

● Idoia Marcellán y Imanol Agirre Arriaga
Pamplona

El valor educativo de los medios: correlaciones socioculturales

Mass media educative value: social correlations

La alarma social ante los medios, en especial la televisión es patente. Con el fin de constatar la percepción de los usuarios ante este fenómeno se puso en marcha una investigación con un grupo de niños de educación primaria y sus padres. Esta investigación ha revelado que ante los medios, además de otras cuestiones, se presentan ciertas correlaciones entre la percepción social general y la del grupo investigado. La comunicación explica dos de algunas de éstas: la identificación de los medios con la televisión y una peculiar idea del poder educativo de este medio.

There is an obvious social alarm concerning the media, specially the TV. In order to check out the users' perception of this phenomenon, investigation was set up with Primary school kids, and their parents. This investigation has revealed that there are some correlations between the investigated sample and the general social perception of any media. Communication itself explains some of these correlations: the identification of all the media with TV and a peculiar idea about the educational power of this means of communication.

Educación mediática, pedagogía cultural, pensamiento crítico, ver televisión, educación primaria, respuesta estudiantes.

Media literacy, cultural pedagogy, critical thinking, television viewing, Primary school, student reaction.

Pocas veces se ha hablado tanto como en la actualidad sobre el valor formativo de las imágenes. Sin embargo, cabe reseñar que lo que Freedberg (1989) denomina el poder de las imágenes no es un fenómeno estrictamente actual, sino que puede ser rastreado en cualquier época y circunstancia cultural, como nos han mostrado los estudios sobre las imágenes artísticas de Baxandall (1972), Alpers (1983) o Debray (1991), entre otros.

Lo relevante del cambio de actitud ante este fenómeno es que, actualmente, nos encontramos en medio

❖ Idoia Marcellán Baraze es profesora en la Universidad del País Vasco (idoia.marcellan@ehu.es). Imanol Agirre Arriaga es profesor en la Universidad Pública de Navarra (imanol@unavarra.es).

de una revolución tecnológica que está multiplicando la relevancia de las imágenes en nuestras vidas, afectando nuestros sistemas de valores y comportamientos hasta el punto de que se están convertido en uno de los pilares de lo que y Kincheloe y Steinberg (1997) han denominado la «pedagogía cultural».

Para detectar la incidencia real de esta percepción en nuestro entorno más próximo, desde la Universidad Pública de Navarra pusimos en marcha una investigación que, entre otras acciones, ha realizado un estudio entre 58 estudiantes de 4º de primaria (9-10 años), de una escuela pública del entorno de Pamplona (Navarra), así como a sus padres y madres, con el objetivo de obtener datos sobre las siguientes cuestiones:

- Sondar las preferencias televisivas y cinematográficas de los estudiantes de estas edades.
- Conocer las razones y motivos que hacen de estos productos sus preferidos.
- Constatar hasta qué punto padres y madres tienen conocimiento preciso sobre los gustos y preferencias de sus hijos ante los productos de la pequeña y gran pantalla.
- Indagar sobre la función que tales productos mediáticos cumplen en su vida.
- Explorar las posibles diferencias de percepción que jóvenes y adultos tienen sobre la incidencia de tales productos en su formación y hábitos de vida.

El presente trabajo muestra algunas de las conclusiones de este estudio. En concreto, aquellas relativas al grado de correlación que puede observarse entre las respuestas dadas por los encuestados y las opiniones que, desde distintos ámbitos sociales, se ofrecen sobre las funciones de los productos mediáticos. Entre estas correlaciones cabe destacar dos, especialmente relevantes, que vamos a observar con más detenimiento:

- La unanimidad, tanto en la sociedad como entre los encuestados, a la hora de identificar los medios audiovisuales con la televisión.
- La ambigüedad con la que el término «educativo» aplicado a esta percepción de la televisión, aparece en el debate, dando lugar a aparentes contradicciones y, lo más importante, condicionando en la práctica las relaciones de niños y adultos con éste y otros medios.

