

Hacerse con los medios. Estrategias educomunicativas para comenzar el milenio

Pilar Pérez Herrero
Madrid

Uno de los retos de la Educación en Medios para los próximos años es el establecimiento de un modelo de comunicación pedagógica que trate de superar los obstáculos con los que se encuentra a menudo su proceso de enseñanza-aprendizaje. El aislamiento comunicativo, las tendencias excesivamente proteccionistas y las dificultades para implicar al resto de la comunidad escolar en las experiencias educomunicativas son algunos de los problemas a los que se enfrenta y que son analizados en esta colaboración.

Lo que vemos en la televisión, leemos en los periódicos, oímos en la radio o sentimos con la contemplación de los anuncios ha sido producido por alguien. Periodistas, productores, cámaras, guionistas, actores y creativos publicitarios, todos realizan un trabajo dentro de unos parámetros empresariales, organizacionales e institucionales cuyo fin último es la fabricación de los productos mass-mediáticos dentro del actual modelo de comunicación social. Un futuro marco teórico para la «Educomunicación» necesariamente ha de asumir que las experiencias vicarias transmitidas por los medios son construidas a partir de una serie de prácticas profesionales que se reproducen cada día en las organizaciones mass-mediáticas. Esta característica es fundamental a la hora de aprender o enseñar con los medios. La necesidad de construcción de los mensajes nos pro-

porciona una pista clave acerca de la metodología más eficaz: la «deconstrucción» o desmitificación del trabajo que se lleva a cabo dentro de las estructuras culturales y profesionales de los medios de comunicación.

1. Esto no es la técnica trampa

Se trata, a grandes rasgos, de desmontar el proceso de producción para comprender cómo se ha llegado a elaborar el contenido del discurso. No defendemos aquí la práctica por la práctica de la que advertía Masterman (1990: 26-27) cuando hablaba de la «técnica trampa», sino que proponemos una inmersión real en los papeles de los productores habituales de mensajes, desde el periodista al creativo, pasando por el cámara o el guionista. Al ponerse en el lugar del «otro», se activan los mecanismos de imitación y reflexión que hacen posible el

aprendizaje social. No en vano la imitación es el primer sistema de aprendizaje y constituye la base de la socialización.

Si el objetivo es la formación de receptores críticos, los métodos de enseñanza-aprendizaje basados en la acumulación de conocimientos sobre los medios no resultan demasiado eficaces. Por ejemplo, de manera tradicional y hasta hace bien poco, la enseñanza de la prensa en el aula se apoyaba fundamentalmente en dos pivotes: la redacción periodística y la historia del periodismo español. Por un lado, casi siempre en las clases de Lengua, los estudiantes recibían nociones aisladas sobre el estilo y el lenguaje periodísticos. Por otro, en horas de Historia, se cargaba a los alumnos con una lista sin fin de cabeceras y fechas de fundación y deceso de los diarios, cuando estos temas corresponderían ya a una asignatura de nivel universitario. En las sesiones de Ética, optativa frente a la Religión, cualquier momento era bueno para hablar en abstracto sobre veracidad y objetividad informativa. Sin embargo, los alumnos no contaban con la posibilidad de comprobar al natural cuáles son las coordenadas prácticas en las que se mueven realmente estos valores profesionales.

A propósito de esto, es importante introducir aquí dos ideas imprescindibles. Primero, que mucho más allá de reflejar objetivamente la realidad cotidiana, los medios periodísticos participan en un proceso de construcción social de la realidad. Ante la imposibilidad de describir por completo y de manera absoluta el «mundo real» en el que vivimos, nos muestran un «mundo posible» de entre otras muchas posibilidades alternativas. La segunda premisa en la que nos basamos sostiene que las noticias son producto de una serie de negociaciones y manipulaciones, prácticas cotidianas llevadas a cabo por los periodistas en el contexto de una institución, que es a su vez una empresa con objetivos de eficacia económica ubicada en un escenario social determinado. Irremediablemente, su calidad de «medios industriales de comunicación» (Dader, 1983: 348 y ss.) determina los contenidos que nos transmiten.

