



# Alfabetización mediática en Brasil: experiencias y modelos en educación no formal

## Media Literacy in Brazil: Experiences and Models in Non-formal Education

 Dra. Mônica Pegurer-Caprino es Investigadora Postdoctoral en la Universidade Metodista de São Paulo (Brasil) (mcaprino@gmail.com) (<http://orcid.org/0000-0002-7397-1495>)

 Juan-Francisco Martínez-Cerdá es Investigador Predoctoral en la Universitat Oberta de Catalunya en Barcelona (España) (jmartinezcer@uoc.edu) (<http://orcid.org/0000-0002-6711-4956>)

### RESUMEN

Este artículo analiza el estado actual de la alfabetización mediática existente en Brasil desde la perspectiva de la educación no formal. Cuantifica la situación mediante una muestra de proyectos (N=240) y de organizaciones (N=107) que desarrollan actividades conforme a las tres principales dimensiones de la educación mediática reconocidas internacionalmente (acceso/uso, comprensión crítica, y producción de contenidos mediáticos), y que están orientadas a diferentes comunidades de ciudadanos de acuerdo a diversos niveles de segmentación (edad, lugar, situación social, grupos sociales, y campos profesionales de aplicación). El análisis realizado muestra la preponderancia de actividades de producción de contenidos audiovisuales (65,4%) y de ampliación de derechos y capacidades comunicativas de ciertas comunidades de personas generalmente excluidas de los medios de comunicación tradicionales (45,8%). Además, la mayoría de las organizaciones trabajan con propuestas con un potencial medio y alto de empoderamiento (77,6%). Asimismo, y basándose en la literatura y el diagnóstico realizado, se propone un modelo con el que estudiar los proyectos de educación mediática desarrollados en el ámbito de la educación no formal. De este modo, la investigación presenta una primera imagen de la alfabetización mediática de carácter no formal existente en un país que, por sus dimensiones y grandes diferencias sociales, tiene que saber aprovechar las complementariedades que la educación no formal ofrece a la educación formal y al currículum educativo, respecto a desarrollar educación mediática y empoderar a la ciudadanía.

### ABSTRACT

This article analyses the status of media literacy in Brazil from the perspective of non-formal education. It quantifies the situation through a sample of projects (N=240) and organizations (N=107) that develop media literacy activities according to the internationally recognized three dimensions of media education (access/use, critical understanding, and media content production). These projects are aimed at different communities of citizens according to various levels of segmentation (age, location, social status, social groups, and professional fields). The analysis shows the preponderance of activities geared to the production of audiovisual content (65.4%) and to expanding the rights and communicative capabilities of certain communities, generally excluded from the traditional mass media (45.8%). Moreover, the majority of institutions have projects with a medium and high potential of empowerment (77.6%). Based on the literature review and the analysis conducted, the research presents a model that can be used for studying media education projects in the field of non-formal education. Thus, this article offers an initial look at non-formal media literacy in a country that, due to its size and large social differences, should take advantage of the complementarities that non-formal education provides to formal education and its curriculum, regarding the development of media education and empowerment of citizens.

### PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Alfabetización mediática, comunicación participativa, ciudadanía, educación mediática, educación no formal, inclusión social, sociedad civil.

Media literacy, participatory communication, citizenship, media education, non-formal education, social inclusion, civil society.



## 1. Introducción

La preocupación respecto a la necesidad de establecer políticas públicas relacionadas con la educación en medios es patente en el ámbito mundial. La propia Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha realizado diversos proyectos durante la última década, como «Media Education. A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals» (Frau-Meigs, 2006) y «Media and Information Literacy. Curriculum for Teachers» (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011). Y es de destacar el amplio mapeo global que realizó hace pocos años, analizando políticas, visiones, programas y retos relacionados con la alfabetización mediática a nivel mundial (Frau-Meigs & Torrent, 2009). Actualmente, son numerosos los países, sobre todo del hemisferio norte, que están tanto incluyendo en sus currículos de educación obligatoria asignaturas vinculadas a la educomunicación como estableciendo agencias y consejos públicos en dicha materia<sup>1</sup>.

En Latinoamérica, no obstante, las iniciativas de alfabetización mediática mantienen otra perspectiva, más frecuentemente ligadas a la educación no formal, a la educación popular, y a la sociedad civil, conforme destacan diversos expertos (Fantin, 2011; Girardello & Orofino, 2012; Soares, 2014). Tras iniciarse en los años sesenta como actividades de lectura crítica de cine, durante las dictaduras militares del período 1970-1980 se orientaron hacia la lectura crítica de los medios de comunicación, y fueron complementándose por movimientos populares de comunicación alternativa y cristiano-católicos (Aguaded, 1995; Fantin, 2011).

Analizando concretamente Brasil, cabe reseñar algunas iniciativas aisladas llevadas a cabo desde la educación formal: 1) Desde 2004, una ley de la ciudad de São Paulo incluye actividades educativas en las escuelas; 2) Desde el Ministerio de Educación, los programas «Mais Educação» (Más Educación) y «Mídias na Escola» (Medios en la escuela) trabajan con la educación en medios<sup>2</sup>. En 2015, dicho Ministerio puso a debate público las bases mínimas del currículo para la educación básica en las que, conforme al análisis de Soares (2015), se identifican diversos componentes curriculares relacionados con la educomunicación, pese a no explicitar cómo incluir actividades de formación docente.

No obstante, en la educación no formal existe un comportamiento totalmente diferente, ya que desde los años noventa estos proyectos educativos se multiplican en Brasil, ya sean de capacitación para la lectura crítica o de producción de contenidos alterna-

tivos a los medios tradicionales. Hay que señalar la utilización de la concepción de la educación planteada por autores como Paulo Freire y Mario Kaplún, en la que no solamente comunicación y educación son vistas en íntima relación, sino con una finalidad libertadora.