1. Los sectores sociales ante la incidencia de los medios en la formación de los jóvenes

El poder de la cultura mediática, especialmente la visual, ha generado en nuestro país una situación de permanente alarma social, que se vive con especial preocupación cuando se trata de las relaciones de niños y jóvenes con los medios audiovisuales, especialmente la televisión, y del papel que estos medios están cumpliendo en su formación. Esta percepción social se concreta, por ejemplo, en las frecuentes denuncias que algunas asociaciones de padres y madres realizan a los mismos, criticando la emisión de contenidos violentos, de sexo explícito o de conductas socialmente inaceptadas. Lógicamente la respuesta a esta inquietud no se ha hecho esperar y desde diversos sectores sociales se ha abordado el problema, proponiendo líneas de actuación que hagan frente o minimicen el poder formativo de esta cultura mediática, especialmente la televisiva.

Con el fin de velar por los derechos de los ciudadanos, las autoridades gubernamentales están creando organismos, como los consejos audiovisuales compuestos por «expertos independientes», y, paralelamente están impulsando políticas de regulación y control. Buena muestra de esta acción política es el acuerdo alcanzado por el gobierno español y las cadenas televisivas de ámbito nacional, ratificado por la Federación de Organismos de Radio y Televisión Autonómicas, para evitar que la infancia sea sometida a contenidos nocivos para su formación. Como resultado de ese compromiso el 9 de diciembre del 2004 se promulgó el Código de autorregulación sobre contenidos televisivos e infancia donde se establecen principios generales para garantizar el respeto de los derechos fundamentales de los menores que participen en la programación televisiva, fomentar el control parental y evitar determinados contenidos televisivos no aptos para menores en horario infantil.

La firma de este código o de otras medidas similares, sin embargo, no ha conseguido que la alarma cese y la percepción social de la televisión sigue haciendo a este medio responsable de buena parte de los males que afectan a la formación de los más jóvenes. Frente a esta opinión general, muchos de los profesionales y directivos de estos medios se distancian de toda pretensión educativa en sus productos y aseguran que están exclusivamente orientados al ocio, al entretenimiento y a la información.

¿Cuál es entonces el alcance real del poder formativo de estos medios? Para responder a esta cuestión debemos aceptar que, incluso dando por sentado que todos entendemos lo mismo por la idea de «entretener», no está claro que nos refiramos a lo mismo cuando hablamos de «educar». Por lo que hemos observado, podemos aventurar que cuando los directivos dicen que no es función de la televisión educar, se refieren a que su función no es reproducir en antena contenidos ni formatos próximos a los escolares. De hecho, en ocasiones los medios español-

les, sobre todo los de titularidad pública, producen específicamente unos programas, cada vez con más frecuencia emitidos a través de canales específicos, con el propósito de ser considerados explícitamente como «televisión educativa», una modalidad televisiva que presenta, específicamente, saberes y modos de transmisión muy próximos a los escolares.

La dificultad de asunción de una visión común puede estribar en que, frente a la idea de educación como transmisión de saberes, que manejan los responsables de los medios, tenemos en el debate otra idea de educación, concebida como formación de la persona, constitución de sus valores morales y pautas cívicas, que es al que la sociedad apela en su alarma. El Libro Blanco del Consejo Audiovisual de Cataluña se hace eco de esta controversia al indicar que: «la paradoja está en el hecho de que los medios, aun sin querer presentarse como educativos, no niegan que lo sean, acaban ejerciendo una cierta influencia: educando o maleducando. Cuando se trata de hablar de la relación entre entorno audiovisual y educación, no se está haciendo desde el análisis de una función marginal o casual de los medios, sino entendiendo la educación como una clave central. Más allá de la diversidad de géneros y de funciones, el entorno mediático cumple la tarea global de educar, tarea que realiza en todos sus aspectos, de un modo permanente y constante. O, si queremos utilizar un concepto más amplio, digamos que el entorno mediático contribuye irremediamente a la socialización de la infancia» (CAC, 2003: 17).

Más adelante explica que este potencial educativo «consiste en la facilidad con que los medios son capaces de poblar la mente de un niño, de brindarle percepciones que, aunque vicarias, tienen un potencial psíquico enorme y una influencia emotiva, a veces, clave. Porque los medios, a través del imaginario social que instalan, crean cultura y ofrecen y retroalimentan la dimensión comunicativa de la cultura de nuestro tiempo» (CAC, 2003: 18).