Preguntándonos qué puede hacerse con los medios para dar cuenta de todo esto, las respuestas pueden ser tan variadas como la creatividad del educador y de los alumnos permita. Partiendo siempre de una perspectiva creativa y lúdica –el juego es uno de los instrumentos de aprendizaje más antiguo que se conoce–, buscamos el desarrollo personal y social de los receptores. Perseguimos convertirlos en verdaderos comunicadores; esto es, en receptores con capacidad potencial para actuar como emisores en el modelo de comunicación social.

De entrada, podemos desmitificar el trabajo de los reporteros observando en riguroso directo cómo lo hacen, mezclándonos con ellos en una rueda de prensa o en un acontecimiento «para medios». En su escenario habitual y en conversación con los periodistas, descubriremos en qué se basan para escoger un enfoque de la noticia y no otro. Pero si lo que pretendemos es analizar el tema de la homogeneidad en los contenidos y de la falta de pluralidad en el tipo de informaciones, resulta ineludible entonces reparar en cómo las fuentes de las que se abastecen los reporteros son básicamente las mismas y en cómo predominan las fuentes institucionales frente a otras posibles alternativas. Para un análisis de la relación fuentes-estereotipos, es interesante fijarse, por ejemplo, en la imagen que ofrece la prensa sobre los asuntos relacionados con las drogas. Prima, por encima de otros enfoques, la perspectiva policial –la policía es la fuente principal de este tipo de noticias– y aparece la imagen de los heroinómanos o bien arrastrándose por los supermercados de la droga, o en procesos de rehabilitación a cambio de los políticamente correctos programas de dispensación de metadona. Menos atención se presta, sin embargo, a la realidad de los fines de semana en los circuitos de diversión por los que se mueven muchos jóvenes en los que se consumen cantidades alucinantes de pastillas.

Los alumnos más mayores pueden aprender, además, que existen otras muchas formas de hacer periodismo frente al periodismo más

convencional –periodismo de precisión, periodismo de soluciones, periodismo de participación...– que nos proporcionan otro tipo de imágenes diferentes o complementarias sobre el mundo que nos rodea. Otra propuesta metodológica para el análisis de la prensa que consideramos de interés es el seguimiento durante algún tiempo de los personajes que pueblan las revistas del corazón en busca de su verdadera biografía. Nos preguntamos quiénes son realmente y a qué se dedican; qué es lo que han hecho para ser famosos y en qué medida se aprovechan de esta circunstancia. Tras esta pequeña indagación, aunque sigamos a merced de las revistas y de los programas rosas, mantendremos otra actitud diferente.

Pero sobre todo, para enseñar de veras la prensa en la escuela, los alumnos deberían hacer su propia publicación. No se trata de editar una revista del centro, planteada de manera vertical desde el equipo directivo, sino de un periódico hecho por los alumnos y dirigido a los profesores, padres, celadores, objetores, cocineros, psicólogos, orientadores y al resto de los alumnos del colegio. También, si es posible, se puede intentar implicar a los vecinos y comerciantes del barrio. Con esta actividad, la más completa de todas, además de vivir desde dentro el proceso de producción de noticias, comentarios y editoriales, tendrán la oportunidad de observar la respuesta de su propia audiencia, el resultado de su trabajo y, en alguna medida, sus efectos; algo que resulta muy difícil o imposible para los periodistas en general.

2. Metodología audiovisual

Uno de los objetivos históricos de la educación en medios es preparar a los alumnos

para que consuman de una manera crítica y reflexiva los productos de la televisión. Pero, para conseguirlo, no podemos limitarnos a mirar lo que sale del aparato y a contabilizar el tiempo dedicado a los anuncios y a repartirlo por áreas temáticas. Frente al análisis meramente cuantitativo, lo mejor es disponernos a hacer nuestra propia televisión. Primero, des-tripamos cómo se preparan los programas y las series favoritas de nuestros alumnos y, después, con esa misma estructura o con otra diferente, montamos una nueva producción.

Visto así puede parecer un proyecto demasiado ambicioso. Sin embargo, en un comienzo

no es necesario plantearse grandes metas. A menudo, es mucho más útil el microanálisis fragmentado. El trabajo a fondo con un sólo fragmento puede ser más efectivo que el estudio global o generalizado de toda una serie o programa completos. Me refiero a que, para empezar, se toman sólo aquellas escenas o partes que llamen especialmente la atención de los participantes. Es sabido, además, que el nivel de concentración de los telespectadores, incluso dentro de un mismo bloque de un programa, no es un flujo constante y sufre continuos altibajos.