Por ello, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar proyectos de alfabetización mediática no formal desarrollados en Brasil por la sociedad civil: organizaciones no gubernamentales (ONGs), organizaciones de la sociedad civil de interés público (OSCIPS), y fundaciones, entre otras. Se investiga sobre empoderamiento cultural (Kellner & Share, 2005) y ciudadanía y autonomía mediática (Gozálvez & Aguaded, 2012), desde la perspectiva de hacer que los ciudadanos sean sujetos activos de procesos de comunicación como vía para el ejercicio de los derechos expresados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (O'Neill & Barnes, 2008).

La fuerte e histórica vinculación entre educomunicación y empoderamiento es patente desde la «Grünwald Declaration on Media Education» (UNESCO, 1982), así como en la declaración «New Directions in Media Education» de Toulouse, que relaciona explícitamente ambos ámbitos (Thoman, 1990). De hecho, es difícil pensar la educomunicación «sin su finalidad cívica, es decir, sin su trasfondo ético, social y democrático relacionado con el empoderamiento de la ciudadanía en cuestiones mediáticas» (Gozálvez & Contreras-Pulido, 2014: 130).

El análisis también establece puentes hacia numerosos tipos de complementariedades entre: 1) Educación mediática y alfabetización mediática (Buckingham, 2003); 2) Principales dimensiones para la alfabetización mediática planteadas por Buckingham (2005) y Ofcom<sup>3</sup>: acceso y uso, comprensión crítica, y producción de comunicaciones; 3) Producción de contenidos mediáticos socialmente relevantes y cargados de comprensión crítica respecto a los medios; 4) Comunicación comunitaria, democrática y participativa desarrollada por la sociedad civil y las ONGs (Peruzzo, 2008, 2009); 5) Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su importancia en las llamadas zonas periféricas (González, 2007).

El artículo plantea la siguiente pregunta de investigación de ámbito descriptivo: «¿Cuáles son las dimensiones más importantes asociadas a la educación mediática no formal en Brasil?». Para la que se consideran las siguientes hipótesis de trabajo, relacionadas con los proyectos de alfabetización mediática desarrollados por ONGs en Brasil:

- H1: Los proyectos se orientan principalmente a la producción de contenidos.

- H2: Cuando las iniciativas dan importancia a las TIC, no suelen tener vinculación con otros aspectos comunicativos.
- H3: Los proyectos se preocupan por el empoderamiento de la ciudadanía y el protagonismo de los actores implicados en los procesos de comunicación.
- H4: Las iniciativas están vinculadas a la comunicación comunitaria, con una tendencia a ofrecer como resultado unos medios de comunicación permanentes.

## 2. Material y métodos

Considerando los objetivos de investigación, la primera tarea desarrollada (enero-mayo de 2015) fue la identificación de proyectos de educación mediática realizados en Brasil por organizaciones de ámbito civil sin fines lucrativos y externos al ámbito escolar. Mediante búsqueda directa en actas de diversos congresos brasileños relacionados con comunicación, educación y ciudadanía, se parametrizaron aspectos como formación, educación en comunicación y medios, y TIC. Así fueron descartadas iniciativas exclusivamente orientadas al uso y mantenimiento de ordenadores. Se identificaron 129 entidades, ONGs e instituciones civiles que trabajaban en educomunicación, y que fueron catalogadas en una base de datos que identificaba sus características mediante la consulta realizada a sus correspondientes websites y medios sociales. Se observó su localización, fecha de inicio de actividades, objetivos, y rol de la comunicación y la educación, así como si realizaban actividades educomunicativas exclusivamente.

Se continuó en segundo nivel de análisis (junio-octubre de 2015) mediante la clasificación de 302 proyectos de alfabetización mediática, conforme a categorías establecidas a partir de la revisión bibliográfica sobre el tema:

- Dimensiones: acceso/uso, comprensión crítica, y producción de contenidos.
- Actores: destinatarios, profesionales, socios, y patrocinadores.
- Medios de comunicación: impresos (periódicos, revistas, boletines, y otros); audiovisuales (cine, vídeo, TV, radio/audio, fotografía, y otros); TIC (Internet, diseño web, aplicaciones, y otros); medios digitales (web-

sites, blogs, medios sociales, medios móviles, y otros); monitorización y seguimiento de los medios de comunicación (monitorización de temas relacionados con las ONGs, producción de pautas y noticias alternativas, formación de periodistas, y otros).

- Tecnologías digitales: nivel de importancia de las TIC, y énfasis en inclusión digital.
- Comunicación comunitaria: como vehículo permanente, y actores implicados.
- Empoderamiento: relación explícita, defensa de derechos, y protagonismo ciudadano.

**No basta con promover políticas públicas de alfabetización mediática o digital que en numerosas ocasiones acaban en la mera implementación de herramientas tecnológicas: hay que trasladar la filosofía de los proyectos de educación mediática del ámbito no formal a todos los ámbitos, lo que equivale a decir que el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos en los procesos de comunicación deben ser considerados como intrínsecos a la educación mediática.**

El tercer nivel de análisis fue cualitativo, contrastando la información cuantitativa encontrada, y mediante dos procedimientos: 1) codificación de objetivos conforme a palabras clave de proyectos; 2) eliminación de 22 organizaciones poco vinculadas con la investigación o que ya no trabajaban en educomunicación.

Finalmente, se enviaron (octubre-diciembre de 2015) cuestionarios (y recordatorios) a 107 entidades solicitando confirmación de datos descriptivos recopilados y opinión respecto a aspectos de la investigación, como importancia de la inclusión digital o el empoderamiento ciudadano, todo ello mediante preguntas multirespuesta y abiertas. 22 organizaciones contestaron en el período planificado. Cruzando la información conforme a los parámetros requeridos, 240 proyectos llevados a cabo por 107 organizaciones fueron identificados y finalmente validados.