Quizás si unificáramos el criterio sobre qué es o no educativo en la cultural televisiva sería más fácil adoptar una posición común. Para ello, sería deseable que desde el entorno escolar hubiera una participación mayor en el debate. Sin embargo, no es en el ámbito de la educación formal donde las políticas educativas proponen las respuestas más meditadas y duraderas a esta situación. Buena prueba de ello es la ausencia total de la educación mediática en los currícula escolares. Sólo en algunos casos particulares hay inquietud por el tema y en ellos la tónica está marcada por la diversidad de miradas y respuestas. Mientras algunos educadores optan por eliminar del currículum cualquier atisbo de conexión entre los saberes escolares y los productos de la cultura mediática, hay otros que proponen situar a éstos en el centro de la acción formativa, para despertar en los estudiantes el juicio crítico que les permita adoptar sus propias posiciones ante el reconocido poder de la cultura mediática.

El caso es que esta incertidumbre en la que parece encontrarse la sociedad en su conjunto puede rastrearse en las posiciones cotidianas de sus ciudadanos a la hora de actuar como usuarios de dichos medios, al permitir que sus hijos vean o no determinados programas o al determinar el grado de incidencia que dichos productos tienen en su formación. Los datos obtenidos en nuestro estudio, que pasamos a analizar a continuación, dan cuenta de la correlación de posiciones e ideas que hemos encontrado entre usuarios y agentes sociales, sobre esta cuestión.

2. La relación entre educación y medios: la escuela Erreniega de Zizur (Navarra)

Como ya se ha comentado, dentro de la investigación que venimos desarrollando, realizamos en esta escuela una encuesta a 58 alumnos de primaria y a sus respectivos padres y madres. La primera de las correlaciones entre la percepción social y los resultados de la muestra se presentaron de inmediato, ya que aunque nuestras preguntas se refirieron de modo general a la incidencia y uso de los medios audiovisuales por los estudiantes, casi todas las respuestas obtenidas se han referido a los productos televisivos.

2.1. Los padres ante el carácter formativo de los medios

Preguntados por el tipo de uso que los encuestados adultos creen que dan sus hijos a los productos mediáticos, el 98% por ciento de los adultos encuestados, refiriéndose a la televisión usa la palabra «entretenimiento» y considera que los programas que ven cumplen en su vida una función de mera distracción. No obstante, en otras respuestas esta opinión se matiza y hasta un 26%, acepta que algunos de estos programas combinan su orientación al ocio con una función educativa, que expresan mediante el uso de términos como «aprender», «enseñar», «educar», «conocer», «formación» o «didáctico». Por ejemplo, uno de los encuestados lo expresa así: «La mayoría (de los programas) son de ocio y diversión (...). Otros son un vehículo para enriquecer vocabulario y conocimientos sin más». Entre estos últimos, son concretamente los concursos televisivos los que son percibidos con un mayor equilibrio entre su dimensión formativa y la del entretenimiento. En respuestas como ésta de otro de los adultos encuestados, queda sintetizada la idea generalizada de que los concursos presentan: «un porcentaje de aprendizaje, que otros

(programas) simplemente es para distraerse y pasar el rato». Obviamente en este tipo de respuestas se está barajando una idea de educación más próxima a la empelada por los programadores que a la que recoge el Libro Blanco citado anteriormente.

No obstante, hay algunos productos que, siendo considerados básicamente orientados al entretenimiento, son percibidos también por los adultos como generadores o ejemplos de conductas y hábitos indeseables. Se reconoce en ellos su poder para la influencia en la formación de los jóvenes, se da por sentado que transmiten valores y principios que entran en contradicción con los valores y principios que consideran adecuados para sus hijos, aunque no se considera que sean por ello programas educativos. La razón parece ser que para los encuestados los términos «formativo» o «educativo» sólo pueden referirse a la formación de pensamiento y a conductas moralmente aceptables o positivas. Según explica uno de los adultos los productos televisivos nos presentan «unos estereotipos que la mayoría de las veces no coinciden con los valores y principios que abordamos en la vida». Los dibujos animados de Shin Chan, por ejemplo, a decir de otro de los adultos encuestados «refuerza justo lo contrario de lo que intentamos en casa».