Siguiendo con los audiovisuales, recalamos ahora en la enseñanza del cine. La meta del proceso no consiste únicamente en conseguir que el

alumnado vaya al cine –algo que muchos ya hacen, sobre todo con las películas más comerciales–. No es sólo lograr que los alumnos amen el séptimo arte. Consiste también, desde esta perspectiva metodológica, en que aprendan a descubrir los estereotipos que dominan en las escenas dramáticas y cómicas que se suceden sin parar en la gran pantalla. A través de los estereotipos, las películas, entre otros

Las noticias son producto de una serie de negociaciones y manipulaciones, prácticas cotidianas llevadas a cabo por los periodistas en el contexto de una institución, que es a su vez una empresa con objetivos de eficacia económica ubicada en un escenario social determinado.

productos mass-mediáticos, nos muestran maneras de vivir, estilos de vida que responden a unos intereses y a unas motivaciones muy concretas que merece la pena ser capaces de reconocer. Traducido a la práctica, esto se consigue, por ejemplo, haciendo cine en la escuela, analizando películas que hablen de cine, o hablando de bandas sonoras y haciendo ver al grupo que incluso la música, en el cine, es intencional. En esta misma línea cinematográfica y conectándola con el periodismo, otra actividad puede consistir en el análisis de los estereotipos de la prensa a través del cine desmontando películas en las que aparezcan periodistas.

3. Vamos a la publicidad

Algo tan sencillo como «me gusta» o «no me gusta» y «por qué» serviría para empezar a analizar los spots. Pero un proyecto algo más riguroso requiere que, desde que los alumnos son muy pequeños, se les haga reflexionar sobre la idea de que la posesión de un producto no asegura automáticamente la felicidad. Es indispensable que aprendan cómo los sentimientos y los valores se unen a los objetos que pretenden vendernos para formar un todo que nos atraviesa a veces hasta lo más íntimo. Nos llamó la atención, para ilustrar este tema, el testimonio de un alumno de Bachillerato de Barcelona recogido por la revista *Entre Estudiantes*: «Tienes que ser el mejor, el más guapo, saber muchos idiomas, tener el coche más caro y comprarte el mayor número de cosas que anuncien por la tele. Luego, resulta que eres como todos, del montón, y te tienes que sentir como un trapo por no llegar a ser lo que se esperaba de ti» (Alonso y León, 1998).

Leyendo esto parece evidente que de alguna manera los mensajes de los medios están conformando nuestra identidad personal y social dentro de la denominada «cultura mass-mediática» (Muñoz, 1995). Pese a ello, no se trata de hacer un juicio sumarásimos a la publicidad, de la que no podríamos librarnos a no ser que emigrásemos a una isla desierta. Al contrario, incluso parece lícito, si se me permite,

disfrutar con ella; con los buenos anuncios, igual que con las buenas películas.

Por ésta y otras razones, el entrenamiento con análisis de anuncios es inexcusable. Desde las edades más tempranas puede criticarse sin piedad la publicidad de juguetes, sobre todo poniendo el énfasis en los aspectos sobre el consumo y el género, que no tienen desperdicio en este tipo de spots. También para los más pequeños, los anuncios reflejan y perpetúan determinados papeles que hombres y mujeres deben desarrollar por separado en su entorno social. Hacer el ejercicio de invertir estos papeles y de volver a grabar un nuevo anuncio justo al revés es una práctica muy ilustrativa a la vez que divertida.

En relación con la Educación para la Salud, cabe la posibilidad de desmontar la publicidad de los productos que los chicos y chicas traen para tomar durante el recreo con el fin de alimentarse a media mañana. Del tema de la alimentación se salta sin querer al problema de la obsesión por los cuerpos de pasarela que constituyen un modelo para muchos jóvenes, hasta el punto de llegar a convertirse en algo peligroso para su salud. También aparece en la publicidad el alcohol. El anuncio directo o indirecto de productos alcohólicos está plagado de modos de vida, estilos y estereotipos, patrones culturales que acompañan al disfrute de una buena copa. No decimos aquí que los episodios de embriaguez suprema durante los fines de semana o la creciente proliferación del bebedor de grandes cantidades en tiempo *Guinness* vayan a ser erradicados tras una experiencia educacional; pero sí, al menos, lograremos ser más conscientes de ello.

