de 2010 sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual). (Texto pertinente a efectos del EEE). OJ L 95, 15.4.2010, p. 1–24 (BG, ES, CS, DA, DE, ET, EL, EN, FR, IT, LV, LT, HU, MT, NL, PL, PT, RO, SK, SL, FI, SV) Special edition in Croatian: Chapter 06 Volume 007 P. 160 – 183. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32010L0013&from=EN>
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)Educación*. Barcelona: Crítica.
- Colás-Bravo, P & G. Hernández-Portero. Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus

- percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Fuentes*, 19(1), 39-56.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A new Skill Agenda for Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness, COM(2016) 381 final C.F.R. (2016).
- Dalsgaard, P. (2014). Pragmatism and Design Thinking. *International Journal of Design*, 8(1), 143-155.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The Elementary School Teacher*, 4 (Diciembre), 193-204.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, U.S.A.: D.C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, U.S.A.: The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1933). *How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, New York etc.: D.C. Heath and company.
- Dewey, J. (1977). *Mi credo pedagógico. Teoría de la educación y sociedad*. C. e. d. A. latina (Ed.) [archivo PDF]. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETII/Dewey_Mi_credo_Pedagogico.pdf
- Frau-Meigs, D. (2006). *L'éducation aux médias. Le kit à l'intention des enseignants, des élèves, des parents, et des professionnels*. Paris: UNESCO Archives [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-education-a-kit-for-teachers-students-parents-and-professionals/>
- Frau-Meigs, D. (2011). *La radicalité de la culture de l'information à l'ère cybériste*. INA [archivo PDF]. Recuperado de <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/la-radicalite-de-la-culture-de-l-information-a-l-ere-cyberiste.html>
- Frau-Meigs, D. (2016). Translitteratie : pour une éducation critique aux médias et à l'information. *Champs Culturels*, 28(novembre), 65-71.
- Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World. Visions, Programmes and Challenges*. UN-Alliance of Civilizations & Grupo Comunicar: José Ignacio Aguaded-Gómez.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J. (Eds.). (2017a). *Public policies in media and information literacy in Europe: cross-country comparisons*. London and New York: Routledge.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., & Flores Michel, J. (2017b). Mapping MIL policies: new perspectives for the governance of MIL. En D. Frau-Meigs, I. Velez, & J. Flores Michel (Eds.), *Public Policies in Media and Information Literacy in Europe. Crosscountry comparisons*. New York & London: Routledge.
- Frau-Meigs, D., Velez, I., Longuet, F., Turet, A., & Boutin, P. (2017c). La translitteratie dans les espaces expérimentaux et péri-scolaires : enjeux critiques des cultures de l'information, au-delà du mythe du natif numérique En A. Saemmer & S. Jehel (Eds.), *Pour une éducation critique aux médias*. Lyon: Presses de l'ENSSIB.
- Genevry, J. C. (1994). *Educación y democracia: aportes de John Dewey*. Recuperado de https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* 1, 1, 1-11.
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education. En D. Macedo & S. R. Steinberg (Eds.), *Media literacy: A reader* (pp. 2-23). New York: Peter Lang Publishing.
- La Borderie, R. (2001). *Les grands noms de l'éducation*. Nathan.
- Leveranz, D., & Tyner, K. (1993). *An Overview Inquiring Minds Want to Know: What is Media Literacy?* The Independent (August/September), 212-215.
- Lugo, María Teresa. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Fuentes*, 10, 52-68.
- Masterman, L. (1988). *The development of media education in Europe in the 1980s particularly in the field of*

- television and electronic media*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Pérez Tornero, J. M. (2009). El nuevo horizonte europeo de la alfabetización mediática. *TELOS*, 79 (Abril-Junio). Recuperado de <http://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articulotribuna.asp?idarticulo=1&rev=79.htm>
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), 842-866.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions* (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Share, J. (2009). *Media literacy is elementary: teaching youth to critically read and create media*. New York: Peter Lang.
- Silverblatt, A., & Eliceiri, E. M. E. (1997). *Dictionary of media literacy*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- UNESCO. (1982). *Declaración de Grünwald sobre la Educación relativa a los medios de comunicación*. 22 de enero 1982. [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF.
- UNESCO. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para Profesores* [archivo PDF]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099s.pdf>
- UNESCO. (2014). *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf
- UNESCO. (2015). *Riga Recommendation on Media and Information Literacy in a Shifting Media and Information Landscape* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/riga_recommendations_on_media_and_information_literacy.pdf
- Velez, I. (2013). Genre animé et translittératie. Le développement de la compétence médiatique et socioculturelle en didactique des LVE. *Les Manges Modernes*, 2, 81-91.
- Velez, I. (2014). *Algunos desafíos y soluciones para la formación docente francesa en los albores de la creación de las ESPE*. Paper presented at the Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing experiences. Actas, Sevilla.
- Velez, I., & Longuet, F. (2016). *Dispositifs translittéraires : limites et enjeux de la mobilité technologique et sociale*. Paper presented at the Rencontres "Education à l'image, aux médias et au numérique", Forum des Halles, Paris.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). *DIgComp 2.0: The Digital Competence Framework for citizens Update Phase 1: The conceptual reference model*.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.-K. (2011). *Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores* [archivo PDF]. Quito, La Habana y San José: Oficinas de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002160/216099S.pdf>

Para citar este artículo

Velez, I. (2017). Políticas públicas en alfabetización mediática e informacional: el legado de John Dewey. *Revista Fuentes*, 19(2), 39-57. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].
doi: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.2.03>