Especialmente interesante en este debate es la opinión de uno de los entrevistados, quien saca la definición de la función de las características del producto para poner el acento en su uso. A su juicio, para establecer la función que un programa televisivo puede llegar a cumplir no cuentan sólo sus propias características, sino la actitud con la que es visto por los niños. Lo expresa con estas palabras: «de todas formas, no es cuestión de que la tv sea algo perfecto, sino que sepan diferenciar qué es ficticio y qué es cierto y sepan que no es un vehículo de aprendizaje, hoy en día, sino algo que nos 'entretiene'».

La posición general, si embargo, es la de no detectar valores formativos más que en aquellos productos cuyo formato más se acerca a las prácticas escolares. A este respecto, hemos detectado un fenómeno particular, por ser de ámbito muy local.

El estudio se ha realizado en un centro de educación bilingüe (euskera y castellano). Con la peculiaridad de que, aunque los encuestados envíen a estudiar a sus hijos en euskera, su lengua materna y vehicular es el castellano en la mayoría de los casos. Ello ha dado lugar a que en el análisis sobre la percepción de la función de los medios en la educación haya aparecido un rasgo que sólo puede ser comprendido en el seno de un contexto cultural semejante y que, por ello, seguramente no es transferible a otros entornos educativos.

El caso es que, en este contexto, algunos padres y madres encuentran una dimensión formativa hasta en aquellos programas y productos más netamente orientados al ocio y el entretenimiento, por el simple hecho de emitirse en euskera, como los del canal autonómico de la televisión pública vasca ETB1. El valor formativo no reside en este caso en la naturaleza de sus contenidos. De hecho el desconocimiento de esta lengua, por parte de la mayoría de padres y madres encuestados, les impide hacer cualquier tipo de valoración sobre lo que sus hijos ven y escuchan. En estos casos el valor formativo de estos productos reside en su capacidad para «enriquecer su vocabulario y sus expresiones», o para complementar la tarea escolar en lo referente al idioma, permitiendo a sus hijos ver televisión «en euskera y mejorar su aprendizaje».

2.2. Valoraciones de los estudiantes sobre el carácter formativo de los medios

En general, ha habido un alto grado de coincidencia con los adultos en la percepción de las funciones que los medios pueden llegar a cumplir en sus vidas y, en concreto, sobre la percepción de su capacidad formativa. Pero hay, no obstante algunas diferencias y matizaciones que merecen ser consideradas.

Como hemos visto, en el caso de los adultos el término más empleado para referirse a la función básica de los productos mediáticos es el de «entretenimiento», que nos remite en su significado a una forma de utilizar el tiempo. A este respecto llama la atención que los estudiantes para referirse a su relación con la televisión se aproximen más a la idea de «diversión» que a la del mero pasar el rato, ya que en sus respuestas sobre las características de los productos que más frecuentan es constante la alusión a la «risa», la «gracia» o la «diversión». Los estudiantes se ponen ante la pantalla, básicamente, en busca de diversión, lo que desvela una actitud activa en sus acercamientos a los productos, lejos de la pasividad que a menudo se les atribuye desde los sectores más alarmistas y proteccionistas y lejos de la percepción que tienen sus padres sobre lo que sus hijos hacen en esos momentos.

No obstante, también en el caso de los niños encuestados hay percepción de la función educativa de algunos de los programas que suelen ver. Así, el 12% de los estudiantes afirman aprender con los concursos, coincidiendo con los adultos en la percepción de este tipo de programas como formativos, pero hay algunos que consideran también los programas de deportes como programas de aprendizaje. Es el caso de quienes afirman que viendo «tele-

deportes aprendes a hacer ejercicio» o el de este otro niño a quien le gustan los programas de «deportes porque aprendo más del fútbol». Este matiz nos ha parecido especialmente sugerente y revelador de la diferencia de percepción que niños y adultos tenemos sobre el aprendizaje referido a los medios. Es interesante observar como los niños se desprenden del peso de lo escolar en la concepción de lo formativo y lo extienden a ámbitos cercanos a sus intereses más inmediatos.

Esta diferencia en la percepción de lo educativo entre adultos y niños se hace evidente también en que los estudiantes encuestados no perciben los programas de ETB 1, íntegramente en euskera, como herramienta o vehículo para el enriquecimiento del idioma que aprenden en la escuela. La prueba es que no hemos obtenido ni una sola respuesta en esta dirección.