4. Hacerse con otros productos

El género del cómic resulta muy motivador para algunos alumnos. El desarrollo de historias en forma de secuencia es ideal para muchos jóvenes creativos a los que les entusiasma dibujar. Pero es indispensable volver al tema de los estereotipos que nos transmiten. De entre las muchas posibilidades que, en este terreno, ofrecen los comics, observamos, por

ejemplo, la que está más en boga últimamente. En efecto, el cómic «manga» merece una especial atención por parte de los educadores, ya que tiene un éxito extraordinario entre los adolescentes. La causa parece estar en la clase de imágenes que utiliza, cercanas a las de la televisión y el cine; pero, sobre todo, en los elementos de erotismo y de violencia programada que incluye.

En un nivel de mayor dificultad se sitúa el recorrido por las viñetas de los humoristas gráficos de diarios y revistas. La creatividad y el ingenio con el que se diseñan permiten que los lectores lleguen a una reflexión autónoma sobre los problemas de la realidad social que se encargan de reflejar. El humor puede ser analizado aquí como un instrumento de comunicación sumamente eficaz que permite altas dosis de libertad en la lectura del mensaje.

Otra de las últimas cuestiones que al alcanzar el nuevo siglo no podíamos pasar por alto es la introducción de Internet en muchos hogares y centros de enseñanza. La navegación libre por la red, como en el nacimiento de otros inventos para la comunicación anteriores, ha sido objeto de polémica. Afortunadamente, el asunto más controvertido, el de los contenidos pornográficos y violentos, está pudiendo ser subsanado con programas que filtran los mensajes inadecuados para los menores. Pero pese a la leyenda, la mayoría de la información que se encuentra en la red no es tan «excitante». Mucha de ella es publicidad, que podemos aprovechar para analizar con el grupo. En otro orden de cosas y desde el punto de vista de la educación «con» los medios, la red es también un instrumento muy útil para manejarse en otros idiomas.

Esta lista de propuestas metodológicas puede abarcar también el trabajo con los libros. Sobre la literatura de actualidad, en concreto sobre los libros más vendidos, se pueden programar actividades que los relacionen con los suplementos de literatura y las revistas especializadas del sector. Otro apartado diferente agruparía a los libros de esoterismo, muy consultados a ciertas edades, y a los de autoayuda, cuyo análisis, interesantísimo, nos llevaría otro artículo entero.

5. Superando el aislamiento comunicativo

Uno de los retos fundamentales para la Educomunicación del siglo XXI es lograr superar el aislamiento comunicativo al que nos arrastran las nuevas formas de vida. Es muy interesante reflexionar al respecto leyendo lo que nos contaba el investigador Mario Kaplún (1998) acerca del silencio de los estudiantes en las aulas. Los estudiantes, según decía Kaplún, son educados en y para el silencio. Como consecuencia de este mutismo generalizado, parece que la criticidad no se desarrolla como debiera.

De algún modo, esto puede explicarse en términos sociales aludiendo a la falta de participación como consecuencia de un ambiente de presión hacia la conformidad. Sin embargo, hemos observado que muchos defectos de la visión crítica se relacionan con algunas prácticas tradicionales del

proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, durante años, se ha fomentado la realización de resúmenes laboriosos de libros o películas que se basaban en el clásico análisis de contenido textual, olvidándose de la argumentación, a favor o en contra, sobre lo que se había leído o se había contemplado en la pan-

La introducción de los medios de comunicación en la enseñanza nace, durante los últimos años, del renovado interés por la influencia de la televisión en los niños. Con un enfoque de medios todopoderosos, se ha llegado a hablar de la necesidad de «telealfabetizar» o «alfabetizar» en el lenguaje de los medios.

talla. Los elementos críticos eran prácticamente inexistentes. Así, no resulta demasiado extraño que los alumnos se inhiban a menudo de la crítica como algo a lo que no están acostumbrados.