## 3. Resultados

### 3.1. Características básicas

Las 107 organizaciones no gubernamentales estudiadas con detalle se encuentran distribuidas a lo largo

de los más de 8,5 millones de kilómetros cuadrados que conforman Brasil, país latinoamericano con más de 200 millones de habitantes. Concretamente, 63 (58,9%) son entidades radicadas en la región Sudeste, la más desarrollada, mientras que 27 (25,2%) están en la zona Nordeste, la más pobre, estando el resto distribuidas en diferentes provincias. Respecto a su antigüedad, una minoría inició sus actividades antes de 1990 (15%), siendo mayoritariamente de la década de los noventa (31,8%) y del siglo XXI (53,2%).

Claramente, se distinguen dos grandes bloques de actividades educacionales desarrolladas por ONGs en Brasil. Por un lado, 43 organizaciones (un 40,2% del total) tienen a la comunicación como meta principal, y cuyos objetivos son los de dar voz a los destinatarios y democratizar el uso de la comunicación. Trabajan para un perfil de público normalmente excluido no solamente de los medios de comunicación tradicionales, sino también de los procesos comunicacionales de producción de contenido (ciudadanos sin techo, poblaciones en riesgo de exclusión social, habitantes de comunidades populares o de favelas, etc.).

Por otro lado, 64 organizaciones (59,8%) se orientan hacia la divulgación de temas sociales y la reivindicación de derechos (derechos humanos, de la infancia, de las mujeres, o de la población de raza negra), promocionando estos temas invisibles en los medios no solo mediante propuestas alternativas de comunicación, sino también a través de la formación de periodistas y la producción de pautas alternativas para los medios.

Así, 22 proyectos (9,2%) tienen como destinatarios a periodistas o profesionales de la comunicación, ocupándose de su formación en cuanto a los temas mencionados, o haciendo el rol de observatorio de los medios con relación a estas cuestiones. La mitad de los proyectos (120) son dirigidos a la infancia y juventud, aspecto que hay que destacar como importante, mientras que solamente cuatro proyectos están destinados a personas mayores.

Resulta destacable, también, que 41 proyectos (17,1%) están vinculados con la educación formal al estar destinados a profesores y estudiantes, sobre todo de escuelas públicas. Respecto a otros actores, se observa el apoyo de ciertas fundaciones asociadas a grandes empresas (por ejemplo, de la empresa de telecomunicaciones «Oi», de la gran constructora «Camargo Correa», de la empresa estatal de energía «Petrobras», o del banco «Itaú»). También existe colaboración entre ONGs e instituciones públicas, resultando un entramado de relaciones difícil de describir de un modo sencillo.

### 3.2. Dimensiones de la alfabetización mediática

La principal dimensión observada en los 240 proyectos analizados es la de producción de contenidos: son 157 talleres y cursos (65,4%) alineados a este ámbito, mezclados o no con los demás. A continuación, observamos 120 iniciativas relacionadas con comprensión crítica, y 91 con acceso y uso de los medios de comunicación, combinando también más de una dimensión. En este sentido, también hay que resaltar que 70 proyectos tienen vinculación con comprensión crítica y producción de contenidos, entre los que 22 se orientan también hacia la dimensión de acceso y uso. La preponderancia de la producción también se desprende si consideramos que existen 71 proyectos asociados exclusivamente hacia producción, mientras que 33 iniciativas se destinan solamente al acceso/uso, y 30 propuestas únicamente a comprensión crítica. El panorama observado nos permite confirmar la hipótesis 1ª planteada en este artículo.

Es importante precisar que la mera producción de contenidos no siempre significa empoderamiento ciudadano, puesto que podría darse el caso de que una actividad simplemente reprodujera algo ya existente en los medios. Así, es fundamental que para desarrollar las habilidades comunicativas venga conjugada también la comprensión crítica.

Respecto a los medios o procesos de comunicación enfatizados por las 240 actividades analizadas, la mayoría (99) tiene relación con los medios audiovisuales (TV, video, radio, audio y fotografía), mientras que 41 enfatizan los medios digitales (páginas web, blogs, medios sociales, etc.) y 37 utilizan medios impresos. Conviene destacar también que 22 iniciativas no trabajan con ningún medio de comunicación en concreto, ya que están más preocupadas por los procesos comunicativos y el fomento del pensamiento crítico.

Del total de proyectos, solamente 61 abordan explícitamente las TIC (29 de un modo principal, y 32 complementando otros medios de comunicación). Hay que dejar claro, no obstante, que en la mayoría de las iniciativas las TIC aparecen de un modo auxiliar, puesto que se utilizan claramente tecnologías de la información y la comunicación para la producción y divulgación de contenidos. Respecto al cruce entre este aspecto y las dimensiones asociadas a la alfabetización mediática, los datos señalan que los proyectos que enfatizan las TIC normalmente se preocupan por la dimensión de acceso/uso: 40 enfatizan esta dimensión (17 de manera exclusiva, y el resto mezclando las otras dimensiones). En este sentido, queda comprobada también la hipótesis 2ª del estudio.

Con relación a las 99 iniciativas que enfatizan los

medios audiovisuales, 70 consideran actividades de producción de contenidos y mensajes. Además, 46 son destinadas a jóvenes, por lo que la mayoría de las iniciativas analizadas tienen la combinación de audiovisuales, producción de contenidos, y protagonismo juvenil. No obstante, es interesante poner atención al hecho de que el cine siga vivo en muchas de las iniciativas estudiadas: 33 de las 240 prácticas dan énfasis a este medio, proporcionando a comunidades y barrios acceso por medio de cineclubs o exhibiciones en sitios públicos.