3. Conclusiones del estudio

3.1. La televisión y las miradas: la invisibilidad de los productos mediáticos

Tanto en el ámbito social como en el de la muestra examinada se puede constatar que la televisión ocupa un lugar capital en cualquier reflexión sobre los medios. Es el medio de comunicación por excelencia, tanto para adultos como para los jóvenes encuestados. De hecho excepto en aquellos casos en los que se les ha preguntado explícitamente por otros, como el cine, no hay referencias a ningún otro en las respuestas obtenidas. Para los encuestados, las películas cinematográficas se limitan a tratar temas de «aventuras», «magia», «acción», «amistad», «amor», etc. En tanto que estos temas no coinciden con los de los saberes propios del entorno escolar, no se aprecia en ellos ninguna pretensión formativa.

Esta actitud se corresponde en gran medida con la que muestran muchos grupos sociales y las autoridades a la hora de regular la incidencia de los medios en los más jóvenes. El problema es que al colocar a la televisión como receptora de la mayor parte de las reclamaciones y de sus consiguientes regulaciones se está invisibilizando el poder formativo de otros medios como el cine o las revistas, por citar sólo algunos.

Las razones por las que se da este fenómeno se nos antojan complejas y su explicación excede los límites de este estudio. Es posible, sin embargo, pensar que esta reacción, aparentemente paradójica, tenga su origen en que la televisión ocupa un lugar preeminente en la casa y puede ser activada por los niños y jóvenes, en muchos momentos, fuera del control de los adultos y sin criterios de limitación de edad, más allá de los de franja horaria decretados por las autoridades y sistemáticamente incumplidos por las cadenas², mientras que otros medios requieren una disposición más activa de sus usuarios. En todo caso, las dimensiones y objetivos de este estudio no posibilitan más que lanzar estas apreciaciones a modo de hipótesis de trabajos posteriores.

3.2. Los contenidos mediáticos ante lo educativo

Esta coincidencia de criterios entre usuarios, autoridades y buena parte de los actores sociales, que coloca a la televisión en el centro de la cultura mediática no se repite a la hora de valorar su función formativa. En el estudio hemos constatado que términos como «educativo», «formativo», «entretenimiento», «ocio» no significan exactamente lo mismo para los distintos actores sociales ni para los adultos y niños encuestados. No obstante, más allá de las denominaciones, podemos deducir que se distinguen tres tipos de productos mediáticos en relación con su carácter formativo.

3.2.1. Los productos educativos o formativos

En este grupo quedarían encuadrados aquellos productos que se asemejan a la estética y a los modos instructivos de una escuela tradicional y que los adultos y los estudiantes han identificado sobre todo con los concursos televisivos. No sorprende esta percepción ya que, en cierto modo, este tipo de productos presentan una puesta en escena espectacularizada, que remite de forma casi inconsciente a los modelos educativos tradicionales en el contexto escolar: Así, el «presentador-maestro examinador» o la voz de fondo que le asesora suele ser omnisapiente y siempre poseedora de la verdad, mientras que el «concursante-alumno» intenta dar las respuestas esperadas, en una dinámica de pregunta-respuesta con acierto/premio y error/suspense o expulsión.

En este sentido, la labor educativa de estos programas se resumiría a la mera referencia a contenidos estandarizados, similares a los tratados en las aulas, si bien enriquecidos visualmente con las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. En ellos, se potencia un aprendizaje pasivo pues no hay lugar a la participación o indagación por parte del alumnado, al aprendizaje significativo o a la particularización de la experiencia formativa. Cabe considerar, no obstante, un pequeño matiz detectado en nuestra muestra, porque a este tipo de productos los adultos

encuestados han incorporado también aquellos que, siendo de entretenimiento, contribuyen a reforzar el aprendizaje del idioma. También es de desatacar que los más jóvenes, a diferencia de los adultos, perciben en programas como los deportivos una dimensión formativa que no se refiere a saberes escolares. En los dos casos, sin embargo, la asociación sigue dejando patente la asociación conceptual entre formación e instrucción a la que nos estamos refiriendo.

3.2.2. En el lado opuesto

A este tipo de productos mediáticos se encuentran los que por considerarse como nocivos, no todos los actores los califican entre los formativos o educativos. En ocasiones el término educativo o formativo sólo se emplea cuando se supone que se obtiene algún tipo de beneficio moral del mensaje formador. En todo caso, en este segundo grupo podrían entrar aquellos productos mediáticos caracterizados por transmitir valores que van contra el gusto o la moral imperante, que «refuerzan justo lo contrario de lo que intentamos en casa», según dice algún encuestado, o que atentan contra los «valores constitucionales» (término utilizado por el código de regulación de televisión). Sus contenidos suelen estar frecuentemente asociados a temáticas de sexo o violencia y tanto los legisladores como los usuarios encuestados los detectan especialmente en los productos televisivos.