A este fenómeno, que se agudiza en distintos periodos y que resurge en distintas etapas de nuestra formación, podemos sumar el incremento de las fórmulas de educación a distancia, las autoaulas y la telepresencia, antítesis todas ellas de la educomunicación. Poco se sabe aún de los efectos de esta tendencia en la que se reduce el contacto con los profesores y los compañeros hasta llegar incluso a privar a los alumnos de cualquier tipo de interlocutor humano, es el caso de la enseñanza a través de los Cd-Roms con sus respuestas programadas de antemano.

Para contrarrestar este avance, la metodología educomunicativa pretende el desarrollo de competencias y habilidades de comunicación. Aspira a que los participantes, sean estos niños, jóvenes o adultos, superen la propensión al aislamiento, el silencio y la falta de criticidad ante su entorno. Recordemos que la apuesta está en un sistema de comunicación abierto, donde exista la posibilidad de respuesta y de inversión de los papeles. El objetivo es que el receptor se convierta en un emisor potencial porque se encuentra cualificado para ello. Es formar verdaderos comunicadores en el sentido de receptores capaces de ser emisores, al mismo tiempo con una mecánica que podríamos denominar de «comunicación en espiral».

El trabajo en equipo, a través de un aprendizaje intersubjetivo, es la terapia de choque que primero se nos ocurre. Trabajando conjuntamente, dialogamos con los compañeros, nos enriquecemos con sus aportes y confrontamos nuestro propio pensamiento. Pero el trabajo colectivo ha de conseguir el difícil equilibrio de respetar, además, las diferencias individuales de cada uno de los participantes en la experiencia educomunicativa. No podemos dejar de lado las particularidades de los miembros del grupo porque en ellas se encuentra la

clave de su relación privada con los medios y, con ellas, nos jugamos la efectividad de todo el proceso.

Podemos observar que la eficacia de las experiencias educomunicativas aumenta en proporción a la cantidad de trabajo previo invertido en su preparación. Antes de iniciar un proyecto de este tipo puede ser aconsejable realizar una pequeña investigación que nos ayude a detectar cuáles son los intereses reales de los miembros del grupo con el que vamos a trabajar. A partir de lo detectado, será más fácil diseñar los objetivos y las actividades. La investigación-acción no sólo es conveniente para experiencias en lugares con especiales necesidades de desarrollo, sino que es susceptible de ser utilizada para otros proyectos más sencillos.

Por un lado, resulta provechoso, como habíamos sugerido más atrás, adoptar un enfoque de análisis «micro», con pequeños objetivos a corto plazo. El análisis local, del entorno, de lo que los alumnos tienen más a mano (su barrio, su colegio, los medios de comunicación locales...) es mucho más productivo que pararse a examinar grandes problemas éticos sobre la publicidad o la violencia televisiva en general. Y, por otro lado, hay que convencer a los participantes de que van a tener un interlocutor real; de ahí, de nuevo, la gran importancia del trabajo práctico. Para romper el aislamiento comunicativo, los alumnos tienen que escribir artículos, guiones, noticias, comentarios..., sabiendo que van a ser leídos o escuchados por alguien.

6. No somos tontos culturales

La introducción de los medios de comunicación en la enseñanza nace, durante los últimos años, del renovado interés por la influencia de la televisión en los niños. Con un enfoque de medios todopoderosos, se ha llegado a hablar de la necesidad de «telealfabetizar» o «alfabetizar» en el lenguaje de los medios. Si bien es verdad que no existen respuestas claras y contundentes sobre el tema de la efectividad, aunque algunas investigaciones vuelven en

cierta forma a ella, es difícil seguir sosteniendo en un mundo con tanta complejidad la vieja teoría hipodérmica por la que el receptor es increíblemente influenciado. Ni el lector, ni el televidente, ni el oyente de radio se comportan como «blancos móviles», ni los mensajes de los medios son ya «balas mágicas».

La postura de defensa, bastante común todavía en muchos sectores, implica que los profesores tengan que proteger a los estudiantes de los efectos negativos de los medios de comunicación. Esta actitud se encuentra aún muy arraigada y constituye otro de los obstáculos para la formación efectiva de receptores críticos.