Para analizar los factores relacionados con el empoderamiento de la ciudadanía, se procedió a la catalogación de las propuestas de las 107 ONGs, clasificándolas en cuatro grandes grupos, según sus objetivos: 1) Democratizar el acceso a alguno de estos aspectos: comunicación, educación, cultura, y tecnologías; 2) Trabajar por el cambio social, la transformación de la sociedad, y la inclusión social; 3) Realizar la inserción socio-económica de los destinatarios; y iv) garantizar y luchar por los derechos humanos, la ciudadanía, y los derechos de poblaciones en riesgo de exclusión social.

Aunque todos los objetivos estén relacionados a algún tipo de empoderamiento del ciudadano, es la propuesta (o combinación de propuestas) que la ONG realice la que dicta si sus actividades de educación mediática son más o menos efectivas en la tarea de empoderar la ciudadanía, con relación a su papel activo frente a la comunicación. Así, se pueden trazar tres grandes tendencias sobre el potencial de las

ONGs, según metas de naturaleza distinta, pero complementarias. En el gráfico 1 se observa que 27 (25,2%) de las ONGs combinan metas pertenecientes a más de un grupo y trabajan con objetivos muy significativos para el empoderamiento de la ciudadanía a través de la educación mediática.

Siguiendo con el análisis, 56 organizaciones (52,4%) se focalizan solamente en algunas metas que, aunque sean importantes para el ejercicio de la ciudadanía, no parecen garantizar el empoderamiento por medio de la alfabetización mediática, puesto que lo hacen de un modo exclusivo y no combinado. Estas instituciones tendrían un nivel medio de empoderamiento. Finalmente, las 24 restantes ONGs (22,4%) pueden ser clasificadas como entidades con un potencial bajo de empoderamiento mediante educomunicación, ya que trabajan con objetivos más dispersos. No obstante, hay que señalar que este escenario de empoderamiento educomunicativo es una tendencia observada, teniéndose que estudiar detenidamente cada ca-

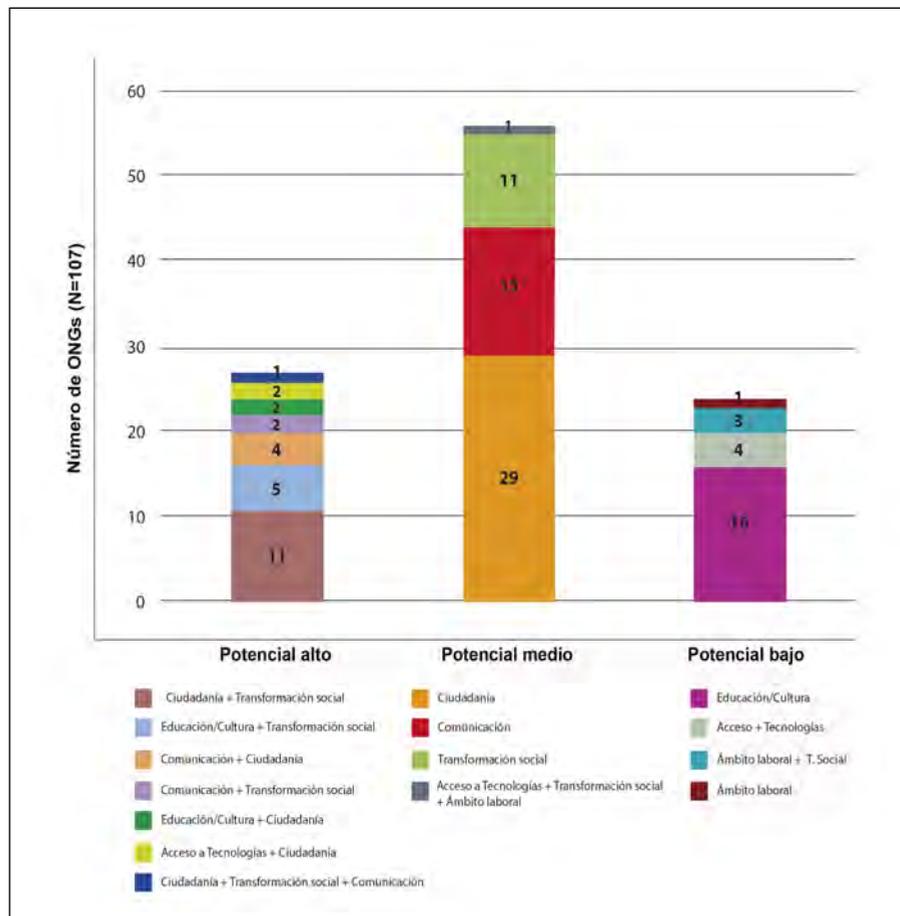


Gráfico 1. Potencial de empoderamiento de la ciudadanía respecto a los objetivos de educomunicación de las ONGs de Brasil.

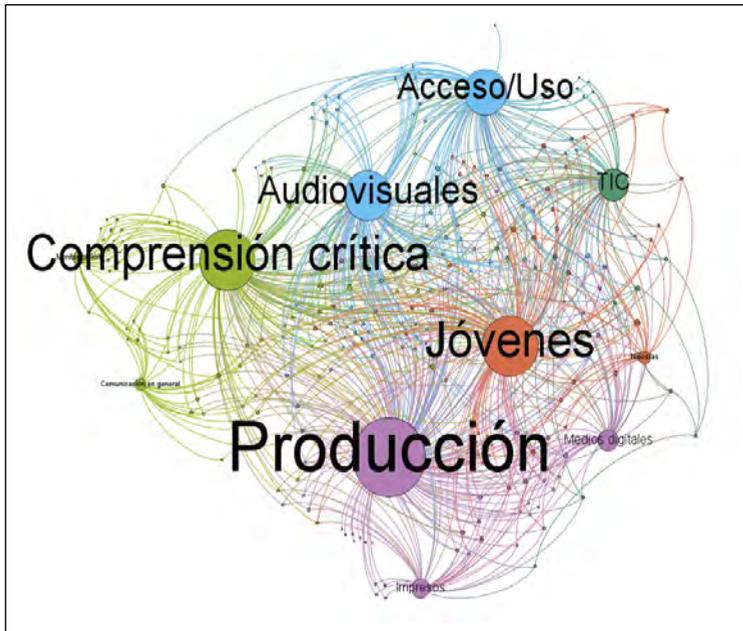


Figura 1. Red de interrelaciones y proximidad entre las principales dimensiones de la alfabetización mediática, destinatarios y medios de comunicación en las actividades de educación mediática no formal de Brasil.