3.2.3. Los programas orientados al entretenimiento o al ocio

Es decir, todos aquellos que no responden a pautas instructivas y que, según las respuestas del sondeo, se conciben como moralmente neutros, porque son percibidos como productos orientados básicamente a la diversión o a ayudar a pasar el rato. Atendiendo a esas mismas respuestas la mayor parte de los contenidos televisivos y todos los cinematográficos se corresponderían con este tipo de producto mediático. En este caso, sólo algunos expertos, como los que componen algunos de los consejos audiovisuales o educadores especializados, están llamando la atención sobre el notable poder formador de este tipo de productos. Mientras tanto autoridades y usuarios coinciden en mantener una actitud de cierta indolencia o inconsciencia sobre los efectos formativos del uso de este tipo de productos. Pero el caso es que, ocultos bajo atractivas soluciones estéticas, cierto dinamismo y en un formato de diversión, modos que poco o nada tienen ver con el entorno escolar, los programas orientados al entretenimiento tienen tanta participación o más en la construcción de valores, creencias y actitudes de las personas, bien sean jóvenes o adultos, que los generalmente considerados educativos.

3.3. La indolencia o inconsciencia ante el poder formador de los medios

El caso es que los productores de dichos programas y los ejecutivos de las cadenas que los difunden conocen muy bien el potencial atractivo de este efecto estético y no dudan en usarlo para aumentar su aceptación. Es por eso que creemos que el tema merece una atención especial, ya que es a este tipo de productos hacia los que más querencia muestran los niños. Según sus propias palabras, son los que más les gustan porque les proporcionan básicamente diversión y emociones placenteras. Nos encontramos así ante la paradoja de que, aunque la percepción social tienda a atribuir a los medios un carácter más propio del ocio y el entretenimiento, las alarmas saltan ante determinados contenidos y se busca su regulación para que se mantengan dentro de los parámetros de lo que se considera propio del entretenimiento y, por ello, no educativo. Pero cuando desaparecen de sus contenidos, como promueve el código de autorregulación, referencias explícitas a las relaciones sexuales o actitudes de violencia física, apenas se percibe su capacidad para generar contenidos y mensajes cargados de criterios, valores e ideología.

Sin embargo, desde diferentes lugares se viene planteando que los productos audiovisuales nos están instruyendo en aquellas cuestiones más propias de lo emotivo, lo moral y lo afectivo, dimensiones de lo humano que a menudo quedan fuera de la visión logocentrista de los entornos escolares, a pesar de que las investigaciones sobre desarrollo cognitivo, enseñanza y aprendizaje hace tiempo que vienen aportando alternativas pedagógicas más complejas y necesarias para la educación integral de las personas.

Podemos concluir, por tanto, que mientras los sistemas educativos no cambien, esta parcela de la formación está siendo cubierta en gran medida por los artefactos mediáticos, televisivos y cinematográficos, aunque ni los propios alumnos, ni sus padres y madres, ni amplios sectores sociales sean conscientes de ello.

El hecho de que, como hemos visto, los padres y madres y los estudiantes encuestados coincidan con la mayor parte del espectro social en considerar esta diferencia en la incidencia, para su buena o para su mala educación, entre productos de entretenimiento y productos formadores de la infancia hace que la administración pública y los distintos sectores sociales se escandalicen y actúen solamente ante el sexo explícito, la violencia y el lenguaje ina-

propiado, estigmas de la programación televisiva. Otros contenidos, sin embargo, como los anuncios, donde puede incitarse al consumo acrítico o las series y películas cinematográficas que proyectan roles y actitudes a menudo diferentes a las de los «valores de casa», no merecen una consideración tan decidida de legisladores o expertos o adultos, en general.