Nos parece, coincidiendo con la postura de David Buckingham (1998), que las experiencias de niños, jóvenes y adultos con respecto a los medios de comunicación son muy variadas y complejas. Es por ello que no pueden ser anuladas con facilidad por los efectos de un «modelo protector» que se empeña en advertir a los niños y a los jóvenes sobre las supuestas perversiones de los medios cuando están percibiendo, al mismo tiempo, innumerables ventajas y beneficios, entre ellos, los relativos al placer de disfrutarlos.

Tenía razón Morley (Valbuena, 1997: 454) cuando decía que las personas no somos «tontos culturales» a los que los medios manipulan. Por el contrario, existe una serie de experiencias previas en torno a los medios de comunicación que pueden tener una mayor o menor relevancia pero que indudablemente influyen en la respuesta dada a las diferentes ofertas lanzadas por estos últimos.

Hay un conocimiento previo espontáneo acerca de los medios que todos los receptores poseemos antes de sumergirnos en un proceso

educativo. Aunque a veces no sepamos explicarlo con suficiente claridad, sabemos, más o menos, lo que podemos esperar de un telediario, de una revista del corazón o de una telenovela y orientamos, de una u otra manera, nuestro comportamiento como consumidores. Si creemos esto, sin duda habrá que prestar más atención a lo que los alumnos ya saben sobre los medios: sus ideas preconcebidas, sus conocimientos particulares, etc. Dado que los mensajes no se reciben en el vacío, habrá que adaptar la educación en medios a las experiencias que los alumnos ya poseen.

7. Funciones del educador en medios

En relación con el tema del proteccionismo se encuentra el de las funciones adoptadas por el educador en medios de comunicación o por el profesor de cualquier asignatura que inicia una actividad de este tipo. Hasta ahora, la voluntariedad guiaba muchas de estas iniciativas y los alumnos se veían a menudo influidos por las valoraciones previas del profesor acerca de la bondad o la maldad intrínseca de los medios. Un ambiente de falta de criticidad dota al educador de un protagonismo excesivo con el que corre el riesgo de dirigir, de una manera casi automática, las opiniones del resto del grupo.

Cuando partimos de niveles de criticidad muy bajos, se debe evitar la influencia directa sobre las opiniones de los alumnos. El objetivo, tal y como explica Masterman (1990: 24), es ir hacia una crítica autónoma, con independencia de lo que diga el educador. El ideal de una actividad educativa es que los participantes, que han alcanzado un nivel alto de confianza en sí mismos, sean capaces de aplicar juicios propios a los mensajes que reciben de los medios.

El trabajo colectivo ha de conseguir el difícil equilibrio de respetar, además, las diferencias individuales de cada uno de los participantes en la experiencia educativa. No podemos dejar de lado las particularidades de los miembros del grupo

Las técnicas de inmersión en el proceso de producción tratarían de evitar este problema en la medida en que son los propios participantes los que acaban elaborando sus propias opiniones que, finalmente, pueden o no coincidir con las del educador. Para el siglo XXI, abogamos pues, parafraseando a Paulo Freire (Masterman, 1990: 31), por una pedagogía de la Educación en Medios que libere, antes de que se dedique a domesticar.

8. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Para mejorar en la pedagogía de la educación es importante resaltar la necesidad de evaluar las experiencias que se realizan. Por las características especiales del tema, no sería válida una evaluación tradicional meramente cuantitativa. Parece que lo más lógico sería plantear una valoración cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya, además, las impresiones de los padres y del resto de los educadores sobre el desarrollo mismo de la actividad. La evaluación adquiere así la estructura de un proceso de comunicación horizontal (alumnos-educador-padres-profesorado). Por un lado, los alumnos participantes nos cuentan lo que han logrado con la actividad realizada; cuál ha sido, en definitiva y bajo su punto de vista, la efectividad del proceso al que se han sometido. Por otro, los padres y los profesores evalúan por escrito dos cuestiones: a) cuál ha sido la impresión que los alumnos les han transmitido y, b) cuál es la percepción propia sobre este asunto.

Finalmente y teniendo en cuenta las opiniones del resto de los implicados, el educador en medios debería plantearse si ha satisfecho los objetivos diseñados para esos participantes en concreto. El componente autoevaluativo es uno de los más importantes, puesto que de él se derivan todas las perspectivas de mejora para el futuro.

El último paso de la evaluación, que muchas veces se olvida, es la difusión de sus resultados a la espera de la crítica de los colegas. La comunicación de los hallazgos no sólo

es deseable para padres y profesores. También resulta muy positivo llegar a difundirlos a través de alguna publicación especializada como ésta.