so en particular para su confirmación definitiva. Asimismo, subrayar que prácticamente la mitad de los proyectos, concretamente 110 (un 45,8%) tiene algún tipo de conexión con grupos sociales vinculados con riesgo de exclusión social. Esta situación nos permite confirmar la hipótesis 3 de la investigación.

En la figura 1 se puede observar la distribución sintética y uniforme (Bastian, Heymann, & Jacomy, 2009) de las principales interrelaciones existentes entre los proyectos de educomunicación no formal analizados: las dimensiones de la alfabetización mediática, los destinatarios, y los diferentes medios de comunicación utilizados. Se aprecia claramente la proximidad de actividades de producción orientadas a jóvenes, la vinculación entre la comprensión crítica y los audiovisuales, así como la existente entre la dimensión de acceso y uso y los medios asociados a las TIC. Por otro lado, se detecta que los medios digitales todavía no han ganado la repercusión que se imagina.

Si vamos al detalle de proyectos, un aspecto importante a considerar es su relación con vehículos permanentes de comunicación comunitaria. El escenario que se observa muestra que este ámbito todavía está poco desarrollado, indicando la tendencia correspondiente a la hipótesis 4. De los 240 proyectos de educomunicación estudiados, solamente 52 (un 21,7%) resultan asociados a algún tipo de producción de comunicación comunitaria con cierto carácter permanente:

15 son iniciativas que hacen programas de televisión (vehiculados en canales universitarios o comunitarios) o vídeos, 14 en medios impresos (periódicos, revistas y boletines), 12 a través de medios radiofónicos, y 11 mediante plataformas digitales u online (blogs, páginas web, etc.). Los medios audiovisuales predominan, pero es sorprendente que las plataformas y medios digitales todavía estén tan poco difundidos, lo que viene a decir que las tecnologías están mucho más utilizadas como herramienta de producción que como canales para vehicular contenidos.

#### 4. Discusión y conclusiones

##### 4.1. Situación encontrada

Mediante el elevado número de proyectos de alfabetización mediática que conforman la muestra, que en posteriores trabajos tiene que ser ampliada a otros países latinoamericanos, se puede afirmar que la educación mediática llevada a cabo por la sociedad civil brasileña está principalmente focalizada en la producción de contenidos y que ha ido ganando cada vez más importancia durante las últimas décadas. A nivel general, se confirma que los proyectos desarrollados en entornos educativos no formales contribuyen al desarrollo de los derechos y libertades de los individuos, respecto al acceso a la información, la libertad de expresión y el derecho a la educación, conforme a lo planteado por la UNESCO (2013).

La mayoría de los casos estudiados dan voz a ciertas comunidades de personas generalmente excluidas de los tradicionales medios de comunicación de masas. Este aspecto es particularmente importante cuando pensamos en el contexto socio-cultural de Latinoamérica, donde la gente común ha sido casi siempre incapaz de hablar y ha tenido que conformarse con una cultura del silencio (Freire, 1967, 1979). No es coincidencia, por lo tanto, que la producción de contenidos y mensajes sea la dimensión más enfatizada por los proyectos de alfabetización mediática analizados.

El énfasis por lo audiovisual, indicado por los datos, es coherente con el contexto de la sociedad actual, en la que se puede percibir la fascinación que los lenguajes audiovisuales provocan, generando un poder casi hipnótico (Martín-Barbero, 2003: 47). La ima-

gen acaba por prevalecer sobre los otros tipos de discurso pues «es el sustrato fundamental de la retórica de los medios de comunicación de masas» (Rabadán, 2015: 36). Es interesante observar que el cine permanece en diversos proyectos estudiados. No se puede olvidar que la alfabetización fílmica es una tradición arraigada en muchos países, principalmente en Europa, y señalada como vital por expertos de la educación contemporánea, puesto que «el dominio del lenguaje del cine se hace más importante en una época de amplio acceso a las tecnologías digitales» (Reia-Baptista, Burn, Reid, & Cannon, 2014: 357).

La relación instrumental de muchas ONGs con la comunicación, apuntada por la investigación, confirma los aspectos mencionados por Kaplún, que ya había afirmado que «para el movimiento de base la comunicación no constituye un fin en sí, sino un instrumento necesario al servicio de la organización y la educación populares» (1983: 41).

El empoderamiento de la ciudadanía planteado por los proyectos analizados ejemplifica la idea que Rivoltella (2005) desarrolla sobre la relación entre educación mediática y ciudadanía y que, para él, viene a ser un doble ejercicio de ciudadanía: la de pertenencia y la instrumental. En este sentido, la educación llamaría la atención de la sociedad civil y de los poderes políticos respecto a los valores asociados a la ciudadanía y contribuiría también en la construcción de dicha ciudadanía. Cabe destacar brevemente también la autonomía mediática lograda por los sujetos involucrados (Gozálvez & Aguaded, 2012: 3).

Por otro lado, los proyectos identificados en el ámbito de la inclusión digital tienen diseño orientado hacia la capacitación profesional y la adquisición de habilidades útiles para el mundo del trabajo, sin grandes preocupaciones con la ciudadanía mediática. Normalmente, la tecnología es vista fuera del ámbito de la cultura y encarada solamente desde su dimensión instrumental (Martín-Barbero, 2003). No obstante, ello no quita que se puedan establecer y exigir más relaciones entre la alfabetización mediática e informacional y sus ventajas a nivel empresarial (Martínez-Cerdá & Torrent-Sellens, 2014), o en el ámbito de la integración con acciones orientadas incluso a reclusos (Neira-Cruz, 2016).