3.4. El papel de la escuela y las instituciones educativas

En consecuencia, a pesar de que desde determinados ámbitos, como el de los expertos, el de algunos consejos audiovisuales o el de determinados sectores educativos se llame la atención sobre el poder de los medios en la formación de los individuos, la escuela oficial y la propia propuesta curricular que presenta la administración no ofrece alternativas a este sentir y permanece al margen del debate, tanto en el plano teórico como el de las prácticas escolares. Sin embargo, cada vez son más los trabajos e investigaciones que están abordando este tipo de cuestiones. Algunos empujados por la defensa de los valores tradicionales y otros, al hilo de la pedagogía crítica, tratando de impulsar una mayor conciencia crítica entre los estudiantes.

Entre estos últimos, son muchos los que señalan la necesidad de: «explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen con sus miradas sobre la realidad. La cultura visual ejerce un papel de puente entre campos de saberes que permiten conectar y relacionar para comprender y transferir el universo visual de fuera de la escuela con el aprendizaje de estrategias para descodificarlo, reinterpretarlo y transformarlo en la escuela» (Hernández, 2000: 54).

Con todo, son propuestas que, a pesar de su indudable interés, no llegan a alcanzar una mínima aceptación en los currícula oficiales. En éstos, a lo sumo se alcanza a plantear la necesidad de una «alfabetización visual», pero ésta no consigue superar el lastre de viejos planteamientos formalistas, para los que entender una imagen es manejar los códigos formales que la componen.

Es preciso comenzar, por ello, a tender sin demora puentes sólidos entre el ámbito investigador y el social con el fin de materializar los nuevos postulados teóricos en prácticas escolares. Se trataría de adoptar unas políticas educativas más progresistas, como las que se vienen practicando en varios países europeos. Gran Bretaña, Francia o Portugal, por ejemplo, hace años que impulsan una «formación mediática» en la educación formal, más allá de políticas restrictivas y autorreguladoras. Conocida como «media literacy» o «media pedagogy», entre otras acepciones, la alfabetización mediática debe ser concebida como una pieza fundamental en la educación de los niños y niñas del siglo XXI.

Notas

1 Hay que reseñar, no obstante, que el Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA) ha denunciado, desde su entrada en vigor, lagunas e incumplimientos de dicho código por parte de algunas cadenas televisivas, incluidas las públicas (OCTA 2004, 2005).

2 En el momento de redactar las conclusiones de este trabajo ha aparecido el último informe del Observatorio de Contenidos Televisivos y Audiovisuales (OCTA, 2007) en el que se vuelven a denunciar un año más estos incumplimientos.

Referencias

- ALPERS, S. (1983): El arte de describir, el arte holandés en el siglo XVII. Madrid, Hermann Blume.
- BAXANDALL, M. (1972): Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento. Barcelona, Gustavo Gili.
- CAC (Ed.) (2003): El libro blanco: la educación en el entorno audiovisual. Barcelona, Cuaderns del Consejo Audiovisual de Cataluña.
- DEBRAY, R. (1994): Vida y muerte de las imágenes. Historia de la mirada en Occidente. Barcelona, Paidós.
- FREEDBERG, D. (1989): El poder de las imágenes: estudios sobre la historia y la teoría de la respuesta. Madrid, Cátedra.
- GIROUX, H. (1997): «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?», en STEINBERG y KINCHELOE: Cultura infantil y multinacionales. Madrid, Morata: 65-78.
- GIROUX, H. (2001): El ratoncito feroz: Disney o el fin de la inocencia. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- HERNÁNDEZ, F. (2000): Educación y cultura visual. Barcelona, Octaedro.
- KINCHELOE, J.L. & STEINBERG, Sh.R. (1997): Cultura infantil y multinacionales. Madrid, Morata.
- OCTA (Ed.) (2004): Informe sobre el cumplimiento del código de autorregulación de contenidos televisivos en infancia (www.iniciativaocta.org/modules/Archivos/upload/informecumplimientoocta.doc).
- OCTA (Ed.) (2005): Informe sobre el cumplimiento del código de autorregulación de contenidos televisivos en infancia (www.iniciativaocta.org/modules/Archivos/upload/informeoctajunio.doc).
- OCTA (Ed.) (2007): ¿Qué ven los menores en horario de superprotección? Evaluación sobre la aplicación del Código de Autorregulación de Contenidos Televisivos e Infancia en 2006 (www.iniciativaocta.org/modules/Archivos/upload/Octa-Informe_Seguimiento_2006.doc).