Observando con detenimiento este modelo de evaluación, nos encontramos de nuevo con otro obstáculo: conseguir que el resto de la comunidad educativa (padres y educadores) se integre en este tipo de actividades con el fin de que no se queden en experiencias aisladas más o menos anecdóticas. Desde este mismo punto de vista, muchos autores insisten en la necesidad de implicar a la familia. Sin embargo, se trata de un objetivo muy complejo y las dificultades para llegar a él se agudizan si tenemos en cuenta la coyuntura en la que nos movemos.

En primer lugar, las prácticas que los adultos mantienen ante los medios no son muy diferentes de las que desarrollan los niños y jóvenes a los que se dirige actualmente y de forma mayoritaria la Educación en Medios. En las ocasiones en las que esto no resulta así, los comportamientos son incluso más llamativos. Cuando los medios no se ven como un entretenimiento más, en el extremo contrario, algunos padres han interiorizado ideas en torno a su supuesta peligrosidad y tratan de establecer controles estrictos sobre su uso. También se da el caso de aquellos progenitores que muestran una actitud elitista ante los medios opinando que todos sus contenidos son banales e inútiles. Estos últimos también procuran apartar a sus hijos de su influencia.

Sólo los progenitores que sepan distanciarse de los medios sin renunciar a los placeres y beneficios que proporcionan, aquéllos que dialoguen con sus hijos y mantengan una postura crítica, podrían servirnos como modelo. Pero éste es un espécimen muy raro que, por ahora, no abunda demasiado en nuestra sociedad. Con una simple ojeada a nuestro alrededor nos damos cuenta de que una gran parte de los padres no han tenido posibilidades de conocer a fondo los mecanismos que mueven la fabricación de mensajes en los medios. Como sus hijos, requerirían de un entrenamiento para lograr una lectura más crítica –cuando habla-

mos de crítica nos referimos tanto a la negativa como a la positiva y siempre a una crítica argumentada—. En las escuelas de padres, en la educación para adultos en general, deberían introducirse masivamente cuanto antes los proyectos de educación en medios.

Por otra parte, es importante señalar que, cada vez más, los productos de los medios suelen consumirse a solas. Muchos niños, por ejemplo, tienen una televisión de su propiedad en su cuarto. En general, es difícil encontrar interacciones que se produzcan de manera simultánea o en paralelo a la contemplación de la tele; mucho menos que tengan relación con lo que se está viendo. Si el consumo de productos mass-mediáticos es un acto fundamentalmente individualista —al menos en una parte de nuestra sociedad—, parece necesario, en la medida de lo posible y respetando la exigencia del trabajo en equipo, diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, que tenga en cuenta las características personales de cada participante, para dotarle, de manera indivi-

dual, de mecanismos de crítica y reflexión propia. Con independencia de que la comunicación intrafamiliar pueda o no producirse, es conveniente proporcionar armas para una reflexión individualizada.

8. Referencias

- ALONSO, C. y LEÓN, B. (1998): «Violencia en las aulas», en *Entre Estudiantes*, 73; 53-57.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1983): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BUCKINGHAM, D. (1998): «Beyond Protectionism», en *Journal of Communication*, Winter; 33-43.
- DADER, J.L. (1983): *Periodismo y pseudocomunicación política*. Pamplona, Eunsa.
- ECO, U. (1993): *Lector infábula*. Barcelona, Lumen.
- FERRÉS, J. (1994): *Televisión y educación*. Barcelona, Paidós.
- KAPLÚN, M. (1998): «Procesos educativos y canales de comunicación», en *Comunicar*, 11; 158-165.
- LAVIANA, J.C. (1996): *Los chicos de la prensa*. Madrid, Nickel Odeón.
- MASTERMAN, L. (1990): *Teaching the Media*. London, Routledge.
- MUÑOZ, B. (1995): *Teoría de la pseudocultura*. Madrid, Fundamentos.
- VALBUENA, F. (1997): *Teoría General de la Información*. Madrid, Noesis.

• Pilar Pérez Herrero es educadora en medios de comunicación.



© Enrique Martínez-Salanova 2000 para COMUNICAR