Finalmente, se puede afirmar que la educación mediática, sobre todo la llevada a cabo por organizaciones no gubernamentales, puede ser un instrumento fundamental para el desarrollo comunitario, puesto que la creación de medios propios puede potenciar y aprovechar la participación directa de los ciudadanos en la esfera pública (Peruzzo, 1999). De hecho, en países como Argentina y Ecuador, un tercio del espec-

tro radioeléctrico se reserva a medios de comunicación comunitarios, que pueden ser «una herramienta crítica para el control social de los poderes mediáticos tradicionales y para el empoderamiento ciudadano y la participación activa en la esfera pública» (Cerbino & Belotti, 2016: 50).

La prioridad dada a los niños y jóvenes, como destinatarios, y a la producción de contenidos se observa también a nivel internacional. En los Estados Unidos de América las actividades de alfabetización mediática dirigidas a los jóvenes también cubren aspectos de participación, ejercicio de la ciudadanía y priorización de la producción de audiovisuales (Hobbs, Donnelly, Friesem, & Moen, 2013; Martens & Hobbs, 2015).

#### 4.2. Propuesta de modelo de descripción y análisis

El análisis realizado muestra que las actividades educacionales no formales tienen en cuenta interacciones (aprendizaje), personas (destinatarios), tecnologías (TIC y medios), y lugares (aulas y contextos comunitarios). Y es por ello que sería importante que fuesen consideradas dentro de marcos de trabajo integrales como los ofrecidos por los sistemas socio-técnicos (Leavitt, 1965), basados en personas (situaciones personales, etc.), estructuras (organizaciones, disponibilidad, etc.), tareas (uso, comunicación, competencias, etc.), y tecnologías (dispositivos digitales, medios sociales, etc.). Así, la presente investigación define también una propuesta de modelo sistémico para describir y analizar los proyectos de educación mediática en el ámbito de la educación no formal.

Conforme a dicho modelo (Figura 2), las iniciativas educacionales civiles son más completas y eficaces a medida que abarcan más dimensiones (ámbito cuantitativo) y se orientan hacia la producción de contenidos con los que empoderar a la ciudadanía (ámbito cualitativo). El modelo se basa en la figura de un trapecio, que puede actuar como megáfono para un ciudadano situado en su base inferior. Está elaborado a partir de varios modelos de indicadores y competencias de alfabetización mediática que tienen que ser adquiridas por los ciudadanos. Concretamente, se basa en tres estudios integradores que señalan los principales niveles que tienen que ser desarrollados (Ferrés, 2006; Celot & Pérez-Tornero, 2009; Pérez-Rodríguez & Delgado-Ponce, 2012). El modelo planteado permite visualizar el potencial amplificador que la educación desarrolla en las personas, y tiene en consideración una descripción y análisis de los proyectos desde la perspectiva de la educación no formal, a partir de la parametrización de sus metas, características y dimensiones:

**Dimensión 1. Acceso y uso:**

- Posibilitan el acceso a productos, medios o formas de comunicación.
- Ayudan en el uso de herramientas básicas o en el manejo instrumental de las tecnologías y los medios.

**Dimensión 2: Análisis, evaluación y comprensión crítica:**

- Descifran lenguajes comunicacionales y su construcción.
- Analizan y ofrecen herramientas para estudiar y comprender los contenidos, y los procesos de producción y funcionamiento de los medios y sus implicaciones ideológicas.

- Analizan y monitorizan los contenidos comunicacionales hegemónicos, capacitando para la generación de mensajes alternativos.

**Dimensión 3: Creación de contenidos:**

- Ofrecen los conocimientos necesarios para la apropiación de procesos de comunicación, y creación de contenidos, mensajes y contribuciones en medios de comunicación de masas, a través de contenidos generados por los usuarios.

- Crean mecanismos que posibilitan que los destinatarios puedan concebir canales para la generación permanente de contenidos (medios de comunicación comunitarios).

Además de mostrar las características de las actividades, el diseño propuesto también muestra posibles ejemplos en cada nivel. La intención es ofrecer una herramienta con la que entender de un modo holístico las actividades de educación mediática, yendo más allá de una propuesta basada en indicadores con los que evaluar un posible ranking de proyectos. Hay que señalar que normalmente un proyecto no lleva a cabo actividades en todos y cada uno de los niveles planteados en el modelo, puesto que las ONGs desarrollan proyectos complementarios entre sí. En algunos casos, los niveles inferiores se omiten, puesto que los destinatarios ya poseen conocimientos básicos en el manejo de medios o tecnologías.

A partir del modelo propuesto, se observa que el objetivo final de las actividades de educación mediática de la sociedad civil puede ser la creación de canales permanentes de comunicación comunitaria con los que garantizar una efectiva participación de los ciudadanos en los procesos sociales y comunicacionales.

**4.3. Conclusiones**

En general, el escenario de la educación en comu-

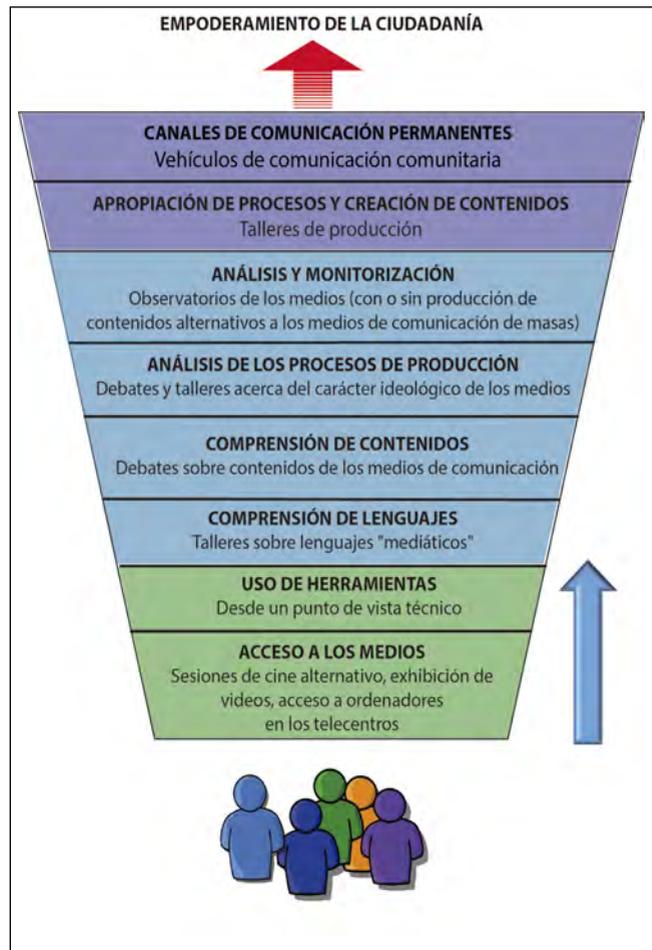


Figura 2. Modelo de descripción y análisis de actividades de educación mediática en el ámbito de la educación no formal.

nización en Latinoamérica y Brasil es muy distinto del observado en Europa y Norteamérica. Las iniciativas del hemisferio norte casi siempre pasan por la educación formal con actividades dirigidas a estudiantes. Aunque esto se puede observar puntualmente en Brasil, el gran número de proyectos desarrollados en ONGs parece subsanar las lagunas existentes en este tipo de políticas públicas. Bajo esta perspectiva, la apuesta ideal educomunicativa pasa por aunar y buscar complementariedades entre políticas públicas formales de educación mediática e iniciativas desarrolladas mediante educación no formal, todo ello en un contexto real con grandes diferencias sociales.

Las actividades educomunicativas no formales permiten desarrollar en mayor grado ciertos ámbitos sociales alejados de la educación formal, como lo son el empoderamiento ciudadano a lo largo de la vida, el desarrollo comunitario, y la ciudadanía y autonomía mediática en una sociedad global siempre inmersa en

un ambiente comunicativo en el que los ciudadanos necesitan actuar crítica y creativamente frente a los medios tradicionales y hegemónicos.

Las acciones de educación mediática en el ámbito no formal también ayudan a complementar acciones de capacitación profesional orientadas a la integración socioeconómica de los destinatarios, así como al establecimiento de la defensa de sus derechos y su capacitación, mediante la dotación de competencias, habilidades y destrezas útiles para poder desenvolverse como ciudadanos y trabajadores de pleno derecho.

Ahora que se debate la introducción de la educación en el currículum oficial de países como Brasil, y se invierte en la elaboración de las políticas correspondientes, es necesario reflexionar sobre las experiencias existentes desde hace varias décadas fuera de la educación formal, al objeto de extraer sus bondades.

De hecho, no basta con promover políticas públicas de alfabetización mediática o digital que en numerosas ocasiones acaban en la mera implementación de herramientas tecnológicas: hay que trasladar la filosofía de los proyectos de educación mediática del ámbito no formal a todos los ámbitos, lo que equivale a decir que el empoderamiento y el protagonismo de los sujetos en los procesos de comunicación deben ser considerados como intrínsecos a la educación mediática.

### Notas

<sup>1</sup> Por ejemplo: «Le Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information» (CLEMI), en Francia; «Conseil Supérieur de l'Éducation aux Médias», en Bélgica; «Department for Media Education and Audiovisual Media» (MEKU), en Finlandia; y «Mediawijzer», en Holanda.

<sup>2</sup> Detalles pueden ser vistos en: <http://goo.gl/KNDFIh> (2016-05-21).

<sup>3</sup> Ofcom es una entidad reguladora independiente de la industria de la comunicación en el Reino Unido. Entre otras tareas, promueve e investiga sobre alfabetización mediática.

### Apoyos y reconocimiento

Mónica Pegurer Caprino recibe el apoyo del «Programa Nacional de Pós Doutorado/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior» (PNPD/Capes) del Ministério de Educação (MEC) de Brasil. Juan-Francisco Martínez-Cerdá agradece el soporte de una beca de doctorado de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en Barcelona (España).

### Referencias

Aguaded, I. (1995). La educación para la comunicación: la enseñanza de los medios en el ámbito hispanoamericano. In I. Aguaded & J. Cabero (Eds.), *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano. Seminario Internacional sobre Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano* (pp. 19-48). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, La Rábida. (<https://goo.gl/UYM9rg>) (2016-02-25).

Bastian, M., Heymann, S., & Jacomy, M. (2009). Gephi: An Open

Source Software for Exploring and Manipulating Networks. In *Third International AAAI Conference on Weblogs and Social Media* (p. 9). San José, California: The AAAI Press. (<http://goo.gl/OHlnj2>) (2016-02-25).

Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press. (<http://goo.gl/ya2132>) (2016-05-25).

Buckingham, D. (2005). *The Media Literacy of Children and Young People: A Review of the Research Literature on behalf of OFCOM*. London: OFCOM. (<http://goo.gl/adkrmh>) (2016-02-25).

Celot, P., & Pérez-Tornero, J.M. (2009). *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Brussels: European Association for Viewers' Interests (EAVI). (<http://goo.gl/wpzZnl>) (2016-02-25).

Cerbino, M., & Belotti, F. (2016). Medios comunitarios como ejercicio de ciudadanía comunicativa: experiencias desde Argentina y Ecuador [Community Media as Exercise of Communicative Citizenship: Experiences from Argentina and Ecuador]. *Comunicar*, 24(47), 49-56. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C47-2016-05>

Fantin, M. (2011). Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, 14(1), 27-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5212/olharprof.v.14i1.0002>

Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Quaderns del CAC*, 25, 9-17. (<http://goo.gl/2iVWKEb>) (2016-02-25).

Frau-Meigs, D. (Ed.) (2006). *Media Education: A Kit for Teachers, Students, Parents and Professionals*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/S3zDVVb>) (2016-02-25).

Frau-Meigs, D., & Torrent, J. (Eds.). (2009). *Mapping Media Education Policies in the World: Visions, Programmes and Challenges*. New York: United Nations. Alliance of Civilizations. UNESCO. European Commission. Grupo Comunicar. (<http://goo.gl/lkQ7xl>) (2016-02-25).

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morales.

Girardello, G.G., & Orofino, I. (2012). Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educacão no Brasil. *Comunicação Mídia e Consumo*, 9(25), 73-90. (<http://goo.gl/wVKMaa>) (2016-02-25).

González, J. (2007). Cibercultur@ como estrategia de comunicación compleja desde la periferia. *Información e Comunicación*, 4, 31-48. (<http://goo.gl/H3FNWw>) (2016-02-25).

Gozálvez, V., & Aguaded, I. (2012). Educación para la autonomía en sociedades mediáticas. *Anàlisi*, 45, 1-14. (<http://goo.gl/OATuUw>) (2016-05-21).

Gozálvez, V., & Contreras-Pulido, P. (2014). Empoderar a la ciudadanía mediática desde la educación [Empowering Media Citizenship through Educommunication]. *Comunicar*, 21(42), 129-136. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-12>

Hobbs, R., Donnelly, K., Friesem, J., & Moen, M. (2013). Learning to Engage: How Positive Attitudes about the News, Media Literacy, and Video Production Contribute to Adolescent Civic Engagement. *Educational Media International*, 50(4), 231-246. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2013.862364>

Kaplún, M. (1983). La comunicación popular ¿alternativa válida? *Chasqui*, 7. (<http://goo.gl/GWki3o>) (2016-05-21).

Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01596300500200169>

Leavitt, H.J. (1965). Applied Organizational Change in Industry:

- Structural, Technological and Humanistic approaches. In J.G. March (Ed.), *Handbook of Organizations* (pp. 1.144-1.170). Chicago: Rand McNally.
- Martens, H., & Hobbs, R. (2015). How Media Literacy Supports Civic Engagement in a Digital Age. *Atlantic Journal of Communication*, 23(2), 120-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15456870.2014.961636>
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Norma. (<https://goo.gl/c2LHS1>) (2016-05-25).
- Martínez-Cerdá, J.F., & Torrent-Sellens, J. (2014). Alfabetización mediática y co-innovación en la microempresa: primeras evidencias para España. *El Profesional de la Información*, 23(3), 288-299. doi: <http://dx.doi.org/10.3145/epi.2014.may.09>
- Neira-Cruz, X.A. (2016). Alfabetización mediática e integración social de la población reclusa anciana. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 197-210. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS2016-1091>
- O'Neill, B., & Barnes, C. (2008). *Media Literacy and the Public Sphere: a Contextual Study for Public Media Literacy Promotion in Ireland* (Reports) (p. 121). Dublin: Centre for Social and Educational Research. Dublin Institute of Technology. (<http://goo.gl/mdnHYI>) (2016-02-25).
- Pérez-Rodríguez, M.A., & Delgado-Ponce, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores [From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and Indicators]. *Comunicar*, 39, 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>
- Peruzzo, C.M.K. (1999). Comunicação comunitária e educação para a cidadania. *Comunicação & Informação*, 2(2), 205-228. (<https://goo.gl/g9wuDH>) (2016-05-25).
- Peruzzo, C.M.K. (2008). Conceitos de comunicação popular, alternativa e comunitária revisitados e as reelaborações no setor. *Palavra Chave*, 11(2), 367-379. (<http://goo.gl/iPiz0Q>) (2016-02-25).
- Peruzzo, C.M.K. (2009). Movimentos sociais, cidadania e o direito à comunicação comunitária nas políticas públicas. *Fronteiras-Estudos Midiáticos*, 11(1), 33-43. doi: <http://dx.doi.org/10.4013/fem.2009.111.04>
- Rabadán, Á.V. (2015). Media Literacy through Photography and Participation. A Conceptual Approach. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 32-43. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2015.1.96>
- Reia-Baptista, V., Burn, A., Reid, M.A., & Cannon, M. (2014). Literacia cinematográfica: Reflexión sobre los modelos de educación cinematográfica en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 6-14. doi: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1015>
- Rivoltella, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola. (<http://goo.gl/l2lbiC>) (2016-05-25).
- Soares, I.O. (2014). Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. *Comunicação & Educação*, 19(2), 15-26. (<http://goo.gl/HVo5JVV>) (2016-02-25).
- Soares, I.O. (2015). *Base Nacional Comum Curricular: Existe espaço para a Educomunicação e a Mídia-Educação no novo projeto do MEC?* São Paulo: ABPEducom. (<https://goo.gl/kTyO4s>) (2016-02-25).
- Thoman, E. (1990). *New Directions in Media Education*. Toulouse: International Media Literacy Conference in Toulouse/UNESCO. (<http://goo.gl/r34UTQ>) (2016-02-25).
- UNESCO (1982). *Grunwald Declaration on Media Education. Grunwald: International Symposium on Media Education*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/sK9f5>) (2016-02-25).
- UNESCO (2013). *Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/WLqXHZ>) (2016-02-25).
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*. Paris: UNESCO. (<http://goo.gl/Bz9Ei8>) (2016-02-25).